



UASLP
Universidad Autónoma
de San Luis Potosí



FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES



PROGRAMA DE POSGRADOS EN
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN
TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Formación de identidades docentes de estudiantes
indígenas en los Estados neoliberales (1989-2017)
Entre la estructura y la reflexividad: estudio
comparativo entre México y Colombia

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORADO EN
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA:

Presenta:

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Director de tesis:

Dr. Daniel Solís Domínguez

Asesores:

Dra. Gabriela Torres Montero

Dr. Tulio Enrique Rojas Curieux



MAESTRÍA EN
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN
TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



UASLP
Universidad Autónoma
de San Luis Potosí



FACULTAD DE
**CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES**



PROGRAMA DE POSGRADOS EN
**ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN
TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Formación de identidades docentes de estudiantes
indígenas en los Estados neoliberales (1989-2017)
Entre la estructura y la reflexividad: estudio
comparativo entre México y Colombia

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORADO EN
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA:

Presenta:

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Director de tesis:

Dr. Daniel Solís Domínguez

Co-director de tesis:

Dr. Alexander Betancourt Mendieta

Asesores:

Dra. Gabriela Torres Montero

Dr. Tulio Enrique Rojas Curieux



DOCTORADO EN
**ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN
TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA**



CONACYT

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología



UASLP
Universidad Autónoma
de San Luis Potosí



FACULTAD DE
**CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES**



PROGRAMA DE POSGRADOS EN
**ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN
TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Formación de identidades docentes de estudiantes
indígenas en los Estados neoliberales (1989-2017)
Entre la estructura y la reflexividad: estudio
comparativo entre México y Colombia

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORADO EN
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA:

Presenta:

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Comité tutelar:

Director: Dr. Daniel Solís Domínguez

Solis Dominguez Daniel

Co-director: Dr. Alexander Betancourt Mendieta

[Signature]

Asesor: Dra. Gabriela Torres Montero

[Signature]

Asesor: Dr. Tulio Enrique Rojas Curieux

[Signature]

 **DOCTORADO EN
ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN
TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA**



CONACYT
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

La tesis para obtener el grado de **DOCTOR (A) EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA**, intitulada:

Formación de identidades docentes de estudiantes indígenas en los Estados neoliberales
(1989-2017)
Entre la estructura y la reflexividad: estudio comparativo entre México y Colombia

Obtuvo el apoyo institucional a través de la BECA-TESIS con número 485287
a nombre de Diana Cecilia Rodríguez Ugalde durante el
periodo 2015-2018

El DOCTORADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN TERRITORIO, SOCIEDAD Y CULTURA forma parte del PROGRAMA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD (PNPC)

Fue realizada en el marco del PROYECTO

Apoyo del Cuerpo Académico: Estudios Regionales y de Frontera Interior en América Latina
(UASLP-CA-189)

Mismo que fue realizado en colaboración de las instituciones

Escuela Normal de la Huasteca Potosina Subextensión Las Armas
Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca
Universidad del Cauca

Agradecimientos

Dentro del gremio académico, se mantiene la constante pretensión de que las investigaciones en ciencias sociales aporten a la solución o interpretación de problemáticas de la sociedad; en concreto, sobre apuestas teórico metodológicas de análisis e intervención. Lamentablemente, de manera recurrente poco se comprende la complejidad de investigar. La misión de reconocer dicha complejidad se centra en reflexionar sobre aquello que transforma la investigación en la misma persona que investiga. Entonces, la importancia de profundizar en este proceso transformativo radica en mirar que la investigación en las ciencias sociales conlleva relaciones que constantemente nos conforman y cuestionan. Sin esas relaciones, la investigación no sería posible, puesto que es a ellas a quienes se debe.

Dicho lo anterior, hago mención de que el presente texto se debe a la vincularidad que ocurrió con muchas personas, sin quienes el trabajo que se presenta no hubiese sido posible. Por ello, de inicio, agradezco a esta vincularidad que permitió romper en muchos momentos con la estructura vertical que implica la metodología investigativa. Agradezco los alimentos compartidos, los tragos, el tiempo, el espacio, la apertura a sus familias, las lágrimas y las risas, la disposición, la confianza, la orientación y el cuidado. El trabajo aquí presentado es de las personas que colaboraron en el proyecto.

Situada en esto, agradezco a las y los estudiantes que, aún con dudas al inicio, aceptaron ser la parte central del trabajo, por mostrarme su compromiso con la educación. A Daniela, Mayra y Zayda, quienes me abrieron las puertas de su casa; a sus familias por estar dispuestas a las preguntas que surgían, por compartir los alimentos y sus culturas, por el cariño. A Gerardo, por ayudarme a conseguir dónde quedar en el trabajo de campo, por su tiempo. A Maricela, Manuel, Jhoan, Lucelly y Nixon, por brindarme techo, comida y dejarme conocer de cerca sus culturas. A Luz Mery, mujer andariega, añarita, que me dejó acompañarle en su lucha de vida; además, como con Maricela, hablamos en muchas ocasiones sobre ser mujer en nuestras realidades. A Omar quien, junto con su esposa Yudi, sus dos hijos, su suegra, su suegro, sus cuñadas, sus sobrinas, el duende, me abrieron un lugar amoroso en su familia.

Al profe Nefi, por la ayuda y orientación constante en los procesos de la Huasteca Potosina, por su compromiso con la educación, por la disposición a colaborar desde el inicio. A la/os formadores de la ENOHUAPO Las Armas, por dejarme formar parte de sus clases, aún

con la incertidumbre inicial que vivieron. Al orientador Camilo, quien estuvo siempre dispuesto para la charla, quien compartió conmigo su dolor y enojo ante el conflicto armado en Colombia, que le robó parte del vínculo familiar. A las y los dinamizadores de la UAIIN, quienes compartieron conmigo sus historias con gran confianza, quienes aclararon mis dudas constantes en el territorio tan complejo que es el Cauca. A Stella y Sandra, quienes desde el primer momento acompañaron y aceptaron mi presencia en la UAIIN.

A las comunidades, por dejarme formar parte de sus procesos de lucha, por los alimentos, la confianza y camaradería, por ser parte de la espiritualidad, por mostrarme que hay muchas formas en las que se expresa la vida. A las niñas y los niños de las comunidades, de las escuelas, que compartieron risas, reflexiones, que hicieron preguntas precisas; por los juegos, por su emoción. A Don Evelio, por mostrarme su convicción de vida en la defensa de la soberanía alimentaria; por el maíz para hacer tortillas. A la organización CRIC, por las enseñanzas y por mantenerse en pie de lucha.

A Natalia, a quien conocí en momento oportuno, y con quien pude disfrutar la vida en los procesos del CRIC; por las reflexiones constantes, agudas, críticas; por acompañar con paciencia los momentos de confusión ante mi gran desconocimiento del entorno político de la región. A sus hermanas, Gresia y Lili, por su ayuda, solidaridad y acompañamiento. A las/os estudiantes que colaboraron con la transcripción de gran parte del trabajo de campo.

A Daniel, por haber aceptado colaborar en la dirección de la tesis aún sin que yo tuviera formación en ciencias sociales; por su asesoría reflexiva, precisa, dedicada y oportuna; por practicar acompañamiento en libertad, por permitir la autonomía; por intervenir en los momentos en que la angustia me desbordaba. A Norma, por su lectura dedicada, crítica y por su apoyo. A mi familia, mamá, papá y hermano, que siempre estuvieron presentes aún con la distancia, por ayudarme a cuidar a Yoalli, por motivarme en este largo proceso. A mi mamá y mi papá, en específico, por la vida. A mis amigas y amigos, por comprender el poco tiempo que dedicaba a veces a nuestra relación. A todas estas personas que, sin que fuera la intención primera, me llevaron a entender que la lucha por la vida está también en la educación.

Por último, a las personas que habitan México, puesto que sin sus impuestos, los cuales destina el CONACYT al programa de becas nacionales y mixtas, este trabajo no hubiese sido posible.

Contenidos

Agradecimientos	I
Índice de esquemas.....	vi
Índice de figuras.....	vi
Índice de imágenes.....	vi
Índice de tablas.....	vi
Índice de abreviaturas.....	viii
Introducción	1
Capítulo I. Marco Teórico	19
1.1 Entre las perspectivas decoloniales y las Epistemologías del Sur en el análisis de la identidad del profesorado indígena.....	21
1.1.1 <i>Colonialidad y colonialismo: la huella de la colonial/modernidad</i>	22
1.1.2 <i>Algunas precisiones sobre la colonialidad del poder, del ser y del saber</i>	24
1.1.3 <i>Posibilidades emergentes ante la actual crisis civilizatoria: perspectivas decoloniales y poscoloniales en la pedagogía</i>	26
1.2 Fuera del reduccionismo: la identidad del profesorado indígena.....	29
1.3 Hacia una definición del actual modelo de Estado.....	44
1.4 La construcción de la identidad del profesorado indígena en el nivel macrosocial.....	53
1.4.1 <i>Diversidad cultural, multiculturalismo e interculturalidad</i>	53
1.5 Pertenencias sociales: procesos intermediarios en la construcción de la identidad del profesorado indígena.....	63
1.6 La formación docente como nivel intermediario en las identidades del profesorado indígena.....	67
1.7 La reflexividad: el nivel microsocia l en la construcción de la identidad del profesorado indígena.....	76
Conclusiones.....	81
Capítulo II. Marco Metodológico	84
2.1 Metodología para la contextualización de la historia sociopolítica.....	86
2.2 Procesos metodológicos para el análisis del discurso.....	86
2.3 Etnografía sobre los procesos de formación docente.....	92
2.4 Propuesta metodológica para el análisis de la reflexividad.....	98
Capítulo III. La historia sociopolítica de la educación indígena: del Estado nacional homogéneo al “Estado plural” en México y Colombia	102

3.1 De la Colonia al Estado nacional homogéneo: la educación indígena en México y Colombia.....	103
3.2 1970: el surgimiento de propuestas de formación docente diferenciadas en México y Colombia.....	112
Conclusiones.....	124
Capítulo IV. La pluralidad nacional de 1989 al 2017: sus implicaciones en la educación indígena.....	129
4.1 Entre la globalidad y la nacionalidad: las políticas de identidad nacional de los pueblos originarios.....	130
4.2 Ser de la Nación: la formación del profesorado indígena en Colombia.....	136
4.3 La pluralidad nacional: la educación indígena y formación docente en México...	143
Conclusiones.....	172
Capítulo V. Discursos sobre autonomía y desarrollo: contornos de las identidades del profesorado indígena.....	159
5.1 Orientaciones iniciales para la lectura del discurso internacional.....	162
5.2 Concesiones de autonomía a los pueblos originarios.....	166
5.2.1 <i>Las relaciones de poder y su neutralización en el discurso internacional.....</i>	<i>167</i>
5.2.2 <i>Autonomía genuina, autonomía supervisada y Estado paternalista.....</i>	<i>169</i>
5.3 Ciudadanía, autonomía colectiva y su relación con el Estado.....	176
5.4 Perspectivas de desarrollo en la globalización: trascendencia en la educación de los pueblos originarios.....	184
Conclusiones.....	197
Capítulo VI. Discursos internacionales: la educación y la formación docente de los pueblos originarios.....	200
6.1 Identidad/cultura y la educación como estrategia de desarrollo.....	200
6.2 Caracterización de los procesos de formación del profesorado indígena.....	212
Conclusiones.....	220
Capítulo VII. El discurso del Estado mexicano: andamiajes sobre el perfil del profesorado indígena.....	224
7.1 Nación y cultura como dispositivos de la colonialidad del ser.....	227
7.1.1 <i>Cambios en la conformación de la Nación como dispositivo colonial.....</i>	<i>227</i>
7.1.2 <i>La cultura ahistórica como dispositivo de la colonialidad del ser.....</i>	<i>230</i>
7.1.3 <i>Concesión de autonomía a los pueblos originarios.....</i>	<i>236</i>
7.2 La educación nacional frente a la educación indígena y los propios proyectos de vida de los pueblos originarios.....	240

7.2.1	<i>Tensiones entre educación general y educación para los pueblos originarios.....</i>	240
7.2.2	<i>La autonomía educativa de los pueblos originarios y el carácter nacional de la educación.....</i>	243
7.2.3	<i>La sociedad del conocimiento para el logro del desarrollo nacional.....</i>	244
7.2.4	<i>El perfil de la ciudadanía cosmopolita hegemónica.....</i>	247
7.3	El profesorado indígena: proyecto político del Estado colonial/moderno mexicano.....	250
7.3.1	<i>El perfil general del/a maestro/a en los discursos educativos del Estado mexicano.....</i>	251
7.3.2	<i>La evaluación docente: instrumento de la violencia estructural del Estado mexicano.....</i>	252
7.3.3	<i>El perfil del profesorado indígena en los discursos del Estado mexicano.....</i>	254
	Conclusiones.....	256
	Capítulo VIII. Análisis del discurso político en Colombia: tensiones y mediaciones entre el Estado y el CRIC.....	261
8.1	<i>“Nación” y “cultura” como dispositivos de la colonialidad del ser, frente a la autonomía de los pueblos originarios.....</i>	265
8.2	<i>Los sujetos ideales en la educación nacional ante las propuestas educativas de los pueblos originarios.....</i>	277
8.2.1	<i>La educación impuesta por el Estado a los pueblos originarios.....</i>	285
8.2.2	<i>Hacia una educación propia contrahegemónica de los pueblos originarios...</i>	291
8.3	<i>El profesorado indígena y el/la pedagogo/a comunitario/a como agentes políticos.....</i>	296
	Conclusiones.....	301
	Capítulo IX. Procesos de formación del profesorado indígena en la ENOHUAPO Las Armas.....	307
8.1	<i>Descripción de la ENOHUAPO Las Armas y los procesos de formación profesional.....</i>	308
9.1.1	<i>Descripción cultural del contexto de la ENOHUAPO Las Armas.....</i>	308
9.1.2	<i>Descripción institucional de la ENOHUAPO Las Armas.....</i>	315
9.2	<i>Estrategias del Estado para la cooptación y la interpelación de los pueblos originarios en la formación docente.....</i>	332
9.2.1	<i>Ser la Nación: el discurso culturalista en los procesos de formación docente.....</i>	333
9.2.2	<i>Las dimensiones expresivas de la Nación y los espacios de confrontación en la formación docente.....</i>	336

9.2.3	<i>Tensiones entre la cultura viva y la cultura despolitizada</i>	347
9.2.4	<i>Pertenecer a un pueblo originario: entre la legitimación del Estado y la vivencia política</i>	352
9.3	Educación Intercultural Bilingüe: una estrategia del Estado para la cooptación frente a la reflexividad en la ENOHUAPO Las Armas.....	354
9.4	La figura del profesorado indígena en los procesos de formación: orientaciones políticas.....	363
9.4.1	<i>El perfil del profesorado indígena: una tensión permanente</i>	366
9.4.2	<i>Las funciones del profesorado indígena en educación básica</i>	370
	Conclusiones.....	373
	Capítulo X. Procesos de formación de las/os orientadoras/es comunitarios en la UAIIN	378
10.1	El Cauca: engranaje de luchas sociopolíticas.....	379
10.1.1	<i>Luchas territoriales por distintos proyectos de vida</i>	380
10.1.2	<i>El CRIC como un espacio de lucha por el territorio-vida</i>	387
10.1.3	<i>Breve descripción de las cuatro comunidades visitadas</i>	393
10.1.4	<i>Descripción de los procesos de formación en la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria</i>	394
10.1.5	<i>La relación del CRIC con el Estado: paradoja de autonomía</i>	396
10.2	Tensiones entre el CRIC y el Estado: ampliación de los márgenes del poder... 397	
10.2.1	<i>Estrategias del Estado para la cooptación de las luchas del CRIC</i>	398
10.2.2	<i>Estrategias del CRIC para el fortalecimiento de las luchas</i>	404
10.2.3	<i>Ser pueblo originario: el devenir de las tensiones entre el CRIC y el Estado</i>	409
10.3	La educación propia como una estrategia de interpelación del CRIC: tensiones y avances.....	410
10.3.1	<i>Concepciones sobre educación propia: posibilidades para el diálogo intercultural</i>	411
10.3.2	<i>Principios de la educación propia</i>	414
10.3.3	<i>La educación propia en la relación con el Estado</i>	419
10.4	Perfil del/a orientador/a comunitario/a: la búsqueda de otro proyecto de vida.....	423
	Conclusiones.....	426
		431

Capítulo XI. La agencia en la construcción de identidades del profesorado indígena y del orientador/a comunitario/a.....	
11.1 Historia de vida de las/os estudiantes de la LPC en la UAIIN: educación y raíz cultural.....	431
11.1.1 <i>Breve presentación del contexto cultural como entorno de vida.....</i>	433
11.1.2 <i>Breve presentación de la historia educativa de las/os estudiantes de la LPC/ UAIIN.....</i>	436
11.1.3 <i>Dispositivos de la colonialidad del ser y su interpelación desde la reflexividad de las/os estudiantes.....</i>	441
11.1.4 <i>Re-Definición de algunos conceptos a partir de la reflexividad.....</i>	446
11.1.5 <i>Apropiación de las funciones y perfil del/a orientador/a comunitario/a.....</i>	449
11.2 Historia de vida de las/os estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas: raíz cultural y procesos educativos.....	455
11.2.1 <i>Breve presentación del contexto cultural como entorno de vida.....</i>	456
11.2.2 <i>Breve descripción de la historia educativa de las/el estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas.....</i>	460
11.2.3 <i>La apropiación de las/el estudiantes de los constructos “Nación” y “cultura”.....</i>	463
11.2.4 <i>Definición de los propósitos de la educación desde la reflexividad.....</i>	465
11.2.5 <i>El papel del profesorado indígena: una apropiación de las/el estudiantes en los procesos de formación profesional.....</i>	467
Conclusiones.....	472
Conclusiones de Tesis.....	477
1. La autonomía de los pueblos originarios y su aterrizaje en la educación.....	479
2. Los dispositivos coloniales “Nación” y “cultura” frente al ejercicio de la cultura histórica.....	485
3. Globalización y desarrollo: la educación como estrategia frente a las luchas educativas de los pueblos originarios.....	492
4. Perfiles/funciones del profesorado indígena en los proyectos educativos y los mecanismos de violencia.....	501
5. Algunas reflexiones desde la construcción teórica.....	508
6. Reflexiones sobre el proceso de investigación.....	511
Referencias académicas.....	517
Referencias institucionales.....	530
Referencias etnográficas.....	536

Índice de esquemas

1. Identidad del profesorado indígena y procesos identitarios.....	83
2. Proceso de desplazamiento en la construcción de la identidad del estudiantado indígena.....	478

Índice de imágenes

1. Belleza Téenek.....	309
2. Día de mercado.....	310
3. El baile de los espíritus.....	314
4. Puesta del arco en la ENOHUAPO Las Armas.....	315
5. Instalaciones de la ENOHUAPO Las Armas.....	318
6. Distribución de aulas.....	319
7. Ciudadanía cosmopolita hegemónica.....	319
8. Milpas.....	320
9. Estudiante en prácticas profesionales.....	322
10. Prácticas profesionales.....	323
11. Ensayo de danzas.....	326
12. Niña estudiante Téenek.....	326
13. Estudiante de la ENOHUAPO Las Armas.....	328
14. Estudiante en preparación de materiales.....	331
15. Celebración de Revolución Mexicana en escuela EIB.....	339
16. Escolta en escuela de EIB.....	344
17. Minga por la vida.....	381
18. Ciudades perdidas.....	382
19. Bloqueo en panamericana.....	386
20. Fiesta en la minga.....	387
21. Banderas en el XV congreso del CRIC.....	389
22. Rito de limpieza del sucio.....	391
23. Armonización del territorio en el 46° aniversario del CRIC.....	392
24. Procesos de formación en la UAIIN La Aldea.....	394
25. Asamblea en el 46° aniversario del CRIC.....	405
26. Trueque de alimentos en Salto del Rey.....	405
27. Preparación de la armonización por médicos tradicionales.....	406
28. Ofrenda a la Madre Tierra para la siembra.....	407

29. Marcha en panamericana.....	408
30. Práctica de estudiantes en huertos escolares.....	412
31. Hierba buena nunca muere.....	414
32. Recorrido por el territorio.....	415
33. Estudiante del cabildo escolar.....	415
34. Rituales de mi pueblo.....	416

Índice de figuras

1. Mapa de México.....	316
2. Mapa de San Luis Potosí.....	316
3. Ubicación del Ejido Las Armas.....	317
4. Mapa de Colombia.....	380
5. Municipio de Caldono.....	393
6. Municipio de Totoró.....	393

Índice de tablas

1. Construcción metodológica.....	99
-----------------------------------	----

Índice de abreviaturas

AAECPC: Acuerdo de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación
ACIN: Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca
ACNUR: Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados
ANMEB: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal
ANPIBAC: Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües
ARIC: Asociación Regional de Interés Colectivo
AUC: Autodefensas Unidas de Colombia
CCRISAC: Cultivo y Crianza de Sabiduría y Conocimientos
CELAM: Consejo Episcopal de Latinoamérica
CEP: Centros Experimentales Piloto
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CESU: Consejo Nacional de Educación Superior
CGEIB: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CIG: Concejo Indígena de Gobierno
CMPIO: Coalición de Maestros y Profesores Indígenas de
CNI: Congreso Nacional Indígena
COCOPA: Comisión de Concordia y Participación
CONAFE: Consejo Nacional para el Fomento Educativo
CONTCEPI: Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas
CPC: Constitución Política de Colombia
CPEUM: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CPN: Consejo Pedagógico Nacional
CPSLP: Constitución Política de San Luis Potosí
CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca
CRIT: Consejo Regional Indígena de Tolima
CRIVA: Consejo Regional Indígena del Vaupés
DGEEMI: Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena
DGEI: Dirección General de Educación Indígena
DGESPE: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

DOF: Diario Oficial de la Federación
EBB: Educación Bicultural Bilingüe
EC: Educación Contratada
EIB: Educación Intercultural Bilingüe
ELN: Ejército de Liberación Nacional
ENLACE: Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
ENOHUAPO: Escuela Normal de la Huasteca Potosina
EPL: Ejército Popular de Liberación
ESMAD: Escuadrón Móvil Antidisturbios
EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FARC: Fuerzas Armadas de Colombia
FMI: Fondo Monetario Internacional
GBM: Grupo Banco Mundial
GF: Gobierno Federal
GTCRIC: Gran Territorio CRIC
ICFES: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior
ILV: Instituto Lingüista de Verano
INCORA: Instituto Colombiano de la Reforma Agraria
INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI: Instituto Nacional Indigenista
LEPIB: Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe
LEPIB2: Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe
LGESLP: Ley General de Educación del Estado de San Luis Potosí
LPC: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria
M19: Movimiento 19 de abril
MEN: Ministerio de Educación Nacional
OCDE: *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*
OIT: Organización Internacional del Trabajo
ONIC: *Organización Nacional Indígena de Colombia*
OPINAC: Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C
PDE: Plan Decenal de Educación

PEB: Programa de Educación Bilingüe
PEBI: Programa de Educación Bilingüe Intercultural
PEC: Proyecto Educativo Comunitario
PEEI: Programa Especial de Educación Intercultural
PEI: Proyecto Educativo Institucional
PMT: Presidencia Municipal de Tancanhuitz
PND: Plan Nacional de Desarrollo
PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SEIP: Sistema Educativo Indígena Propio
SEP: Secretaría de Educación Pública
SUNTEC: Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Cauca
TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLC: Tratado de Libre Comercio
TLCAN: Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UAIIN: Universidad Autónoma Indígena Intercultural
UICSLP: Universidad Intercultural de San Luis Potosí
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas
UPN: Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

Vivimos un periodo histórico coyuntural sobre la enunciación y lucha de la diversidad cultural dentro de las políticas de identidad y cultura, las tensiones de dicho periodo se manifiestan a su vez en el ámbito educativo en la región de América Latina. Estos hechos tienen que ver con el posicionamiento voraz del neoliberalismo como un modelo civilizatorio de la hegemonía occidental; el surgimiento de movimientos multiculturales o las llamadas *otras voces*; la demanda por parte de organismos internacionales –como la UNESCO y la OIT- sobre el reconocimiento de la diversidad cultural en un país; las propias formas organizativas de los colectivos sociales y su derecho a la educación. Además de que todo lo anterior adquiere sentido con la historia de las regiones/colectivos. Estos eventos inciden en el sistema social y cuestionan, de uno u otro modo, la *nación creada*, ante lo cual en México y Colombia se reconoce la pluralidad nacional a partir de la década de 1990.

El reconocimiento de la pluralidad nacional, en términos discursivos sobre la cultura, entra en tensión con los ámbitos político y económico debido a la ausencia de espacios para su presencia-acción que posibiliten la modificación de la estructura social que genera desigualdad. El discurso neoliberal respalda a prácticas económicas extractivistas, valores ciudadanos liberales, una democracia liberal: un proyecto de vida específico.

Así, el Estado actual se define jurídicamente plural en términos organizativos y de constitución identitaria. Sin embargo, en sus fundamentos no se disponen los espacios para la presencia a fondo de la pluralidad nacional en la deliberación del proyecto de vida que engloba a la nación. Lo que se manifiesta es que dicho proyecto se consolida en una estructura colonial moderna, en la jerarquización social con base en la idea de raza. Todo esto entra en tensión con las identidades que se rigen por otros tipos de base cultural, como los pueblos originarios, quienes se orientan más hacia la localidad y la comunitariedad. Entonces, la individualidad entra en tensión con la comunitariedad en los procesos de construcción de las identidades.

Lo anterior se evidencia en la educación, al ser una herramienta utilizada desde hace cerca de dos siglos para la constitución identitaria de la nación por parte del Estado, y más recientemente por los pueblos originarios en algunas regiones de América Latina. A estas tensiones se enfrenta el estudiantado indígena que atraviesa procesos de formación docente, al

representar la agencia política que tiene la posibilidad de confrontar al modelo civilizatorio neoliberal.

Tal complejidad en la construcción de las identidades del estudiantado indígena que atraviesa procesos de formación docente, en términos analíticos, la diseccioné en tres niveles: el macrosocial, el intermedio y el microsocia. El nivel macrosocial referirá, entonces, al nivel de los discursos que giran en torno a las políticas de identidad y a la educación de/para los pueblos originarios en el nivel internacional, así como la apropiación-emergencia de estos y nuevos discursos en el nivel nacional. El intermedio, en este caso, corresponderá a los procesos de formación como orientadoras/es comunitarias/os en la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (LPC) de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN); así como a los procesos de formación del estudiantado indígena en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB2) en la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO), extensión Las Armas. El nivel microsocia, refiere a los procesos de subjetivación o reflexividad de las/os estudiantes en procesos de formación docente. Así, será posible apreciar que los tres niveles están articulados por la capacidad reflexiva o de agencia de quienes atraviesan estos procesos de formación. Además, se entiende a los procesos de construcción de las identidades del estudiantado indígena como recursivos y dinámicos.

Me pareció adecuado elegir ambas regiones debido a sus similitudes en la historia de la constitución nacional. Es preciso puntuar que en ambos sitios existe un periodo de colonización que siguió caminos similares. Además de que, posterior a éste, se pretendió una consolidación nacional homogénea en términos culturales, al igual que la consolidación de una República regida por la organización política y territorial con base en el modelo del Estado occidental. En esta organización política y administrativa, la educación –incluida la indígena- sirvió como medio de asimilación o invisibilización de la diversidad sociocultural. Asimismo, en ambos territorios desde hace pocas décadas han ocurrido movimientos sociales que emergen de los grupos oprimidos –dentro de ellos los pueblos originarios-, quienes exigen ser visibilizados en su identidad y formar parte de la estructura nacional en acciones político-organizativas.

Ante estos movimientos, el reconocimiento de la constitución nacional, en términos discursivos, ha cambiado: de la nación homogénea a la pluralidad nacional. Esto ha exigido un

replanteamiento jurídico del modelo de Estado. En este sentido, tales cambios han afectado a las políticas educativas y los modelos de formación del profesorado indígena –desde su emergencia hasta su transformación- que, actualmente en ambas regiones, se denomina intercultural. Aunado a ello, surgen otras propuestas educativas y de formación *desde abajo*. De manera que el periodo a analizar se concreta entre 1989, año en que se decreta el Convenio 169 de la OIT sobre la autonomía de los pueblos originarios en Estados independientes, y el 2017.

A este panorama de tensión se enfrenta el estudiantado indígena en la construcción de su identidad docente, sea que se formen en el modelo propuesto por el Estado o en el propuesto por la organización propia de los pueblos originarios. Si tomamos en cuenta que los procesos de formación del estudiantado indígena –procesos educativos- son el nivel intermedio del sistema social en la construcción de su identidad –que, en pretensión, alude a una convivencia entre lo individual y lo colectivo-, a través del cual se acerca lo que ocurre en el nivel macro sobre las políticas de identidad⁹, el estudiantado indígena por medio de su capacidad de agencia, subjetividad o reflexividad, se topa con estas tensiones en los procesos de construcción de su identidad, a las cuales otorga solución de algún modo. El proceso de apropiación por parte de los sujetos que forman parte del estudiantado indígena conforma el nivel microsocioal en la construcción de sus identidades. Esta identidad se verá reflejada en la práctica docente que ejerce, donde se observará la relación entre el sistema macrosocioal, intermedio y microsocioal.

En resumen, resulta importante conocer cómo se ha construido la identidad del estudiantado indígena en procesos de formación docente en la tensión entre lo individual y lo comunitario –ideología occidental e ideología local-, en relación con los niveles sociales macro, micro e intermedio que inciden en su construcción. Como espacios articuladores de la formación de estudiantes indígenas, se eligieron dos instituciones de educación superior que cuentan con programas de formación docente. Estas instituciones tienen distintos orígenes: a) la UAIIN es un espacio itinerante que emergió del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)¹⁰ – organización política de los pueblos originarios de la región- en la búsqueda de atender sus demandas en el plano educativo –aunque desde su comprensión, la vida social no puede

⁹ Según Popkewitz (1994), las políticas de identidad son “un elemento estratégico en el que las regulaciones sociales y las relaciones de poder se llevan a efecto” (Popkewitz, 1994: 104).

¹⁰ El CRIC teje sus redes a través del territorio del Cauca, Colombia, y más allá de él, al tener vínculos con personas de pueblos originarios caucanos que radican en otros departamentos o países, como Ecuador.

segmentarse en áreas- en torno a sus demandas sobre la unidad, el territorio, la cultura y la autonomía; b) la ENOHUAPO es una instancia educativa que depende del modelo intercultural bilingüe propuesto por el Estado, ubicada en el Ejido Las Armas del municipio de Tancanhuitz, San Luis Potosí, México. Desde estos planteamientos, es posible problematizar comparativamente, con el fin de analizar la pluralidad e interculturalidad de la nación en los discursos y en las prácticas de aquellas instancias que representan al Estado, principalmente en el caso de la ENOHUAPO. Sin embargo, posibilita también el comparativo entre los discursos del Estado colombiano y aquellos propios de la UAIIN, como instancia de educación superior del CRIC. Sin embargo, el análisis rebasa al nivel institucional para posicionar a los sujetos, individuales y colectivos, como la agencia que media los procesos de construcción de identidades en el plano macro y microsocioal.

En relación con lo anterior, planteé los siguientes ejes analíticos que guiaron la investigación y que posibilitaron profundizar en el estudio de los tres niveles que intervienen en la construcción de la identidad del profesorado indígena: a) análisis argumentativo de los discursos sociopolíticos de los organismos internacionales en su relación con los discursos del Estado (caso de México), y del CRIC en la tensión con el Estado (caso de Colombia), en torno a las políticas de identidad dentro de la educación para/de los pueblos originarios; b) análisis de los procesos de formación del profesorado indígena; c) análisis de los procesos mediacionales en la apropiación de los discursos y las prácticas por parte de la agencia de las/os estudiantes pertenecientes a pueblos originarios que se forman para ser maestras/os. En los dos últimos ejes se retoma el análisis de los discursos orales.¹¹

A partir de esta breve caracterización surgen las siguientes preguntas de investigación, las cuales pretendieron analizar lo que ocurre en cada uno de los niveles del sistema social, y en su mediación, en la construcción de las identidades docentes del estudiantado indígena:

1. ¿Cuáles fueron los procesos sociopolíticos que generaron las actuales propuestas de educación indígena y de formación del profesorado indígena?
2. ¿Qué plantea el discurso educativo de los organismos internacionales sobre los pueblos originarios, en específico sobre su identidad, cultura y educación dentro de las naciones plurales?

¹¹ En el primer capítulo abordaré la concepción que retoma el trabajo sobre el concepto *discurso*.

3. ¿Qué plantean los discursos constitucionales y educativos oficiales –de los Estados y del CRIC en su componente PEBI- sobre la identidad, cultura y educación de y para los pueblos originarios, en México y Colombia?
4. ¿Cómo se muestra lo anterior en los programas de formación docente indígena a analizar?
5. ¿Qué relaciones en el discurso de las políticas se mantienen entre los niveles locales de los modelos y programas de educación indígena, nacionales e internacionales sobre el reconocimiento de la pluralidad nacional y el papel del profesorado indígena, tanto en la educación para/de los pueblos originarios como en los procesos de formación del profesorado indígena?
6. ¿Qué tensiones muestran estos discursos entre el reconocimiento de las diferentes identidades y la legitimación de la identidad de los grupos dominantes: entre lo individual y lo colectivo, entre la cultura hegemónica y la cultura propia?
7. ¿Cómo se manifiestan estas tensiones en los procesos de formación docente inicial del estudiantado indígena en la ENOHUAPO y la UAIIN?
8. ¿Cómo apropia estas tensiones el estudiantado indígena en ambos casos?
9. ¿Qué semejanzas y diferencias pueden distinguirse entre ambos casos?

Habiendo esbozado lo anterior, importa considerar algunas condiciones que se desarrollan a lo largo de la tesis que incidieron en la problematización de la investigación. Primero, que los formadores de profesores y profesoras indígenas del caso analizado en México son representantes del Estado (Gupta, 2015). En su práctica se esperaría ver los métodos y mecanismos del Estado sobre la construcción de identidades, que pueden ser congruentes con las tensiones en el reconocimiento de la identidad plural en los discursos políticos. Aunque cabe precisar que son, a su vez, sujetos con capacidad de agencia.

El asunto es tenso en el sentido de que los/as estudiantes indígenas que se forman como docentes bajo el modelo del “Estado plural”, se enfrentan a las contradicciones manifiestas en los propios discursos de la identidad del “Estado plural” y a aquellas de la práctica docente de los/as formadores indígenas como representantes del Estado nacional homogéneo. Con esto no quiero nulificar la capacidad reflexiva de las/os formadores de docentes y del estudiantado indígena en formación, que pueden cuestionar los planteamientos presentados por el Estado. Más anticipo que en sus prácticas se puede manifestar la estructura del Estado. Al comprender

a la identidad en su complejidad, la identidad del estudiantado indígena que se forma en el “Estado plural” se construye en estas dinámicas.

La consideración anterior sobre el estudiantado indígena como representante del Estado en el caso a analizar en México puede asemejarse en algunas cuestiones al caso a analizar en Colombia. El estudiantado indígena que se encuentra en formación en Colombia, al igual que los/as formadores de docentes, son representantes de la organización político-administrativa indígena de la región; es decir, del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC. De modo que los procesos de formación del estudiantado indígena legitiman cierta regulación social a través de los discursos que delimitan prácticas, a la vez que éstas pueden incidir en la reestructuración de los discursos (Popkewitz, 1994). Esto permitió comprender, a través del análisis de su identidad, la estructura –saber, práctica y poder (Popkewitz, 2000)- que legitima la organización.

Otro hecho a considerar es que el CRIC mantiene relaciones con el Estado a partir de la búsqueda de legitimación estatal de sus instancias –en actos que distan de la configuración de relaciones pacíficas-. Ello ha derivado en una descentralización de la administración estatal que ha pasado a sus manos, por decretos y leyes, a partir de la Ley 715 y el Decreto 2500, en la mediación de la educación a través de instancias contratadas. Importa considerar este hecho puesto que puede poner en juego el posicionamiento político de interpelación del CRIC a los planteamientos estatales en sus prácticas e ideología. Lo anterior en el sentido de que la conservación de vínculos a nivel institucional y organizativo, exige generar puentes de diálogo en los planteamientos políticos con base en el marco discursivo del CRIC o del Estado, a excepción de que el puente se fundamente sobre la generación de diálogos interculturales (Santos, 2015).

Anteriormente, se han realizado estudios sobre la identidad de los profesores/as indígenas en el Cauca, Colombia, y en algunas regiones de México, como Oaxaca, Michoacán, Querétaro, Estado de México y San Luis Potosí. Dentro del contexto colombiano, Castillo y Triviño (2008) realizaron una investigación sobre la identidad pedagógica de seis profesores y profesoras indígenas, egresados de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Identificaron que los profesores y profesoras atravesaron por diferentes momentos de socialización: primero, una valoración de lo indígena en el seno familiar; luego, una

descalificación de lo indígena en la educación básica, seguido de una revaloración de ser indígena en su rol como maestros y, a la vez, como mediadores culturales. Con esto concluyen que los maestros y maestras indígenas se encuentran en un conflicto de identidades entre ser indígena y ser docente. En la práctica, identificaron que los docentes indígenas definen positivamente la identidad indígena, promueven el aprendizaje colectivo, mantienen el diálogo con la comunidad, reafirman los valores culturales en un proceso dialógico con la cultura nacional y mantienen relación con las autoridades comunitarias.

En el contexto mexicano, Ramos (1999) presenta un estudio de la identidad de los profesores y las profesoras indígenas de Oaxaca que se formaron como docentes en la Universidad Pedagógica Nacional. En su análisis retoma las etapas del proceso ritual de McLaren (1995). Con ello, señala que los docentes, en la construcción de sus identidades, atravesaron los cuatro momentos del proceso ritual: a) ruptura, cuando en la faceta de alumno en educación básica se le exige dejar de ser indígena, mixteco y campesino; b) crisis, ocurre cuando culmina sus estudios básicos y se aleja del pueblo originario, mixteco y campesino; c) reparación, en la formación como docente se le permite percibirse como maestro mexicano y mixteco; d) reintegración, que se presenta como un dilema entre ser maestro mexicano o ser mixteco.

Herrera, Vargas y Jiménez (2011), realizaron un estudio con docentes Purépecha de la Escuela Normal Indígena de Michoacán, donde analizaron la relación entre la identidad y la práctica educativa. Encontraron que los docentes contaban con una identidad docente y una identidad indígena separadas. En la primera, identificaron que el profesorado decidía ser docente por necesidad de empleo más que por convicción vocacional. Sobre la segunda, valoraban positivamente su diferencia como indígenas. Sobre las prácticas educativas notaron que se orientaban más hacia lo nacional-mestizo, dejando de lado lo tradicional-indígena. Sin embargo, en el estudio no profundizaron en explicar las razones del contraste entre validar su identidad indígena y desarrollar una práctica orientada hacia la pertenencia mestiza con base en la castellanización.

Por su parte, Arciga Martínez (s/f) realizó un estudio sobre la identidad de profesores y profesoras otomíes de Toluca, Querétaro. Identificó que los profesores y profesoras transitan por el rechazo de ser indígenas en su estancia como alumnos de educación básica, pero al

formarse como docentes, ocurre una “reindianización”, donde se consideran mestizos pero también hablantes indígenas.

En el 2007, Sánchez presentó su tesis de pregrado que consistió en un estudio etnográfico realizado en la ENOHUAPO de Tamazunchale. El estudio tuvo como objetivo analizar la instrumentación del enfoque intercultural bilingüe en dicha institución. El análisis incluyó trabajo de campo en la institución, entrevistas y diálogos con estudiantes, formadores de docentes, y algunos maestros pertenecientes a otras instituciones docentes. Dentro de sus principales hallazgos, identificó que la significación de la interculturalidad y los procesos que la misma exige dentro de la educación eran poco claros para varias/os estudiantes y formadoras/es. Sin embargo, encontró mayor claridad en aquellos formadores que tienen cercanía con la lengua originaria, principalmente quienes tienen formación profesional en estudios lingüísticos. No obstante, ubicó que los formadores tienen interés en el nuevo modelo de formación.

Aunque señaló que quienes participaron en la investigación reconocen principalmente la necesidad de rescatar y fortalecer a la lengua originaria, Sánchez reconoce que el español era el idioma utilizado principalmente dentro de la Normal. A pesar de ello, distinguió una diferencia entre personas Téenek y Nahuas, donde las personas Téenek utilizan más frecuentemente su lengua para el diálogo cotidiano dentro de la Normal, a diferencia de las personas Nahuas. El papel de ser maestro fue definido prioritariamente en apego al ideal teórico del cual les hablan en la Normal, con lo que gran parte de los participantes dejó de lado a la interculturalidad. No obstante, quienes señalaron la función intercultural puntuaron a la lengua originaria. Además, algunos refirieron que la interculturalidad es el respeto a las culturas diferentes dentro de la diversidad que es la multiculturalidad. Otros equipararon a la interculturalidad con la multiculturalidad.

Otro estudio en el cual participaron profesoras/es de pueblos originarios de la misma región es el de López (2010). En este trabajo la autora muestra las historias de vida de los/as profesores/as de los pueblos Nahua y Téenek, en el marco de algunos ejes –la escolarización, las relaciones de poder, la pobreza, ser mujer, la formación como profesor indígena, las relaciones comunitarias, los intereses pedagógicos, el rol como figura política y sindical, entre otros- que muestran el proceso de construcción de sus identidades. Sin embargo, no presenta un

análisis en relación con las prácticas docentes ni un análisis de sus historias de vida en relación con la identidad.

Por su parte, Vargas Espinoza (2013) realizó un estudio sobre la identidad de maestros estudiantes indígenas de la UPN 153. Encontró que no todos los docentes abandonaron y negaron su identidad étnica en la escolarización básica. Pero quienes rechazaron su identidad étnica debido a la educación básica, la reivindicaron durante su formación como docentes en la UPN.

Distingo que algunos de los estudios previos refieren procesos de revaloración de la identidad indígena a partir de los procesos de formación docente; sin embargo, no analizan a fondo los procesos que llevaron al profesorado al cuestionamiento y revaloración. Asimismo, no realizan un análisis del discurso de los elementos del nivel macrosocial que inciden en la construcción de la identidad del profesorado indígena, lo cual en la actualidad correspondería al análisis de las tensiones entre los discursos de instancias internacionales, nacionales y de los pueblos originarios sobre la educación, la figura del profesorado indígena, el reconocimiento de la diversidad e interculturalidad. Es importante tomar esto en cuenta porque en este proyecto considero que la identidad se construye en la relación entre el nivel macrosocial, los procesos de formación docente como un nivel intermediario, y la apropiación de los sujetos como un nivel microsocioal.

Si bien Sánchez (2007) abordó la formación de profesores indígenas en el modelo intercultural bilingüe en la ENOHUAPO de Tamazunchale, el estudio que aquí presento otorga continuidad al análisis hecho por la antropóloga. El aporte resulta relevante sobre todo al dar evidencia de la historicidad de los procesos en la formación docente dentro del modelo intercultural bilingüe en la región. Lo anterior en el sentido de que el trabajo hecho por Sánchez (2007), analizó el periodo cercano al cambio de modelo de formación, pero en su fase de “enfoque intercultural bilingüe” –la primera década del siglo XXI-. Asimismo, el presente trabajo aterriza el análisis en la Normal de Las Armas, la cual atiende a una de las observaciones y necesidades planteadas por la investigadora: la necesidad de la formación docente de estudiantes de pueblos originarios Téenek y Xi’oi.

Otro aporte de este trabajo es el uso del método comparativo en el análisis de la construcción de las identidades del profesorado indígena a nivel de América Latina, con base

en dos modelos de formación docente que divergen: emergentes de los pueblos originarios y del Estado. Tener la divergencia en las propuestas de formación permitirá el cotejo sobre la construcción de la identidad del profesorado indígena con base en el análisis de las tensiones del Estado actual entre lo individual y lo comunitario. De este modo, contaré con un panorama más completo sobre los modelos de formación docente indígena que existen en la actualidad, sin pretender con ello generar reduccionismos sobre las diversas realidades y procesos que existen en otras experiencias educativas.

A pesar de que en México se desarrollan modelos de formación autónomos por parte de varios pueblos originarios, decidí optar por la UAIIN en razón de la trayectoria más amplia con la que cuenta el CRIC como organización y la UAIIN como su instancia itinerante de educación superior. En México, me pareció adecuada la elección de la ENOHUAPO Las Armas porque la población estudiantil es mayoritariamente indígena, por su reciente creación y porque se rige por el modelo de educación intercultural bilingüe que depende del Estado.

Además de lo anterior, considero que la importancia de esta investigación radica en que la identidad del profesorado indígena, manifiesta en la práctica docente, influye en la construcción de la identidad del alumnado con quienes tiene relación, al ser un referente en los procesos de socialización. Esto ocurre a través de la práctica docente, ya que por medio de ella el profesorado se interrelaciona con el alumnado. De modo que las características de su identidad se mostrarán en la relación con ellos y ellas. De este modo, los resultados de esta investigación aportarán información para un análisis crítico de los modelos de formación del profesorado indígena y de las políticas que reconocen la constitución nacional plural y la consolidación de un Estado “plural”.

Acorde con esto, el objetivo general fue comparar la construcción de identidades del estudiantado indígena que atraviesa procesos de formación inicial docente, en la tensión entre la estructura y la reflexividad, en dos modelos educativos distintos en el marco del “Estado plural”: la UAIIN en Colombia, y la ENOHUAPO (sede Las Armas) en México.

De él surgen los siguientes objetivos específicos:

- a) Contextualizar, en términos de la historia sociopolítica, la educación indígena y la formación inicial del profesorado indígena en ambas regiones, desde el Estado nacional homogéneo hasta el “Estado plural”.

- b) Analizar los discursos internacionales relacionados con la identidad del profesorado indígena que orientan los discursos del Estado y de los pueblos originarios –según corresponda el caso- en la consolidación de propuestas de formación docente (de 1989 a 2017).
- c) Analizar la apropiación de los discursos internacionales en el plano nacional y local, en el periodo que va de 1989 al 2017.
- d) Indagar, en ambos casos, sobre los procesos de formación docente inicial que ha atravesado el estudiantado indígena, así como su pertenencia a los pueblos originarios.
- e) Determinar la apropiación de los discursos y procesos de formación inicial por parte del estudiantado indígena en su reflexividad y sus prácticas docentes.
- f) Comparar ambos casos para dilucidar semejanzas y diferencias sobre los procesos de construcción de identidades del estudiantado indígena que atraviesa procesos de formación inicial.

En torno a la problematización, planteo como hipótesis que los/as estudiantes pertenecientes a pueblos originarios que atraviesan procesos de formación inicial docente bajo la propuesta del Estado viven una formación profesional que se apega a una construcción identitaria más cercana a la perspectiva y proyecto de vida individualista. Mientras que aquellos que se profesionalizan en los modelos de formación inicial que surgen de los pueblos originarios, transitan procesos de formación mayormente orientados hacia lo comunitario. Sin embargo, anticipo la posible presencia de fenómenos complejos que radican en la capacidad de agencia de los sujetos, es decir, su capacidad individual/colectiva reflexiva, que puede hacer frente a las relaciones que mantienen con la estructura. Además, cabe señalar la importancia de reconocer dentro de esta hipótesis la complejidad de la construcción identitaria, al ser un proceso constante y permanente siempre que exista vida humana. Por ello, refiero que las identidades que en este trabajo se analizan se encuentran lejos de ser consideradas terminadas o concluidas. Por el contrario, puntualizo que los hallazgos corresponden al momento preciso en que ocurre este trabajo.

El enfoque teórico se sitúa en el paradigma crítico (Apple, 1996; Giroux, 1990; McLaren, 1995; Slee, 2012) y la perspectiva decolonial y poscolonial, principalmente fundamentada en Segato (2002, 2007, 2011, 2013, 2014, 2016), Lander (2000), Maldonado

Torres (2007), Escobar (2004, 2014) y Quijano (1992, 2000^a, 2000b), y en las Epistemologías del Sur (Santos, 2009). Mientras que el enfoque metodológico que se retomó para el análisis fue de tipo cualitativo. Se recurrió al método etnográfico y al método de análisis documental.

De manera que para el análisis de documentos se retomó la propuesta de Giménez (1981) sobre el análisis del discurso político de tipo argumentativo, además de la propuesta de Foucault (2002) y Popkewitz (2000) sobre comprender al discurso como la construcción social de una estructura que se da a partir de y legitima prácticas, saberes, ontologías y valores. Metodológicamente cabe precisar que el discurso puede modificarse por el empuje de la agencia. Para el trabajo etnográfico, se recurrió a la observación participante e historias de trayectoria profesional. El análisis de los datos etnográficos retomó la propuesta de categorización de datos de Bertely (2000a).

La relevancia del estudio puede determinarse sobre cuatro perspectivas. La primera, de referencia teórica, radica en que para el análisis de la construcción de identidades del estudiantado indígena que cursa procesos de formación docente, el estudio propone la articulación de dimensiones de la realidad que generalmente no se hacen en el estudio de las identidades. Esto es, articular un análisis sobre las condiciones globales, estatales y locales y los discursos en cada nivel que posibilitan la emergencia de programas de formación del profesorado indígena en ambas regiones; los procesos de formación del profesorado; y el condicionamiento de la agencia o reflexividad de sujetos individuales y colectivos. Desde esta construcción teórica, es lo que ocurre en cada nivel, pero sobre todo las mediaciones de la agencia, las que posibilitan la construcción de las identidades del estudiantado indígena que atraviesa procesos de formación docente.

Sobre la misma perspectiva de relevancia, cabe decir que el análisis de las identidades se posiciona en la teoría crítica (específicamente sobre algunos referentes de la pedagogía crítica), decolonial y de las Epistemologías del sur. Esto aporta a cuestionar la neutralidad de los discursos que existen en torno a la educación intercultural y bilingüe por parte del Estado en México, así como los discursos provenientes del CRIC en Colombia, y una crítica al Estado que se dice ser plural. Asimismo, en el nivel de los procesos de formación docente y de la práctica docente del estudiantado indígena en formación, el enfoque crítico permite identificar las

tensiones presentes en torno al reconocimiento y validación de su identidad y cultura en las relaciones con el “Estado plural”.

La segunda perspectiva, de referencia metodológica, se articula con la anterior, puesto que es con base en la construcción teórica que ésta se desarrolla en acercamiento al objeto de estudio en términos documentales y etnográficos. Así, se considera al análisis del discurso y el análisis etnográfico, y su intersección, para construir el campo de estudio de las identidades de estudiantes indígenas en formación docente. Particularmente, el análisis del nivel macrosocial se asienta en el discurso documental, en referencia a leyes, decretos, declaraciones y normativas, que provienen del nivel internacional, nacional y local. El análisis de los procesos de formación profesional aterrizó en el uso de la etnografía para observar los procesos de formación y generar diálogos con las/os sujetos implicadas/os en ellos. Por último, el nivel micros social reconoce a la reflexividad de los sujetos como proceso fundamental para la apropiación de la información que se mueve en los otros niveles, lo cual permite entenderlo como requisito necesario para la construcción de las identidades. Este nivel fue abordado con base en diálogos. Lo anterior aporta una propuesta metodológica para el desarrollo de otros estudios identitarios desde su complejidad.

La tercera perspectiva alude al aporte social de la tesis. Los resultados y conclusiones del trabajo pueden colaborar en la reflexión de los sujetos implicados en los procesos de formación de ambos casos, de modo que se echen a andar otros procesos reflexivos y decoloniales sobre el ser, hacer y saber. Permitiría desvelar algunas de las relaciones coloniales que se mantienen vigentes, para posicionar procesos de autonomía en las luchas históricas educativas de cada caso. Reconocer la capacidad de agencia como una condición capaz de confrontar e interpelar al orden estructural. Esto resulta de suma importancia en ambos casos en relación con el tipo de vínculos que mantienen con los Estados nacionales. En la ENOHUAPO Las Armas, específicamente en reconocer los intersticios donde los acontecimientos locales son capaces de cuestionar la violencia estructural y permitir una formación de maestras/os indígenas acorde con las realidades y proyectos de vida de posicionamiento local, en el vínculo con la versión de occidente capaz de dialogar interculturalmente. En el caso de la UAIIN, para advertir y permanecer en una posición política cautelosa en la relación que mantiene con el Estado sobre la gestión y administración de la educación.

Por último, específicamente sobre el caso a analizar en México, esta investigación genera un aporte importante en términos de la coyuntura política que atraviesa el Estado mexicano en el periodo posterior a las elecciones presidenciales del año 2018: el cambio de partido político en el Poder Ejecutivo. Tal acontecimiento marcaría una diferencia en términos del proyecto político partidario que se dice de izquierda o progresista. Esto abre brecha para realizar, posteriormente, un análisis comparativo entre el nuevo gobierno y las políticas/prácticas seguidas hasta el 2018 por parte de la gubernatura de los partidos políticos de derecha.

Como se verá, si bien la tesis es extensa, el ejercicio analítico sobre la problemática planteada es abordado a profundidad. De este modo, el trabajo se desarrolla a lo largo de 11 capítulos. El primero trata sobre la construcción teórica, con elementos descriptivos y explicativos, que se fundamentan en el paradigma crítico con enfoque decolonial donde se retoman, además, planteamientos de las epistemologías del sur. En este capítulo, se expone la propuesta teórica de comprender a las identidades como procesos complejos e históricos, por lo tanto, en permanente construcción social. Lo atractivo de la propuesta radica en reconocer que los procesos de construcción de las identidades del estudiantado en formación docente competen al menos tres niveles sociales que se articulan: macrosocial, intermedio y microsocioal.

El segundo capítulo trata la construcción metodológica. En éste se reconoce el enfoque cualitativo de la investigación, y con base en la comprensión teórica de la identidad como proceso complejo, concreta la necesidad de recurrir al análisis documental y al análisis etnográfico. El análisis documental se enfoca en las políticas de identidad y educación, al reconocerlas como discursos, mientras que el análisis etnográfico prima en el estudio de los procesos de formación y de la agencia de los sujetos.

El tercer capítulo expone la historia sociopolítica de la educación indígena y de la formación del profesorado indígena en ambos países, por lo cual muestra un análisis comparativo. El análisis recurre a un recuento histórico con base en documentos que abordan la historia de los procesos educativos para/de los pueblos originarios de ambas regiones. Comprende una periodización de la colonia a la conformación republicana en ambas regiones, con mayor profundidad en los procesos que ocurren de 1970 a 1989. Consideré en este capítulo como límite al año 1989 porque en ese momento aún no ocurría la agudización del Estado

neoliberal en ambos países, por lo que el discurso sobre la nación y la otredad reposaba principalmente en su carácter homogéneo.

El cuarto capítulo compete la historia sociopolítica comparada de ambas regiones que va del año 1989, año en que se decreta el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, hasta el año 2017. Este periodo se caracteriza por el surgimiento de un frente político sobre las identidades y la educación con fuerte posicionamiento sobre el neoliberalismo. Es en este periodo donde se concreta mayormente la base ideológica y práctica de ambos Estados como Estados neoliberales. En este frente, se manifiestan tensiones sobre la necesidad de transformar la educación nacional y el surgimiento de propuestas educativas para los pueblos originarios por parte de ambos Estados. Asimismo, se expresa la acción de lucha por parte de los pueblos originarios en la búsqueda y creación de proyectos educativos y de formación del profesorado indígena que sean acordes con sus proyectos de vida, al reconocerse como sujetos culturales y políticos.

El quinto capítulo se conforma de la primera parte del análisis de los discursos internacionales. En éste y los siguientes tres capítulos, se analizaron las políticas y declaraciones como discursos políticos que se constituyen de argumentos de poder. Así, el quinto capítulo se desarrolla sobre tres ejes analíticos: las concesiones de autonomía a los pueblos originarios dentro del marco de los Estados, las tensiones en el reconocimiento de las ciudadanías, y las perspectivas de desarrollo a las cuales convocan. En los tres ejes, se transversaliza la problematización de las identidades de los pueblos originarios.

El sexto capítulo está conformado por la segunda parte del análisis discursivo de las políticas y declaraciones internacionales. De manera que engloba las tensiones entre cultura, identidad, educación propia y formación docente de los pueblos originarios. En específico, aborda los ejes temáticos: a) la identidad y cultura propias, y la educación como estrategia de desarrollo; b) los procesos de formación docente y el papel del profesorado indígena.

Por su parte, el séptimo capítulo discute el análisis argumentativo de los discursos locales del Estado mexicano. En este capítulo se rompe la estructura comparativa, sin embargo, será un ejercicio que se presenta en las conclusiones del capítulo ocho. Este análisis incluye los discursos nacionales y locales a nivel de entidad federativa. Además, articula el análisis con la propuesta de formación del profesorado indígena concretada en el programa de las Licenciaturas

en Educación Primaria y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB, LEPIB2). Se desarrolla con base en tres ejes analíticos sobre el nivel macropolítico nacional: a) la Nación y cultura como dispositivos de la colonialidad del ser, b) la educación nacional frente a la educación indígena y los propios proyectos de vida de los pueblos originarios, y c) el profesorado indígena: proyecto político del Estado colonial/moderno mexicano.

El octavo capítulo analiza el discurso argumentativo de Colombia. A diferencia del capítulo de análisis del discurso de México, el caso de Colombia exige establecer una articulación y contraposición de los discursos que provienen del Estado y los discursos del CRIC. Lo anterior debido a que es en la capacidad de interpelación de donde surgen las políticas del Estado que actualmente permiten la gestión administrativa de la educación propia del PEBI-CRIC, y el reciente convenio donde el Estado legitima a la UAIIN como Institución de Educación Superior (IES). Veremos que en el plano argumentativo se manifiestan las tensiones y conciliaciones entre ambas instancias, de manera que el CRIC ha aceptado y posibilitado a partir de la interpelación, la cesión de recursos al acercar el reconocimiento territorial como entidades estatales y al concursar en procesos de educación contratada. Los ejes temáticos son: a) “Nación” y “cultura” como dispositivos de la colonialidad del ser, frente a la autonomía de los pueblos originarios, b) los sujetos ideales en la educación nacional ante las propuestas educativas de los pueblos originarios, c) el profesorado indígena y el/la pedagogo/a comunitario/a como agentes políticos.

Por su parte, el noveno capítulo inicia el análisis a partir del trabajo etnográfico. En éste se concreta el análisis de los procesos de formación docente del estudiantado indígena en la ENOHUAPO Las Armas. Al igual que los dos capítulos anteriores, plantea el análisis particular de los procesos de formación del caso mexicano sin realizar un comparativo con Colombia. Sin embargo, se realiza la comparación dentro de las conclusiones del capítulo 10. El capítulo se desarrolla a lo largo de tres ejes temáticos: a) descripción de la ENOHUAPO Las Armas y los procesos de formación profesional; b) estrategias del Estado para la cooptación y la interpelación de los pueblos originarios en la formación docente; c) Educación Intercultural Bilingüe: una estrategia del Estado para la cooptación frente a la reflexividad en la ENOHUAPO Las Armas; d) La figura del profesorado indígena en los procesos de formación: orientaciones políticas.

El décimo capítulo aterriza en el análisis de los procesos de formación de las/os orientadores comunitarios/os que cursan la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria en la UAIIN. A partir del acercamiento etnográfico se reconocerá que los procesos de formación en pedagogía comunitaria rebasan los límites físicos de la UAIIN como institución formadora, para reconocer a la organización del CRIC y a los procesos comunitarios locales en los entornos de origen de las/os orientadores comunitarios como espacios de formación. Así, los procesos de formación son parte de la educación propia, aquella que se identifica como presente en los procesos de vida comunitaria. Se distingue la tensión entre la cultura apolítica y la cultura viva, y las mediaciones que se hacen presentes en los procesos de formación, especialmente en los contextos locales donde se relacionan las/os participantes. De este modo, se concreta en los siguientes ejes: a) el Cauca: engranaje de luchas sociopolíticas; b) tensiones entre el CRIC y el Estado: ampliación de los márgenes del poder; c) la educación propia como una estrategia de interpelación del CRIC: tensiones y avances; d) perfil del/a orientador/a comunitario/a: la búsqueda de otro proyecto de vida.

El último capítulo establece el análisis comparativo de los procesos de agencia de quienes fueron participantes sintético-nucleares de la investigación en ambas regiones. Es decir, estudiantes que cursan los procesos de formación y realizan prácticas educativas en espacios concretos en la ENOHUAPO Las Armas y en la LPC de la UAIIN. De manera que en cada caso se hace el análisis de las narrativas de cuatro personas sobre sus procesos de formación y sobre los procesos reflexivos en la construcción de sus identidades profesionales. Se compone de dos apartados que exponen cada caso. Cada apartado comprende una descripción breve de la historia de vida de las/os participantes principales sobre la historia de pertenencia cultural y la historia educativa. Además, se incluye el análisis de las definiciones que otorgan, con base en la subjetivación, a conceptos como educación e interculturalidad. En ello se toman en cuenta los propósitos que identifican en el proyecto educativo al que se apegan. Después, se presenta la apropiación que hacen de los dispositivos de la colonialidad del ser: Nación y cultura; donde reconoceremos los espacios de confrontación en la capacidad de agencia. Por último se refieren las funciones y el perfil que definen/ejercen en su formación. En ese apartado se identifica el posicionamiento crítico que tienen las/os estudiantes en ambas regiones como una herramienta para confrontar en los espacios intersticiales de poder.

Cabe anticipar que el ejercicio comparativo se realiza de distintas maneras a lo largo del trabajo, debido tanto a la complejidad que implica un ejercicio comparativo, como a la extensión de las problemáticas en cada uno de los casos. En este sentido, únicamente los capítulos tres y cuatro plantean un ejercicio comparativo a lo largo de su prosa, en todo el contenido de los capítulos. Por otro lado, los capítulos ocho, 10 y 11, que analizan los discursos locales de ambas regiones, los procesos de formación y de la apropiación de las/os estudiantes, plantean el comparativo en las conclusiones correspondientes a cada capítulo. De manera que el capítulo ocho contiene, dentro de sus conclusiones, el ejercicio comparativo de los discursos locales de México y Colombia (analizados en los capítulos siete y ocho); el capítulo 10, contiene en sus conclusiones el comparativo entre los procesos de formación del profesorado abordados en el capítulo nueve y 10.

Por último, en las conclusiones generales de la tesis se realizan dos ejercicios analíticos importantes. Primero, la articulación analítica de los tres niveles en cada caso, y segundo, el ejercicio comparativo de ambos casos. En este sentido, se discuten las semejanzas y diferencias. Aquí se analiza cómo la agencia es capaz de interpelar a los discursos macrosociales en los procesos de apropiación. Esta capacidad de agencia se hace presente también en los procesos de formación, puesto que los discursos no se vierten de manera purista en los procesos de formación. La apropiación es una característica de los procesos de formación docente. Además, como parte de las conclusiones presento un ejercicio reflexivo sobre el proceso de investigación, las transformaciones del mismo y de mi persona en relación con éste. En ello, posiciono una crítica al método investigativo extractivista, el cual orienta también la metodología de este proyecto, y apunto algunos aportes para futuras propuestas metodológicas y próximos proyectos de investigación.

Así, el análisis de los tres niveles se materializa en los capítulos de la siguiente manera: el nivel macrosocial, en su historicidad y análisis discursivo, es desarrollado en los capítulos 3, 4, 5, 6, 7 y 8. El nivel intermedio de formación docente, se discute en los capítulos 9 y 10. Por último, el nivel microsociales que aborda la reflexividad y la capacidad de agencia, se concreta en el capítulo 11.

Capítulo I. Marco Teórico

Este capítulo se fundamenta en la perspectiva decolonial y poscolonial (Walsh, 2012, 2013; Quijano, 1992, 2000^a, 2000b; Segato, 2002, 2007, 2011, 2013, 2014, 2016; Maldonado-Torres, 2007; Escobar, 2004, 2014; Lander, 2000), en un intento de dialogar con las Epistemologías del Sur (Santos, 2009)¹ y con algunos aportes de la Teoría crítica en pedagogía y educación (Giroux, 1990; McLaren, 1995; Perrenoud, 2001; Slee, 2012 y Apple, 1996, principalmente). Este apartado tiene como objetivo acercar una construcción teórica sobre la identidad basada en una comprensión procesual, compleja e histórica, que ocurre en el planteamiento de tres niveles sociales: macrosocial, intermedio, microsocia. Es un capítulo donde presento el enfoque teórico, pero además describo aspectos que refuerzan la discusión teórica sobre conceptos como el Estado, la identidad, la educación y el profesorado. Consta de ocho apartados, que sirvieron como marco de referencia para el análisis de las realidades donde se construyen las identidades del profesorado indígena en los casos contemplados.

De esta manera, el primero pretende generar un diálogo entre algunas propuestas decoloniales y de Epistemologías del Sur que servirán de referente para la comprensión de los procesos que intervienen en la construcción de las identidades. Aborda conceptos generales, para aterrizar después en la definición de colonialidad del ser y del saber, así como en la propuesta de Walsh (2013) sobre pedagogías decoloniales. El segundo apartado concierne la discusión teórica sobre la definición del concepto identidad. Entender a la identidad² del profesorado indígena³ en términos simples conduce al reduccionismo. Como veremos a lo largo

¹ Si bien esta convergencia de perspectivas en el trabajo podría considerarse diametralmente opuesta desde algunos investigadores, como Mignolo, aquí se reconoce, como señala Santos (2009), que existen aportes de saberes provenientes de distintas posturas capaces de propender al diálogo. En este caso, aportes y perspectivas teóricas y prácticas que propenden al diálogo de saberes en la comprensión e interpretación de las realidades.

² Aunque actualmente, en el campo del estudio de la identidad, se encuentran vigentes propuestas que prefieren hablar de la identidad en término plural –*identidades*–, considero que desde el planteamiento teórico que manejo, al hablar de identidad hago válida la idea de que ésta se construye a través de un proceso dialógico que ocurre en los distintos ámbitos de pertenencia del individuo. De modo que la identidad no es estática ni refiere un solo ámbito de la persona (Giménez, 2009a). Asimismo, cuando refiero al concepto en singular no pretendo unificar las posibilidades identitarias. Se verá de modo indistinto a los conceptos: identidad e identidades.

³ Sobre el término *indígena* existe todo un discurso controversial en torno a su significado. En México, la definición del Estado padece de un reduccionismo sobre su complejidad a un elemento que le constituye: la lengua. Observamos así que en los censos de población y vivienda, el criterio para considerar a la población indígena es el dominio de una lengua vernácula. En este mismo sentido, la educación intercultural bilingüe del Estado simplifica la educación indígena a la lengua y a ciertos elementos culturales apolíticos (Dietz & Mateos, 2013). Sin embargo, de inicio concibo en este trabajo a la persona indígena como quien pertenece, de nacimiento, a un pueblo originario y comparte con este su cultura histórica, de la cual forma parte la lengua. En cuanto al conjunto de personas

de este capítulo, la identidad del profesorado indígena –como la de todas las personas- involucra procesos complejos que requieren, al menos, un acercamiento cauteloso que permita su comprensión. Por ello, a la par de considerar los contextos donde se desenvuelve el profesorado indígena, durante la exposición y discusión teórica, abordo en un inicio el concepto de identidad desde tres posturas distintas: *sustancialista, radical y moderada*, para apegarme a la última. Asimismo, en este segundo apartado acerco una explicación de los procesos identitarios que intervienen en la construcción de la identidad del profesorado indígena, donde concibo tres niveles del sistema social que participan en su construcción: *macro, mediador y micro*.

Posteriormente, en un tercer apartado teórico discuto sobre la definición del actual modelo de Estado, donde se conceptualiza primero qué es el Estado, para pasar después a tres acepciones del “Estado plural”. El cuarto apartado teórico profundiza sobre el análisis de los procesos macrosociales que forman parte de la construcción de identidades del profesorado indígena. Posteriormente, en un quinto apartado discuto los conceptos: diversidad cultural, multiculturalismo e interculturalidad. Luego, realizo un análisis sobre las distintas pertenencias sociales como procesos de socialización que median en la construcción de identidades del profesorado indígena. En un séptimo apartado, enfatizo el papel de los procesos de formación docente⁴ del estudiantado indígena en la construcción de sus identidades. Por último, presento un análisis teórico y descriptivo sobre la reflexividad y práctica como materialización de la identidad del profesorado indígena.

Invito a que la lectura se realice con especial cuidado al considerar que la teoría que aquí desarrollo busca explicar dos realidades a analizar, que tienen similitudes pero también importantes diferencias. La principal diferencia que solicito se tenga en mente es el origen de los modelos de formación docente que pretenden ser analizados: la propuesta del Estado mexicano y la propuesta emergente de los pueblos originarios que conforman el CRIC⁵ en

indígenas que forman un colectivo y comparten una cultura, les llamaré pueblos originarios que comparten una historia, como dice Segato (2011), un proyecto histórico y, por lo tanto, político.

Más adelante, en el desarrollo de la tesis, el concepto indígena se verá cuestionado y modificado con base en los análisis del trabajo de campo.

⁴ No quiero decir que es el único proceso que conforma al nivel intermedio. Existen otros; sin embargo, este proceso es el que interesa para el proyecto.

⁵ Dentro del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del CRIC, la educación, lejos de concebirse como un espacio aislado de los otros que conforman la vida social, se reconoce como articulado, en la comprensión de una Totalidad *otra* que se diferencia de la comprensión de Totalidad occidental. Lo mismo aplica al intentar comprender otros espacios de la vida social.

Colombia. Los orígenes, por sí solos, dejan entrever intereses e ideologías distintos, además de un posicionamiento diferente del profesorado, pero siempre considera a éste como un mediador entre la ideología dominante y la población estudiantil de la región donde trabaje.⁶

1.1 Entre las perspectivas decoloniales y las Epistemologías del Sur en el análisis de la identidad del profesorado indígena

Como expondré en el siguiente apartado, las identidades son consideradas en este trabajo como procesos históricos, políticos y, por lo tanto, complejos. Reconocerlas exige, por ello, mirar los márgenes de poder, es decir, de tensión en que éstas se generan. La lectura que se hace en este trabajo sobre las tensiones se basa en reconocer al colonialismo y al capitalismo como enemigos comunes del Sur⁷ (Santos, 2009)⁸. Presento aquí algunos planteamientos de las perspectivas decoloniales y poscoloniales (Quijano, 1992, 2000^a, 2000b; Maldonado Torres, 2007; Segato, 2002, 2007, 2011, 2013, 2014, 2016; Lander, 2000 y Walsh, 2012, 2013) y de Epistemologías del Sur (Santos, 2009).

Para ello, este apartado se compone, en primer lugar, de una discusión conceptual sobre los conceptos colonialidad y colonialismo como procesos históricos que demarcan la *huella de subordinación histórica* (Segato, 2007: 23) en la construcción de un binarismo de clasificación social, sobre la idea de raza y la invención de la modernidad (Quijano, 1992, 2000^a, 2000b). Posteriormente, abordo las definiciones de colonialidad del poder (Quijano, 2000^a, 2000b), del ser (Maldonado Torres, 2007) y del saber (Lander, 2000). En un tercer momento discuto sobre las propuestas emergentes teóricas, analíticas e instrumentales que se definen por un lado como

⁶ Retomo la definición que Giroux (1990) otorga a *Ideología* cuando dice que “es un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales. En este caso, la ideología es un conjunto de doctrinas tanto como un medio a través del cual profesores y educadores dan un sentido a sus propias experiencias y a las del mundo en que ellos mismos se encuentran. Como instrumento pedagógico, la ideología resulta útil para comprender no sólo cómo las escuelas confirman y producen significados, sino también cómo los individuos y grupos los producen, negocian, modifican o se oponen a ellos” (Giroux, 1990: 44-45). De modo que la ideología es un conjunto de significados que se encuentra en procesos dinámicos de reconstrucción.

⁷ El Sur, en la postura de Santos (2009), refiere a “una metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo, [más adelante identificaría al patriarcado]. Es un Sur que existe también en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y el capitalismo globales, sino también las prácticas locales de complicidad con aquéllos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la epistemología del Sur es el Sur antiimperial” (Santos, 2009: contracaratula).

⁸ En esta obra, Santos aborda principalmente la explotación y opresión que generan históricamente el colonialismo y el capitalismo globales. Sin embargo, en la madurez de su trabajo incluye al patriarcado como otro de los enemigos comunes que ha generado invisibilidad en diferentes grupos sociales (Santos, 2017a: 77).

decoloniales (Walsh, 2013) y poscoloniales (Jaurégui & Moraña, 2007; Santos, 2006a, 2017a). Aterrizo principalmente en la propuesta de Santos (2009, s/f) sobre la Sociología de las ausencias y las emergencias en los procesos de las Epistemologías del Sur, que son aquellas “prácticas del conocimiento que permitan intensificar la voluntad de transformación social” (Santos, 2009: contracarátula).

Este conjunto de aportes permitirán comprender de manera dinámica, en los siguientes apartados, al Estado, la identidad, el profesorado, los pueblos originarios, la nación, el desarrollo, la globalización, los cuales han sido descritos por diferentes teóricos/as en un análisis estático. El dinamismo interpretativo se basará en comprender a estos “objetos” como constructos que fluctúan en las mediaciones de las relaciones de poder.

1.1.1 Colonialidad y colonialismo: la huella de la colonial/modernidad

La colonialidad es un concepto que permite diferenciar al colonialismo social y cultural del colonialismo político (Quijano, 1992: 12). Quijano (1992) expone que con la conquista del territorio que hoy es nombrado como América Latina, inició un nuevo orden mundial que posteriormente se constituye como un poder que articula a todo el mundo en la actualidad (Quijano, 1992: 11). El colonialismo político, en palabras de Maldonado Torres (2007), es “una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio” (Maldonado-Torres, 2007: 131). A diferencia del colonialismo político (Quijano, 1992: 12; Santos, 2017a: 50), la colonialidad (Quijano, 1992), también definida por Quijano (1992: 12) y Santos (2006a: 50) como colonialismo social y cultural, no terminó con las guerras de independencia.

Así, mientras que por un lado el colonialismo precede a la colonialidad y culminó con la liberación política de las colonias, la colonialidad:

(...) se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. (...) La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en otros aspectos de nuestra experiencia moderna (Maldonado Torres, 2007: 131).

Es en estas relaciones donde la colonialidad da origen a la clasificación social y discriminatoria en términos de jerarquías de tipo clasista y estamental en el periodo colonial,

principalmente por la idea de “raza” como una invención históricamente naturalizada (Quijano, 1992; Maldonado Torres, 2007). Además, estas discriminaciones fueron también codificadas como antropológicas, étnicas o nacionales en distintos periodos (Quijano, 1992: 11) por diferentes actores. Señala Quijano (1992) que:

Dicha estructura de poder, fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista y estamental. En efecto, si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente los miembros de las “razas”, de las “etnias”, o de las “naciones” en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante (Quijano, 1992: 12).

En este sentido, es posible articular la definición de colonialidad con la que otorga Santos (2006a) a colonialismo, cuando dice que este último son “los trueques, los intercambios, las relaciones, donde una parte más débil es expropiada de su humanidad” (Santos, 2006a: 50). Además, el colonialismo se consolida aún más con el capitalismo cuando, como refiere Maldonado Torres (2007), el capitalismo, “una relación económica y social ya existente, se conjugó con formas de dominación y subordinación que fueron centrales para mantener y justificar el control sobre sujetos colonizados en las Américas” (Maldonado Torres, 2007: 131).

En este proceso histórico se da forma al binarismo, con el cual comienza a categorizarse al mundo, a las personas, a la vida, con base en la lógica de la razón moderna. La clasificación social marcó la diferencia colonial en binomios como: “civilizados/bárbaros”, “modernidad/tradición”, “progreso/retraso”, “negro/blanco”, etc. Fue el hombre blanco, europeo, quien se situó a sí mismo en la cúspide de la clasificación social. El creador y director del proyecto de la modernidad, el cual es definido por Maldonado Torres como “una torcida retórica que [la naturaliza] como un proceso universal, global y punto de llegada [que, en realidad,] oculta su lado oscuro, la reproducción constante de la colonialidad” (Maldonado Torres, 2007: 138). Agrega el autor:

La modernidad se caracteriza por una ambigüedad entre cierto ímpetu humanista secular y la traición radical de ciertas dimensiones de ese mismo ímpetu, por su relación con la ética de la guerra y su naturalización a través de la idea de raza. La idea de raza legitima la no-ética del guerrero, mucho después que la guerra termina, lo que indica que la modernidad es, entre otras cosas, un proceso perpetuo de conquista, a través de la ética que es característica de la misma (Maldonado Torres, 2007: 138).

La invención de la modernidad es correspondiente a las relaciones de poder que se gestan entre los dominados y dominadores durante la conquista, donde los dominadores se muestran, por lo tanto, dominantes con la otredad. Señala Escobar (2004):

Tanto la modernidad como el desarrollo son proyectos espaciales y culturales que exigen la conquista incesante de territorios y pueblos, así como su transformación ecológica y cultural en consonancia con un orden racional logocéntrico (...) (Escobar, 2004: 54).

Es en las relaciones intersubjetivas correspondientes que “se configura un nuevo universo de dominación hegemónica eurocentrada” (Quijano, 2000a: 2). El universo de dominación marca la *huella colonial* fundamentada en la idea de raza. Sobre ello expone Segato (2007):

(...) raza no es necesariamente signo de pueblo constituido, de grupo étnico, de pueblo otro, sino trazo, como huella en el cuerpo del paso de una historia otrificadora que construyó “raza” para constituir “Europa” como idea epistémica, económica, tecnológica y jurídico-moral que distribuye valor y significado en nuestro mundo. El no blanco no es necesariamente el otro indio o africano, sino un otro que tiene la marca del indio o del africano, la huella de su subordinación histórica (...). Si algún patrimonio en común tienen estas multitudes es justamente la herencia de su desposesión, en el sentido preciso de una expropiación tanto material -de territorios, de saberes que permitían la manipulación de los cuerpos y de la naturaleza, y de formas de resolución de conflictos adecuadas a su idea del mundo y del cosmos –como simbólica– de etnicidad e historia propias (Segato, 2007: 23).

1.1.2 Algunas precisiones sobre la colonialidad del poder, del ser y del saber

Es aquí donde los discursos surgen y se recrean para legitimar, dependiendo de qué lado de la línea se esté, las ontologías, epistemologías y prácticas de quienes son dominadores. Sin embargo, es en los intersticios donde se expresan diversas y creativas formas de resistencia que la misma colonialidad genera. Esto es inseparable de la invención de modernidad y del binarismo que la colonialidad pondera.

Con base en lo señalado previamente, Quijano (2000a) dice que:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América. [El autor analiza que el poder eurocentrista] Tal como lo conocemos históricamente, a escala societal es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en

particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (Quijano 2000a: 1, 4).

Así, el autor establece una matriz de la colonialidad del poder en el trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad, la autoridad. Otros autores profundizan en algunas de las vértices de esta matriz colonial. Para este trabajo importa definir, primero, la colonialidad del ser y, segundo, la colonialidad del saber.

Maldonado Torres (2007) retoma a Mignolo, cuando dice que:

(...) la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje. Mignolo lo hace claro en sus reflexiones sobre el tema: “*La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser*” (2003a, p. 669). El surgimiento del concepto “colonialidad del ser” responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos (Maldonado Torres, 2007: 130).

Es decir, el cómo se viven a sí mismos, a través del lenguaje, y no solo cómo piensan.

Mientras tanto, el concepto de colonialidad del saber es tratado por el mismo autor de la siguiente manera: “el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales” (Maldonado Torres, 2007: 130). Aunado a ello, señalan Jáuregui y Moraña (2007) que la colonización tuvo gran impacto sobre los pueblos originarios en “la sobreimposición de epistemologías que sometieron los imaginarios no europeos a las categorías dominantes, relegando a las culturas transoceánicas a una existencia “fuera de la historia”” (Jáuregui & Moraña, 2007: 15).

Sobre esta línea, Santos (2009) refiere que en el colonialismo social y cultural, el paradigma de conocimiento dominante fue el del hombre blanco occidental, es decir, el que proviene de la razón lógica e instrumental, que tiene como método epistemológico, principalmente, al método científico. Desde ese paradigma, todo aquel conocimiento que surge de las subjetividades que se encuentran al otro lado de la línea, es invisible o inexistente. Esto es lo que nombra como *pensamiento abismal*. Señala el autor que:

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones visibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la línea social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no

existente, y de hecho es producido como no existente. No-existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro. Fundamentalmente lo que más caracteriza al pensamiento abismal es pues la imposibilidad de la copresencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, sólo está la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica (Santos, 2009: 160-161).

Señala el autor que el pensamiento abismal occidental moderno ha generado un *epistemicidio* histórico (Santos, 2010: 8) en las relaciones coloniales. Dentro de las lógicas de producción de no existencia, el autor menciona a: a) la monocultura del saber y del rigor del saber –ciencia moderna y alta cultura como criterios únicos de verdad y cualidad estética-, b) la monocultura del tiempo lineal –progreso, revolución, desarrollo¹²-, c) la lógica de la clasificación social –naturalización de las diferencias raciales y sexuales-, d) la lógica de la escala dominante –lo universal y global frente a lo particular o local-, y e) la lógica productivista –crecimiento económico como objetivo racional- (Santos, 2009: 110-111).

De modo que, para Santos (2009), la injusticia social se debe a la injusticia cognitiva. Con ello, el mundo ha perdido gran parte de su posibilidad creadora. Es ahí donde señala el motivo de la actual crisis civilizatoria, lo que él define como crisis paradigmática (Santos, 2009: 31). Las respuestas pretenden ser buscadas dentro del mismo occidente, cuando esto es una solución paradójica.

1.1.3 Posibilidades emergentes ante la actual crisis civilizatoria: perspectivas decoloniales y poscoloniales en la pedagogía

En este campo de tensiones donde existe una “complejidad del poder colonial, su fundamento en la idea de “raza”, su complicidad con el capitalismo, y sus manifestaciones en los campos,

¹² El desarrollo es definido por Escobar (2014) como una invención que se materializa en un discurso. Esta es la definición que retoma este proyecto. Refiere que “para entender al desarrollo como discurso es necesario mirar no a los elementos mismos sino al sistema de sus relaciones recíprocas. [Ese sistema] permite la creación sistemática de objetos, conceptos y estrategias; él determina lo que puede pensarse y decirse. Dichas relaciones –establecidas entre instituciones, procesos socio-económicos, formas de conocimiento, factores tecnológicos, etcétera- definen las condiciones bajo las cuales pueden incorporarse al discurso objetos, conceptos, teorías y estrategias. Es decir, el sistema de relaciones establece una práctica discursiva que determina las reglas del juego: quién puede hablar, desde qué puntos de vista, con qué autoridad y según con qué calificaciones; define las reglas a seguir para el surgimiento, denominación, análisis y eventual transformación de cualquier problema, teoría u objeto en un plan o política” (Escobar, 2014: 92). Así, los discursos institucionalizan esquemas, procedimientos y prácticas documentales (Escobar, 2014: 168).

entre otros, de subjetividad, existencia y saber” (Walsh, 2012: 17), Walsh (2012) propone al concepto *de-colonialidad*:

(...) como término y concepto propositivo para así resaltar las luchas y acciones pasadas y presentes en América Latina que desafían la colonialidad y crean condiciones de ser, saber, existir y vivir radicalmente distintas. [...] La decolonialidad, en sí, es algo definido por unos horizontes de posibilidad, creatividad y construcción, así como por otros modos de poder, ser, saber, vivir, *un proyecto, proceso y apuesta insurgente y propositiva –no siempre reactiva– siempre en movimiento, camino y edificación* (Walsh, 2012: 17, 18).

Si bien Mignolo (2010) alude al *vuelco decolonial* como:

(...) un proyecto de *desprendimiento* epistémico en la esfera de lo social [y académico], mientras que la crítica post-colonial y la teoría crítica son *proyectos de transformación* que operan y operaron básicamente en la academia Europea y Estadounidense (Mignolo, 2010: 15).

La comprensión que retoma en este proyecto la decolonialidad es más cercana a la propuesta de Walsh (2012), cuando reconoce al término como las luchas que desafían a la colonialidad y crean condiciones distintas de vivir y construir un proceso insurgente y propositivo. Estas luchas no procuran un desprendimiento, un desapego y un retorno lejano a occidente. Sino como defiende Santos (2009, 2016), la posibilidad de dialogar entre saberes del Sur, y generar nuevos paradigmas con los saberes de occidente que permitan intersecciones y ecologías para rebasar las condiciones del colonialismo social y cultural. Esto es posible al reconocer también que no todo conocimiento que viene de occidente es perjudicial para los procesos poscoloniales.

En esto, entonces, se conjugan procesos de reconocimiento de las huellas coloniales y la lucha, a través de procesos decoloniales, que incidan en la subjetividad para reposicionarse en las relaciones coloniales. Este reposicionamiento no incluye un desprendimiento, puesto que ésta ha construido a los sujetos mismos. Sino que, más cercana al planteamiento de Rivera Cusicanqui (Rivera Cusicanqui & Santos, 2013) requiere la consciencia del colonialismo interno, individual/colectivo, para poder comprenderse desde otros sitios, dialogar en sus múltiples identificaciones, reconocer otros caminos posibles e intentar desaprender su replicación.

Por su parte, Santos (2009), como se mencionó anteriormente, reconoce que además del colonialismo, nos enfrentamos al capitalismo y al patriarcado como fenómenos sociales que generan sufrimiento con base en las relaciones de poder que establecen. Es en estas relaciones donde se crean el Norte global, el Sur delimitado por el Norte global, y el Sur antiimperial. La apuesta de Santos (2009) radica en reconocer y propiciar la justicia cognitiva para las

Epistemologías del Sur. En su propuesta, Santos refiere que la justicia social solo es posible a través de la justicia cognitiva. El autor dice que:

(...) las Epistemologías del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (Santos, s/f: 16).

Profundiza en la importancia de las Epistemologías del Sur al referir que:

Esta epistemología tiene una exigencia que no hemos incluido muy fácilmente en nuestras teorías, el *pos-colonialismo*. Es la *idea de que la modernidad occidental tiene una violencia matricial –la violencia colonial–* y ni siquiera las corrientes más críticas de un posmodernismo de oposición como las que he defendido en el pasado se dan cuenta (es una autocrítica que hago de mis primeras formulaciones) de esta violencia matricial *que es el colonialismo*. ¿Podemos decir que el colonialismo pasó, y que, con muy pocas excepciones, sólo hay países independientes? No. En nuestras teorías *tenemos que incluir la perspectiva pos-colonial*, que tiene dos ideas muy tajantes. La primera es que *el colonialismo político terminó, pero no así el colonialismo social o cultural (...)*. El otro principio del pos-colonialismo es una *primacía en la construcción teórica de las relaciones Norte-Sur para intentar pensar el Sur por fuera de esa relación*. Hay que analizar muy detalladamente esta relación para intentar *crear alternativas*, porque el Sur imperial es un producto del Norte. Hay un Sur imperial y un Sur anti-imperial, contrahegemónico, emancipatorio. Por ello, para una Epistemología del Sur es necesario saber lo que es el Sur, porque en el Sur imperial está el Norte. Hay que crear ese Sur contrahegemónico, y el pos-colonialismo es, a mi juicio, muy importante, pues tiene también una tercera idea: las estructuras de poder se ven mejor desde los márgenes. *Debemos analizar las estructuras de poder de la sociedad a partir de los márgenes, y mostrar que el centro está en los márgenes, de una manera que a veces escapa a todo nuestro análisis. (...)* De esta teoría pos-colonial resulta otra cosa importante: *hay que provincializar el Norte* (Santos, 2006a: 49-50).

El autor reconoce que las Epistemologías del Sur son visibles en los espacios de lucha de los grupos sociales contra el capitalismo, colonialismo y patriarcado (Santos, 2016). Propone a la *Sociología de las ausencias*, que resulta en un procedimiento donde aquello que ha sido producido como no existente, pasa a ser concebido como el “resultado activo de un proceso social dado” (Santos, 2009: 233). Por otra parte, resalta la necesidad de una *Sociología de las emergencias*, que:

(...) consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente, utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado (Santos, 2009: 127).

La práctica de una sociología de las ausencias permitiría la ampliación del horizonte de posibilidades. Pero éstas, según Santos (s/f: 18), requieren también de ampliar el horizonte de inteligibilidades. Para ello, propone la *ecología de saberes*, que implica el uso contrahegemónico de la ciencia, la credibilidad en conocimientos no científicos, y la promoción e “interdependencia entre conocimientos científicos y no-científicos” (Santos, 2009: 186). Incluye, aquí, al *diálogo intercultural*, que sería la posibilidad de generar diálogos entre conocimientos de distintas culturas, sin pretender su síntesis, ni su rechazo. De esta manera, cada conocimiento muestra su no totalidad y no universalidad, para ser situado en la localidad.

Los planteamientos de la perspectiva decolonial, principalmente los propuestos por Walsh, y de las Epistemologías del Sur, brindarán pistas para el análisis discursivo y etnográfico de esta tesis. Habrá que entenderse que la educación es un escenario donde se manifiestan las tensiones que produce la colonialidad y el capitalismo –además del patriarcado-. Es en esas tensiones donde las/os estudiantes que cursan procesos de formación pedagógicos o del profesorado, construyen sus identidades. Es ahí también donde podrán mostrar las luchas decoloniales. Para terminar el apartado, retomo lo referido por Walsh (2013) sobre el arraigo de las acciones pedagógicas y decoloniales:

Se [puede] observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial. Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser (Walsh, 2013: 25).

1.2 Fuera del reduccionismo: la identidad del profesorado indígena

La teoría de la identidad ha sido fuertemente criticada al menos por dos posiciones conceptuales: a) el posicionamiento posmoderno, sobre todo aquel venido y surgido en los países llamados desarrollados y que fue, y aún lo es, bien recibido durante los últimas tres décadas en ciertos espacios académicos de América Latina (Restrepo, 2012); b) las perspectivas decoloniales, que buscan conformar un cuerpo epistemológico y teórico desde/en América Latina en las últimas dos décadas (Segato, 2014, 2016).

La crítica posmoderna supone un cambio profundo, desde los años ochenta del siglo pasado, en las instituciones modernas. La familia, la religión, la etnia, el Estado, la educación o la ciencia, y sus relatos universales, son cuestionadas en su función de ofrecer sentido a las personas. Presentan un desvanecimiento y disolución en su eficacia simbólica. Son fragmentadas o múltiplemente interpretadas por las experiencias de los sujetos. Frente a esta situación, ya no es posible hablar de identidad o sentido de pertenencia de manera unívoca. Sin embargo, también derivado de este enfoque, se ha logrado visibilizar y reconocer el surgimiento de lo multicultural o multiétnico (Hall, 1996), que ha servido a los movimientos que luchan por el derecho a la diferencia y a su reconocimiento. Perspectiva que ha promovido el Estado neoliberal.

Hablar de identidad resulta también un tanto ilusorio, debido a la fragmentación de los Estados nacionales homogéneos que progresivamente ha ocurrido en varios países desde las últimas décadas del siglo XX –entre ellos México y Colombia- y el sucesivo abandono de la confirmación de la identidad nacional homogénea. En esta línea, Bauman (2005: 57, 67) refiere al *problema de la identidad* como la pérdida de sentido de pertenencia a una nación construida, la cual, determinaba los valores, las creencias y los símbolos que definían a los individuos como ciudadanos¹³:

La razón principal de la incapacidad de los padres fundadores de la sociología moderna para responder las cuestiones que plantea la grave crisis actual que nos aflige es que hace cien años o más se dio forma al “problema de la identidad” poniendo en funcionamiento el principio de *cuius*

¹³ El concepto/invento de *Nación*, al igual que el de Estado, tiene distintos significados. Sin embargo, en este proyecto lo entiendo como un grupo de personas que comparte una cultura, un proyecto común, mantiene relación con un territorio específico y tiene una conciencia de pertenencia (Villoro, 1998). Así, a lo largo del proyecto se hará referencia a dos tipos de naciones definidas por Villoro (1998): a) *nación histórica*, que define al conjunto de personas que se reconoce como comunidad, con base en las creencias y costumbres compartidas a lo largo de un tiempo prolongado, y que se legitiman por la aceptación común –por ejemplo, los distintos pueblos originarios constituyen diferentes naciones- (Villoro, 1998: 11); b) *nación proyectada*, que refiere la construcción voluntaria, por parte del grupo social hegemónico, de una nueva identidad colectiva –como ejemplo, la creación de una nación por parte de los grupos triunfantes en las independencias de las distintas regiones de América Latina- (Villoro, 1998: 11). En ambos casos, la nación podría definirse al modo en que refiere Giménez (2009b), como “una comunidad imaginada construida simbólicamente según el modelo de la familia (identidad genética), de la etnia (identidad étnica) [ancestros comunes y tradiciones compartidas] y de la comunidad religiosa, y particularmente por “mitos de masa” nacionales propios y específicos” (Giménez, 2009b: 81).

Segato (2007) otorga dinamismo a este concepto cuando refiere que: “la nación es un espacio de deliberación y fragmentación histórica, en el sentido del pluralismo que aquí se defiende –varias tramas, varios tiempos, en la heterogeneidad formulada por Chatterjee–, pero nunca es una realidad ya deliberada y clausurada. Historias múltiples realizan su intervención en una “cultura nacional” que tendemos erróneamente a concebir como inerte” (Segato, 2007: 30).

regio, eius natio. Por el contrario, los “problemas de identidad” de hoy día proceden del abandono de dicho principio, o de su aplicación poco entusiasta y de la ineficacia con la que se fomenta cuando acaso se intenta (Bauman, 2005: 57).

La identidad, para este autor, ha pasado de ser definida como perdurable, clara e inequívoca, a indefinida. En este sentido, añade que los individuos del periodo actual, a falta de identidad, tienen una gran necesidad de pertenencia que buscan satisfacer con lo que define como *identificación*: “una vez que la identidad pierde los anclajes sociales que hacen que parezca “natural”, predeterminada e innegociable, la “identificación” se hace cada vez más importante para los individuos que buscan desesperadamente un “nosotros” al que puedan tener acceso” (Bauman, 2005: 57). Esta capacidad de identificación equivale a la definición que García Canclini (2004) otorga a identidad. En consonancia con Canclini, Bauman alude al cambio en la concepción de una identidad homogénea –concepción que perduró hasta finales del siglo pasado- a una identidad –en el periodo actual- cambiante e indefinida:

Cuando Malinowski se trasladaba a una sociedad no europea o cuando Margaret Mead dejaba los Estados Unidos y viajaba a Samoa, se trataba de individuos que hacían el esfuerzo por comunicarse con otra sociedad, caracterizada a su vez por una fuerte homogeneidad interna. Hoy millones de personas van de un lado a otro frecuentemente, viven en forma más o menos duradera en ciudades distintas de aquella en que nacieron y modifican su estilo de vida al cambiar de contexto. Estas interacciones tienen efectos conceptuales sobre las nociones de cultura e identidad: para usar la elocuente fórmula de Hobsbawm, ahora “la mayor parte de las identidades colectivas son más bien camisas que piel: son, en teoría por lo menos, opcionales, no ineludibles” (García Canclini, 2004: 36).

En otro frente, las críticas desde las perspectivas decoloniales señalan que las identidades han pasado a la administración del Estado moderno/neoliberal, que opera en clave colonial. A partir de la caída del Muro de Berlín, se consolidó un cambio en los movimientos político-críticos, que consistió en abandonar la crítica al sistema económico de explotación capitalista y sustituirlo por la lucha del reconocimiento de la diferencia cultural dentro de sus márgenes; es decir, hacia los movimientos sociales que propugnan políticas de identidad¹⁴ (Segato, 2007). Este tránsito está legitimado de alguna manera por el enfoque posmoderno, que hizo posible la visibilidad de las sociedades multiculturales, e impuso hegemonicamente la narrativa del multiculturalismo liberal

¹⁴ Las políticas de identidad son un cuerpo de discursos legales que legitiman la caracterización de las identidades hegemónicas y subalternas relacionadas entre sí. Emergen de la gestión de los distintos sectores de la sociedad que conforman “las otras voces”, buscando su derecho a la reivindicación. Al entrar en diálogo con el Estado, en la búsqueda de espacios de visibilidad, el Estado es capaz de apropiarse de sus discursos y de reinterpretarlos, con el fin de amoldarlos y encajarlos con la lógica estatal tanto discursiva como práctica. De modo que los discursos y las acciones de las “otras voces” son despolitizadas de sus andanzas autónomas iniciales. Las “otras voces”, entonces, se encuentran ante la disyuntiva de aceptar esos espacios dados por el Estado (quien con una mano otorga lo que retiró con la otra [Segato, 2011]) en las políticas de identidad, enyesadas, o hacer resistencia y lucha.

acorde a la visión estadounidense, esto es, una visión eurocéntrica de las identidades concurrente con los Estados neoliberales.

Así, las políticas de identidad que se derivaron: políticas de los pueblos originarios, de las mujeres, de los afrodescendientes, etc., partían y se orientaban por la superioridad moral occidental de los Derechos Humanos, cuyos resultados son las políticas de identidad globalizadas, fincadas en la ciudadanía liberal. Con ello, en cada Estado, la nación se entiende unívocamente, homogénea, enyesada en la historia, estática que obnubila la heterogeneidad histórica con la cual en realidad se integran las naciones actuales. Las identidades oscilan, entonces “entre, por un lado, etnicidades congeladas por una política de identidades globalizadas afín al neoliberalismo¹⁵ y, por el otro, el universalismo inherente al Estado moderno impide que las tramas históricas particulares urdan creativamente el tiempo heterogéneo y rico de la nación” (Segato, 2007: 21). En este sentido, las políticas de identidad, si bien surgen también por la interpelación de los movimientos sociales conformados por los colectivos subalternos, pasan a formar parte de los *dispositivos*¹⁶ de poder discursivo que legitiman subjetividades y prácticas para administrar las identidades por parte del Estado (Segato, 2007).

Segato (2016: 71) cuestiona al Estado como legitimador de garantías en las políticas de identidad, y define a éstas como los artefactos modernos que administran a las subjetividades, con el fin de ingresarlas al mercado y desmembrarlas de su ímpetu creativo político (Segato, 2002: 124). Segato (2002, 2014, 2016) hace una diferenciación entre las nuevas identidades políticas y las alteridades históricas, al definir a las últimas como aquellas que son construidas históricamente, particularizadas culturalmente, y políticamente interpelantes.

Considero que las críticas anotadas permiten entender a las identidades en un contexto histórico-concreto, y considerar a los sujetos y grupos con capacidad de diseñar su trayectoria

¹⁵ El neoliberalismo es entendido en el proyecto más allá de su acepción meramente económica, para reconocerlo como “el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio (...) como una síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida [que se recrea en las relaciones entre occidente y todo lo que está fuera de sus márgenes] (Lander, 2000: 11).

¹⁶ El término *dispositivo* es definido por Escobar (2014), mientras retoma a Deleuze (1988), como “un mecanismo abstracto que enlaza enunciados y visibilidades, lo visible y lo expresable” (Escobar, 2014: 226). Es, por lo tanto, un elemento del lenguaje que instituye (además de que se instituye en) las relaciones de poder.

histórica para sí mismos. Además de tener en cuenta un escenario donde los sujetos colectivos, los pueblos, apelen a su historia para hacerse visibles en los espacios nacionales, como anota Segato (2002). Siguiendo a esta autora, entiendo que las identidades, tanto “mecánicas” como “agenciales”, son políticas, aunque emergen de distintos posicionamientos y tensiones de interés entre los grupos de poder. Sin embargo, Segato (2002) perfila a las políticas de identidad que decreta el Estado como la “autoclasificación mecánica y objetivadora referida a un patrón abstracto, distanciado, global. Se da, así, una profunda modificación de la relación entre el lenguaje y lo vivido. La «conciencia práctica» de ser sujeto de identidad es sustituida por una conciencia obligatoriamente «discursiva» e instrumentalizadora de la propia identidad” (Segato, 2002:124).

Por lo tanto, comprendo a las políticas de identidad como dispositivos discursivos de poder que delimitan y caracterizan a las subjetividades: nombrar para cooptar. Para definir a los discursos, retomo a Escobar cuando señala que son “la articulación del conocimiento y el poder, de lo visible y lo expresable” (Escobar, 2014:91), donde la hegemonía encuentra espacios para la autolegitimación política y social. Además, considero que los discursos no están desprendidos de la práctica; por el contrario, constituyen formas de pensar, actuar, sentir y también maneras de controlar, disciplinar, excluir, prohibir (Foucault, 2002:15). Es decir, los discursos, además de la articulación del conocimiento y del poder, lo son también del ser y del hacer, puesto que legitiman ontologías y prácticas. Es así como en este proyecto se entiende la historicidad sobre los conceptos “cultura” y “nación”, al puntuarlos como dispositivos deóntico ontológicos que son insertados en los aparatos de poder del Estado colonial moderno, en la perpetuación de la colonialidad del ser (Segato, 2011); es decir, son *dispositivos discursivos de la colonialidad del ser*.

Hasta este punto, distingo implícitamente dos concepciones sobre la identidad: una *esencialista*, otra *radical* posmoderna. Hablaré sobre ambas posturas. La postura *esencialista* puede aludir a que la identidad se genera dentro del individuo, que es una sustancia o esencia que a él pertenece, o que le es impuesta al pertenecer a grupos o colectivos sociales, o a una nación creada.¹⁷ En ambos casos, plantea que la identidad queda estática a lo largo del tiempo, es decir, que no ocurren cambios en ella; sea porque el individuo no cambia en esencia o porque

¹⁷ Es decir, sea desde la determinación de las características identitarias del Estado nacional homogéneo, o desde la concepción *étnica-genealógica* que plantea Quijada (2003), que es similar a la *nación histórica* según Villoro (1998).

el individuo carece de subjetividad. Por lo tanto, los sujetos carecen de la facultad de subjetivación en relación con los procesos históricos, sociales y culturales que ocurren en el entorno a lo largo del tiempo.¹⁸ Sería como si la persona estuviera aislada del entorno y mantiene una identidad construida que, simplemente, “absorbió”. Esta concepción es la que el Estado promueve en sus políticas de identidad, como se verá más adelante.

Si planteara esquemáticamente esta perspectiva de la identidad, podría imaginarse una línea de producción en una empresa “x”, que tiene moldes que dan forma exacta a ciertos materiales. Todos los sujetos serían exactamente iguales. Este fue el anhelo de los gobiernos que consolidaron los Estados nacionales; de la misma forma, los antropólogos de las primeras décadas del siglo XX veían a las sociedades “primitivas”. Por ejemplo, Margaret Mead (1993), hacia la segunda década del siglo pasado, aunque con un enfoque más crítico hacia la corriente evolutiva, seguía argumentando la “simplicidad identitaria” en estas sociedades:

(...) el antropólogo elige pueblos sencillos, primitivos, cuya sociedad no ha alcanzado nunca la complejidad de la nuestra. En esta elección de pueblos primitivos, como los esquimales, los australianos, los insulares del Mar del Sur o los indios pueblo, el antropólogo se guía por el principio de que cuanto más simple es una civilización más posible es el logro del análisis. (...) Un pueblo primitivo sin lenguaje escrito presenta un problema mucho menos complicado, y un estudiante preparado puede dominar la estructura fundamental de una sociedad primitiva en pocos meses (Mead, 1993: 28).

A los gobiernos de las posguerras de independencia en América Latina, quienes generalmente eran aliados de los sectores del poder económico –hacendados y ricos de las regiones-, quienes además compartían como colectivo rasgos identitarios, les interesó consolidar un proyecto identitario que integrara a la diversidad bajo un modelo de nación liberal, para lo cual siguieron como ejemplo a la región occidental del globo terrestre, principalmente

¹⁸ Aunque más adelante hablaré a detalle sobre lo que entiendo por *subjetivación*, considero en este inicio aclarar un poco lo que comprendo por el término. Subjetivación refiere un proceso donde el individuo se encuentra en una interacción dialógica constante con el entorno, del cual internaliza información, la cuestiona, confronta y se apropia de una concepción y entendimiento del entorno, los demás y de él mismo. Es lo que desde la antropología se denomina la capacidad de agencia del individuo. Berger y Luckman (1994) reconocen que la realidad social se construye por procesos de objetivación y subjetivación (internalización). Esta capacidad permite que en el *nivel comunitario étnico* ocurra la *Etnogénesis* que refiere la “capacidad que tienen las comunidades de generar e inventar nuevas tradiciones y referentes de identificación” (Bertely, 2000b: 232), la cual se presenta en la apropiación que hacen las comunidades de las nuevas tradiciones instituidas por el Estado, como lo muestra Bertely (2000b) en el caso de la comunidad de Villa Hidalgo Yalalag.

Francia e Inglaterra (Romero, 2001; von Mentz, 2000).¹⁹ Para lograr una organización socio-política y económica, las acciones de integración estuvieron guiadas por tres elementos, como Anderson (1993) presenta: una lengua común –aunque este aspecto se intentó abarcar en varias regiones de América Latina desde la época colonial, tanto con el latín como con el castellano, no se logró por completo-, un sistema de organización administrativo y legal –el Estado-, y una historia compartida que resaltara las creencias, festividades, símbolos e ideología que dieran sentido de pertenencia –la Nación (Quijada, 2003). La heterogeneidad fue una característica estigmatizada, debido a que se anticipaba su riesgo: ser un elemento que podría polarizar los intereses políticos, las ideologías y las acciones al confirmar identidades diferentes y, con ello, dificultar el gobierno de una región (Weber, 1964). De este modo, la pretensión de los grupos dirigentes fue lograr la homogeneidad en la población con la imposición de su propia identidad como la identidad suprema: el *tipo ideal* (Giménez, 2009b; Quijada, 2003; Villoro, 1998; von Mentz, 2000; Weber, 1964).

La identidad que se pretendía era una identidad creada a partir de la propia identidad de los grupos sociales dominantes, la *nación proyectada* en palabras de Villoro (1998), o el *México imaginario* según Bonfil (1990). Es decir, una identidad esencialista. Podemos notar al menos tres dinámicas que obstruyeron esta utopía. Por un lado, el hecho de que las medidas homogeneizadoras no se aplicaron del mismo modo a todos los pueblos originarios. Segundo, que los procesos sociales de ideologización son complejos, no simples y lineales y, por lo tanto, implican también la subjetividad de los sujetos. Por último, que los pueblos originarios se mantuvieron en lucha de resistencia contra la homogeneización, en la exigencia del reconocimiento de su identidad. Este hecho es evidente en México, por ejemplos, en los casos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN, en adelante “Zapatistas”), y en las resistencias históricas de los Xi’oi, tanto a la evangelización como a la congregación en el siglo XVIII, como refiere Cotonieto (2007):

[En el siglo XVI] Una de las principales tareas de los conquistadores españoles en su expansión por el actual norte de México intentó exterminar a los indígenas autóctonos de las regiones áridas y zonas escarpadas de las sierras (...). La reducción de estos pueblos significó el objetivo por excelencia al intentar unirlos con los otomíes durante la evangelización (...). Bajo esta comisión, desde principios del siglo XVII las autoridades coloniales penetran en la Sierra Gorda y obligan

¹⁹ Cabe decir que el *Liberalismo* orientado por la Revolución francesa, en sus inicios idealistas, pretendía generar una liberalización y protección de los ciudadanos de una nación, con el fin de crear una nueva organización socio-política y económica que no estuviera sostenida por la monarquía, y que otorgara soberanía al pueblo.

a los indios a reunirse en pueblos misiones adoptando la vida agrícola, no obstante esta situación, la región se mantuvo en relativo aislamiento en pleno siglo XVIII. (...) Pames de las misiones del norte (ciudad del Maíz, y sur del actual Tamaulipas) fueron congregados por la fuerza en la política de José de Escandón en la Custodia de Tampico (...). Las condiciones del poblado eran precarias y sus habitantes pames eran reunidos en un pequeño valle, insuficiente para abstenerse de productos agrícolas, por lo que la misión evangelizadora y de congregación se dificultaba. (...) tal situación permitió la paulatina formación de enclaves culturales generadores y mantenedores de identidades separadas de la sociedad mayor que los engloba, sin que fueran necesariamente confrontantes (Cotonieto, 2007: 44-48).

Así como también se observa en las reivindicaciones de los pueblos originarios pertenecientes al CRIC en el Cauca, Colombia. Lo que se observa ahora, dos siglos después de los inicios de esta dirigencia, es que la homogeneidad fue postulada por la élite política dominante.

En el periodo actual de la fragmentación de los Estados nacionales homogéneos, la postura *radical* sobre la identidad otorga su explicación. En este sentido, Augé (2010), Bauman (2005) y García Canclini (2004) definen a la identidad como fragmentada, volátil, híbrida, cambiante, efímera y líquida, en el momento en que se construye en un espacio donde ocurren interacciones socioculturales continuas y fluctuantes –y no la relación con una sola cultura– facilitadas por los procesos de globalización.²⁰ Puede notarse que se mantiene un planteamiento estructuralista y determinista donde la subjetividad y la apropiación local y contextual son invisibles (Giménez, 2009b). Frente a esto argumentaré varios desacuerdos. Más antes de pasar a ello, quisiera exponer la concepción que sostengo sobre el término cultura. Si bien en este punto no pretendo generar una discusión al respecto, considero adecuado clarificar su definición debido a la estrecha relación que tiene con la identidad, ya que como menciona Giménez (2009a), la cultura es la fuente de la identidad.

Llego a una concepción donde tomo en cuenta la aportación de Geertz (1987) cuando menciona, desde la antropología cultural, que la cultura es simbólica porque alude a los significados que otorgan los individuos a lo lingüístico y no lingüístico. Considero también la

²⁰ Cabe precisar que de forma indirecta, Bauman (2005) parece señalar que la identidad existió *a partir* de los determinismos en la construcción del Estado nacional que, al menos en la región de América Latina, comenzó a consolidarse a inicios del siglo XIX, seguido del periodo de guerras de independencia. El argumento de Bauman (2005) contradice lo que menciona Villoro (1998) sobre las identidades de las *naciones históricas*, donde este último señala que los pueblos originarios tenían una identidad como naciones antes de la llegada de los españoles y antes de la búsqueda de una consolidación de Estado nacional. Observar los distintos grupos socioculturales que habitan en el territorio mexicano o el colombiano, nos muestra la gran diversidad que existió y resistió a las colonias y a las Repúblicas. Por ello, preciso decir que las identidades plurales y diversas existen desde periodos anteriores a la independencia.

definición de Thompson (1998), que completa a la de Geertz, cuando refiere la concepción estructural de la cultura, al definir las formas simbólicas de constitución significativa que están contextualizadas social e históricamente. La cultura se compone, entonces, de “formas simbólicas” interiorizadas y símbolos objetivados (Giménez, 2009b: 288) que se encuentran contextualizados sociohistóricamente. Estos elementos mantienen una relativa estabilidad en el tiempo, a la vez que presentan cambios debido a la producción, reproducción y recibimiento que de ellos hacen los sujetos. Como dice Giménez (2009b), esta concepción de la cultura “implica no disociarla nunca de los sujetos sociales que la producen, la emplean o la consumen” (Giménez, 2009b: 288), puesto que se crea y recrea en contextos jerarquizados donde el poder es relevante.

Precisa en este espacio traer la mirada decolonial de Segato (2011: 20; 2013: 26) sobre la concepción de cultura. En este estudio propongo la cercanía a dicho análisis, cuando la autora opta por recuperar la noción de “pueblo como sujeto de una historia en lugar [del concepto] cultura” (Segato, 2011: 20). Acorde con la autora, históricamente se ha intentado aprehender a la cultura como un conjunto de elementos enyesados que caracterizan a un grupo de personas; sin embargo, la propuesta de Segato (2011) permite reconocer que:

Cada pueblo (...) es percibido no a partir de la diferencia de un patrimonio substantivo, estable, permanente y fijo de cultura, o una episteme cristalizada, sino como un vector histórico. La cultura y su patrimonio, a su vez, son percibidos como una decantación del proceso histórico, sedimento de la experiencia histórica acumulada y en un proceso que no se detiene. El carácter cumulativo de ese sedimento se concretiza en lo que percibimos como usos, costumbres y nociones de apariencia quieta y repetitiva, que el concepto antropológico de cultura captura, estabiliza y postula como su objeto de observación disciplinar. (...) *Soltamos así las amarras que sustentan la identidad, sin dispersarla, pero refiriéndola a la noción de pueblo, como vector histórico, como agente colectivo de un proyecto histórico*, que se percibe viniendo de un pasado común y construyendo un futuro también común (...) *Esta perspectiva nos conduce a substituir la expresión “una cultura” por la expresión “un pueblo”, sujeto vivo de una historia, en medio de articulaciones e intercambios que, más que una interculturalidad, diseña una inter-historicidad*. Lo que identifica este sujeto colectivo, este pueblo, no es un patrimonio cultural estable, de contenidos fijos, sino la autopercepción por parte de sus miembros de compartir una historia común, que viene de un significado y se dirige a un futuro (Segato, 2011: 18 y 19).

Así, la definición que otorgo en este trabajo al concepto “cultura”, retoma su componente histórico, puesto que es producida y recreada por la subjetividad de los individuos y la historia de los colectivos. Entonces, se entenderá a la cultura como política e histórica. En una obra reciente, Segato (2018) complementa:

[El concepto cultura incluye ciertas trampas], pues tiene al culturalismo, que es sinónimo de fundamentalismo. Lo importante es entender que *todos los pueblos, todas las sociedades, se encuentran en el fluir del tiempo*, es decir, en un constante proceso de abandono, invención o préstamo de costumbres. Y *ese movimiento se da por la práctica deliberativa*. Creer que hay pueblos de historia y pueblos de costumbre es un desvío racista. *Todos los pueblos son de costumbres y tienen historia* (Segato, 2018: 27-28).

Volviendo al tema de la identidad, desde la postura radical posmoderna, ésta niega cualquier núcleo constante en la identidad, y apunta hacia una explicación estructuralista sobre su conformación, donde los individuos no cuestionan los procesos de globalización y, simplemente, “se dejan llevar por la marea” globalizadora. En este caso, las identidades preexistentes a la globalización no tendrían presencia en la actualidad. Es decir, los grupos insurgentes, los grupos étnicos o las llamadas *voces emergentes*, quienes defienden su identidad que les diferencia de otros grupos o personas, no se mantendrían en la dinámica de defensa. Tal como lo muestra García Canclini (2004) en un fragmento de voces de indígenas, quienes participaron en el coloquio *América profunda* (2003):

Frente al sistema democrático que está demostrando sus vicios en todas partes, tenemos nuestras propias formas de gobierno. En una época neoliberal que todo lo mercantiliza, nuestro modo de proveer a nuestras necesidades es el tequio o la faena, es decir el trabajo no remunerado (García Canclini, 2004: 48).

Pensar radicalmente la identidad, plantea, además, una generalización sobre los procesos históricos, sociales y culturales en los distintos países del mundo. Recordemos, por ejemplo, que Bauman (2005) nos habla desde su realidad como polaco y su tránsito en distintos países de la unión europea. Las realidades no son las mismas. Al menos podemos notar –como mencioné antes- que en distintos países de América Latina, como México, Perú, Bolivia y Colombia, existe una pluralidad de pueblos originarios, y que varios de ellos se mantienen en defensa de su identidad y cultura. Por ejemplo, hablamos de que en México existen 68 pueblos originarios y 15.7 millones de indígenas, que corresponden a más de la décima parte de la población total del país (Diario Oficial de la Federación, DOF, 2014). En Colombia, según el Censo General DANE del 2005, existen 87 pueblos originarios que conforman una población de 1, 378, 884 personas. En la región colombiana, las luchas indígenas de la zona del Cauca posibilitaron la organización político-social propia desde la década de 1970; y en el sureste de México, en Chiapas, el movimiento Zapatista comenzó su consolidación en 1994.

Además, la postura radical de la identidad enuncia la fragmentación como su característica fundamental en los tiempos actuales; más, por el contrario, este elemento ha estado siempre presente en la construcción de las identidades, como lo refiere Giménez (2007):

(...) si “fragmentación” significa simplemente pluralización de las pertenencias de los individuos, entonces las identidades siempre estuvieron “fragmentadas”, ya que siempre estuvieron constituidas por diferentes círculos de pertenencia; y la multiplicación de estos círculos o el carácter más efímero de algunos de ellos no alteran de una manera fundamental su estructura sociológica (Giménez, 2007: 87).

No obstante, las dos posturas anteriores sobre la identidad no son las únicas que identifico. Distingo otra postura que denomino *moderada*, donde sitúo a Giménez, y es sobre esta postura que sostengo la tesis. La identidad, desde esta perspectiva, es comprendida como un proceso dinámico donde interactúan de manera compleja múltiples elementos del sistema social. Gilberto Giménez (2009b) refiere a la identidad como:

(...) el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) y relativamente estables, a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) se reconocen entre sí, demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2009b: 280).

Sobre ella realiza dos distinciones: a) la identidad individual, y b) las identidades colectivas, que a su vez las define como de grupo o de colectivo (Giménez, 2007; 2009b).

Sobre la primera distinción, Giménez (2009a) la refiere como “un proceso subjetivo (y frecuentemente autoreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Giménez, 2009a: 12). Menciona que la construcción de la identidad individual incluye *atributos de pertenencia social* y *atributos particularizantes*. Los primeros muestran la identificación de la persona con distintos grupos y colectivos que definen roles y, con ello, las *identidades de pertenencia*. Mientras que los segundos hablan de aquellas características particulares que definen a la persona por su carácter, su estilo de vida, las relaciones íntimas que mantiene, los objetos entrañables que posee y su biografía (Giménez, 2009a). Atribuye que es necesario el *reconocimiento* de los demás sobre cada una de estas características para que la identidad individual exista en el ámbito social. Así, se observa una dialéctica que muestra la construcción de la identidad con base en la subjetivación y la relación con los otros: “la identidad deviene de la subjetividad y ésta nos permite tener una distinguibilidad, que nos hace dispares a los otros” (Tique, 2012: 6).

Respecto a la segunda distinción, Giménez (2009a) marca diferencias con la identidad individual, en la medida en que la identidad colectiva no puede personalizarse. Por el contrario, corresponde a un *conjunto de individuos y emerge de la dinámica* del grupo o colectivo, lo que evidencia su heterogeneidad. Por otro lado, al igual que las identidades individuales, las identidades colectivas se definen a partir de “la capacidad de un grupo o de un colectivo para la acción autónoma, así como su diferenciación de otros grupos o colectivos” (Giménez, 2009a: 12). Esto ocurre cuando los miembros comparten *orientaciones de acción* –fines, medios y campos de acción-, además de un *modelo cultural* –que determina los artefactos culturales, los rituales y las prácticas, un conjunto de símbolos y representaciones culturales- y construyen una *memoria colectiva e historia* –que otorgan estabilidad a la autodefinición (Giménez, 2009a). Aunado a esto, “se comportan como verdaderos actores colectivos capaces de pensar, hablar y operar *a través de sus miembros o de sus representantes*, según el conocido mecanismo de la delegación (real o supuesta)” (Giménez, 2009b: 38). Requiere, a su vez, del *reconocimiento* de otros grupos o colectivos, lo cual evidencia su dimensión relacional. La identidad colectiva no puede analizarse como objeto, sino a través de los sujetos. Como señala Giménez (2009b), la identidad individual no puede separarse de la identidad colectiva, sino que se construye a través de ella; “la identidad colectiva debe concebirse como una zona de la identidad personal” (Giménez, 2009b: 39).

Giménez (2007) plantea dos tipos de identidades colectivas, aquellas que corresponden a los *grupos* –como el conjunto de individuos que interactúan “cara a cara” a partir de reglas- y *colectividades* –conjunto de individuos que pueden no tener contacto próximo pero comparten valores y experimentan solidaridad. Considero importante señalar esta diferenciación porque permite distinguir entre los grupos de pertenencia cercanos –por ejemplo: una comunidad específica de un pueblo originario, ser docente indígena en un grupo de docentes indígenas- y aquellos a los que en niveles más amplios, se pertenece –por ejemplo: la comunidad imaginada de un pueblo originario, la nación.

Las identidades de los grupos requieren de la *interacción próxima* de los agentes individuales, de un *interés profundo* en construir la propia identidad, y la definición de un *modelo cultural* propio (Giménez, 2007). Por su parte, las identidades de las colectividades

responden “*al modelo de la gran “colectividad” imaginada y anónima*”²¹ (Giménez, 2007: 74) y se construyen en torno a mitos, rasgos culturales que se consideran compartidos y una historia común. El ser docentes indígenas indica la pertenencia a un grupo que tiene propósitos compartidos, medios y campos de acción (Giménez, 2009a). Además, esta identidad se nutre de la pertenencia al colectivo del pueblo originario.

Aunado a estas definiciones, Giménez (2009b) realiza otra diferenciación sobre las identidades étnicas, debido a que considera que éstas tienen particularidades acordes con los procesos sociohistóricos en los cuales se forman. Antes de entrar al asunto de las identidades étnicas, conviene definir qué se comprende como etnia en este proyecto. La etnia es una “nación desterritorializada, es decir, una comunidad cultural disociada real o simbólicamente de su territorio ancestral por desplazamiento forzado, por despojo o por la reformulación jurídica de su relación con la tierra en términos instrumentales (circunscripción político-administrativa, régimen de propiedad...) y no ya en términos simbólicos-expresivos” (Giménez, 2009b: 132).

De este modo, la identidad étnica tiene otras características en su construcción acordes con esta realidad de desterritorialización y una frecuente tensión con grupos que, a diferencia de los grupos étnicos, tienen poder en esa región –tipos organizacionales según retoma Cardoso de Oliveira (2007) de Barth (1969)-. En el caso de los pueblos originarios de México y Colombia, sería su relación con el Estado y los grupos dominantes que les discriminan y excluyen. Relacionado con este punto, Giménez (2009b) menciona que las tensiones ocurren a través de repertorios culturales; es decir, a través de mecanismos de interacción que, al utilizar repertorios culturales, cuestionan y fortalecen las fronteras colectivas (Giménez, 2009b: 141). Este repertorio cultural lo define como: a) la valorización del sistema de parentesco, b) la tradición representada en la memoria colectiva, c) un sistema religioso-ritual, d) valorizar al lenguaje propio como archivo vivo de su cosmovisión, e) reivindicación de sus territorios ancestrales como “lugares de anclaje de su memoria colectiva, contenedores de su cultura y referente simbólico de su identidad social” (Giménez, 2009b: 142).

Concretamente, sobre las *identidades étnicas*, Giménez (2002) expone tres características: a) son el resultado de una construcción a través del tiempo, donde se recomponen, se adaptan y se redefinen en relación con el entorno, incluyendo al Estado; además,

²¹ Subrayado propio.

b) no se definen como la única identidad de pertenencia de los individuos, sino que estos pueden tener otras identidades al ser miembros de otros conjuntos sociales; y, por último, c) las identidades étnicas se encuentran en dinámicas de conflicto con otras “subidentidades internas”. Es importante señalar lo anterior sobre las identidades étnicas en razón de que los profesores y las profesoras indígenas, antes que ser docentes, comienzan a construir su identidad dentro y en relación, de y con, el pueblo originario de pertenencia. En México y en Colombia, existe una historia que nos antecede sobre la desterritorialización real y simbólica de los pueblos originarios, y generalmente sus identidades se han visto amenazadas por la asimilación de los grupos socioculturales dominantes.

Acerquemos lo anterior al tema de la identidad del profesorado indígena. No debemos olvidar o pasar por alto que los y las docentes indígenas construyen su identidad con las características de la identidad individual que se refirieron anteriormente. Es decir, los atributos de pertenencia social –relacionados con la identidad colectiva- y los atributos particularizantes. Como ya se dijo, esta identidad tiene que ser reconocida también por los otros. A su vez, el profesorado indígena construye su identidad individual con base en su pertenencia a diferentes grupos, que pueden definirse como colectivos por otros grupos. Estos grupos son el grupo indígena de pertenencia y el grupo de docentes indígenas con quienes se formó y con quienes labora. Los otros grupos que les definen son el Estado y los grupos no indígenas que habitan en el mismo territorio nacional.

Así, la identidad colectiva del grupo indígena de pertenencia, en relación con el cual construye su identidad, dependerá del tipo de relación que este grupo ha mantenido con el Estado, con otros grupos indígenas y con otros grupos o colectivos sociales no indígenas; la historia y los mitos propios en torno a su origen y trayectoria; los mitos e historia contruidos sobre él por otros grupos o colectivos –sean estigmatizados o no (Giménez, 2009b: 58); las relaciones históricas de dominación/subordinación con estos otros grupos o colectivos; los rasgos culturales que se consideran comunes en el colectivo –todo lo cual forma parte de la memoria colectiva (Giménez, 2009b)-; y los fines, medios y campos de acción social del grupo.²²

²² El *colectivo indígena* puede definirse como grupo o como colectivo dependiendo del tipo de interacciones que mantenga. Si las interacciones son constantes y estrechas, este se definirá como grupo; por el contrario, si son

La identidad del grupo de profesorado indígena dependerá de la relación del modelo de formación docente indígena con el Estado; el significado social sobre ser docente indígena dentro de la comunidad de origen, la comunidad y escuela donde labora, la escuela donde se forma –por parte de los formadores de docentes y los compañeros-; el modelo cultural planteado en los procesos de formación docente; la creación y recreación de la historia o mitos propios sobre el grupo o colectivo indígena; la definición acercada por parte de otros grupos sociales –incluido el Estado-; la definición de los fines, medios y campos de acción como docentes indígenas.

Esta identidad colectiva como indígena y como docente indígena nutrirá a la identidad individual. El análisis de la identidad individual muestra su relación con la identidad colectiva. Entiendo, como lo mostraré en los siguientes apartados, que la identidad del profesorado indígena se construye a través de diferentes procesos identitarios que ocurren en la interrelación de tres niveles del sistema social:

- 1) Nivel macro: las rupturas en la estructura que generan nuevos órdenes sociales del Estado nacional homogéneo al “Estado plural” a la par de la “pluralización” de la nación, las relaciones del “Estado plural” con los organismos internacionales, nuevas relaciones económicas internacionales de tipo neoliberal, capitalista transnacional, que involucran el flujo de bienes culturales, las determinaciones del “Estado plural” en términos de políticas de identidad en el territorio nacional, la manifestación de estas políticas en el ámbito educativo en general y de educación indígena en particular, la filtración de las políticas en la consolidación de los modelos de formación del profesorado indígena –donde se involucran también las determinaciones de los organismos de cooperación internacional y los organismos de financiación internacional.
- 2) Intermedio: la pertenencia del profesorado indígena al grupo del pueblo originario y al grupo del profesorado indígena, la relación de cada uno de estos grupos con el Estado y con otros grupos, los procesos de formación docente –relaciones con sus formadores a través de la práctica docente, relaciones con compañeros y compañeras,

esporádicas y menos intensas, se definirá como colectivo según lo señalado por Giménez (2007). Asimismo, un grupo puede ser definido por otro como colectivo, y construir mitos en torno a éste (Giménez, 2009a).

los contenidos y temas revisados, las prácticas educativas y de formación-, los movimientos sociales que surjan de los colectivos de los pueblos originarios que generan tensión con el Estado u otros grupos socioculturales dominantes.

- 3) Micro: la subjetivación y reflexividad de los/as estudiantes indígenas, es decir, la capacidad de agencia; la práctica docente generada en los contextos escolares donde desempeñan su labor profesional.

1.3 Hacia una definición del actual modelo de Estado

Las historias de conformación de los Estados nacionales y la construcción de identidad de los ciudadanos en los países de América Latina, siguen rumbos parecidos. Los modelos de Estado han transitado de lo homogéneo a lo plural. El Estado nacional homogéneo es una organización jurídico-política-histórica que se consolidó con base en las revoluciones democráticas del siglo XVIII y XIX; tuvo sus orígenes en Europa (Abrams, 2015; Mitchell, 2015; Quijada, 2003; Villoro, 1998). En América Latina ocurrió principalmente después de las guerras de independencia; aunque, por ejemplo, en el caso de México se definió con mayor contundencia a inicios del siglo XX, en el periodo posrevolucionario (von Mentz, 2000).

En la constitución de este modelo de Estado, los individuos –quienes habitan un territorio específico- conforman una asociación donde se unen por contrato de pertenencia, de manera supuestamente voluntaria, en calidad de ciudadanos. La sociedad –al menos en pretensión- deja de ser una compleja red de culturas diferentes, de grupos disímbolos, y de asociaciones históricas, para pasar a ser un conjunto de individuos homogeneizados (Quijada, 2003). En la región de América Latina, en la primera mitad del siglo XX, se buscó la homogeneización hacia lo mestizo y trazar políticas para manejar el *problema indígena*, como se evidenció cercana la mitad del siglo, en el Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940). Por ello, en este modelo de Estado, el interés era que la sociedad se homogeneizara en el nivel político y cultural. Si bien sobre lo segundo no fue algo que ocurrió por completo, como señala von Mentz (2000), el proyecto nacionalista influyó en los procesos identitarios de los individuos y la colectividad. Así, la creación del Estado tiene que ver con estos tres elementos: una población, un territorio y una legislación –política, jurídica y administrativa- común que legitime estructuralmente un conjunto de métodos de regulación social que surgieron de las relaciones sociales (Anderson, 1993; Mitchell, 2015; Romero, 2001).

En este sentido es preciso definir al *Estado* con base en la comprensión que han generado algunos teóricos. Para ello, me interesa discutir dos concepciones distintas del Estado: la concepción unificada y la concepción tensionada. Los teóricos del Estado, por un lado, lo han definido como una entidad o agencia unificada, coherente, cohesionada, autónoma a la sociedad, que se apodera del monopolio del uso legítimo de la fuerza con el fin de ejercer coerción sobre la ciudadanía (Weber, 1964). En este rigor, encontramos las definiciones que otorgan Villoro (1998: 12-13) y Giménez (2009b: 129). Villoro (1998: 13) señala que el Estado homogéneo – que prefiero definir como Estado nacional homogéneo- es la pretensión de los dirigentes de una sociedad de construir una nación homogénea para la población de un territorio. Esta nación está regulada por el Estado.

Sin embargo, otros autores han cuestionado a esta entidad o agencia unificada, presentada como “un aparato apartado del resto del mundo social” (Mitchell, 2015:171), y la definen como una construcción ideal (Abrams, 2015: 37) o ilusoria (Mitchell, 2015: 145) que se ha construido a lo largo del tiempo y el espacio –es decir, históricamente- dentro de la sociedad como resultado del “efecto estructural” (Mitchell, 2015: 171). La agencia, entidad o instancia cohesionada es, por lo tanto, falsa. Abrams (2015) señala que el Estado es “un proyecto ideológico (...), un ejercicio de legitimación (...), [donde] lo que se legitima es algo que, si se pudiera ver directamente y tal como es, sería ilegítimo, una dominación inaceptable” (Abrams, 2015: 53). Según el mismo autor, esta legitimación ocurre a través de los efectos ilusorios de las instituciones y sus funciones coercitivas, cuando se presentan sobreacreditadas como “una expresión integral del interés común, dissociada limpiamente de cualesquiera de los intereses sectoriales y de toda estructura (clase, iglesia, raza, y así sucesivamente) asociada a ellos” (Abrams, 2015: 53), siendo que en realidad representan los intereses de los grupos sociales dominantes en las relaciones de poder.

Como a su vez señala Mitchell (2015), “los estados modernos disfrutaban sólo una relativa separación de los intereses de las clases dominantes (...), sus políticas sólo pueden explicarse adecuadamente en función de la estructura de las relaciones de clase [y étnicas]” (Mitchell, 2015: 158). Para el caso que se analizó en esta investigación, los pueblos originarios han incidido en la gestión de políticas para la reivindicación, lo cual evidencia el lugar segregado en que se han encontrado y la construcción del Estado desde los intereses de ciertos grupos sociales, hecho que se muestra en el ámbito educativo. De modo que el Estado se define y redefine a

través de las líneas divisorias entre lo público y lo privado –Estado y Sociedad- que se muestran en las políticas y las prácticas, como el mismo autor ejemplifica entre el Estado de Estados Unidos y la Arabian-American Oil Company (Aramco), donde muestra el papel del Estado regulador, propuesto por Alviar García y Lamprea (2016). En relación con este argumento, Palacios (2015) menciona que “la política no se forma en ninguno de los dos elementos de la díada, ni es la relación interdependiente de ellos; se forma en la producción y reproducción de la divisoria misma que [Mitchell] llama “efecto del estado”” (Palacios, 2015: 13).

Así, el Estado neoliberal adopta el papel de regulador, pero también de administrador y legitimador de las identidades que regula. Sobre la función reguladora del Estado, señalan Alviar y Lamprea (2016) que:

(...) la regulación se ha convertido en la forma predominante de gobernanza del mercado en la fase actual del capitalismo global, definida por la liberalización de las economías, la privatización de las empresas públicas y la aparición de regímenes jurídicos transnacionales (Alviar & Lamprea, 2016: 1).

De esta manera, el papel del Estado se ve implicado en los intereses del mercado, es decir, no se encuentra ajeno a ellos. Más no todos los Estados son iguales, cada uno regula según el lugar en el que se encuentra en las relaciones/tensiones de la globalización. La globalización no es un proceso homogéneo ni una invitación igual para todos los Estados. Por el contrario, y como refiere Segato (2002), el lugar que cada Estado ocupa en la globalización es distinto. Esto depende de la capacidad de interlocución de los Estados nacionales, la nación y sus componentes; de las relaciones de poder con otros Estados periféricos y poderosos; con los grupos de poder a su interior y los de las naciones poderosas y periféricas (Segato, 2002: 110); donde agrego a los organismos internacionales financieros y con los organismos de cooperación internacional. Señala Segato (2002):

(...) en el presente, el papel fuerte del Estado nacional como productor de diversidad no ha caducado. Como afirma Gros, basándose sobre todo en el caso colombiano, no solo no ha perdido vigencia sino que presiones de orden global y cambios en la concepción de su papel en el proceso de construcción de la nación fueron imponiendo, especialmente a partir de los años 80, «progresivamente la idea de que el Estado podría sacar ventajas de ‘administrar la etnicidad’ (en vez de) trabajar por su desaparición» [...], al punto que *en la actualidad «es incuestionable que se pueden encontrar fácilmente casos en que una organización indígena deba su existencia, más a la voluntad interesada del Estado que a una lucha emprendida por la base para hacer reconocer su presencia, defender su autonomía y asegurar el logro de sus reivindicaciones»* [...]. En su papel de interlocutor especialmente calificado en ese ámbito, *el Estado nacional ha tenido un papel muy relevante dando forma al «otro» interior por su capacidad de interpelación.*

En tal sentido, puede decirse que el Estado se comporta como un interlocutor con gran poder de interpelación (Segato, 2002: 32, 106-107, 108).

Sobre esta realidad de dinámicas complejas y de divisiones difíciles de identificar, Gupta (2015) define que “cualquier teoría del estado debe tener en cuenta su constitución a través de un complejo conjunto de representaciones y prácticas que se intersectan *espacialmente*”, y que rebasan las fronteras de los estados-nación, ya que involucran el nivel local, translocal, estatal e internacional (Gupta, 2015: 80, 129). Esto es, el Estado se constituye en la “articulación entre los discursos hegemónicos (necesariamente fracturados) y las interpretaciones inevitablemente situadas e interesadas de los sujetos subalternos”, así como su coyuntura con las prácticas y experiencias de los individuos –desde su lugar en la escala social- en su relación con las instancias y funcionarios estatales (Gupta, 2015: 124). Estas líneas divisorias conforman la política moderna, son ilusorias y hacen el efecto de diferenciar al Estado de la sociedad, hecho que también identifica Gupta (2015: 111) en cómo el discurso de la cultura pública construye representaciones del Estado y de la sociedad. Para los casos a analizar, los discursos²³ hegemónicos se manifiestan en las políticas educativas²⁴ y en los modelos de formación docente

²³ El término *discurso* puede entenderse como una legitimación de relaciones sociales, políticas e ideológicas de una sociedad determinada, fundamentada en un marco teórico específico (Giroux, 1990: 42). Popkewitz (2000) y Foucault (2002) lo definen como la representación de la estructura, conformada por los saberes y las prácticas de grupos sociales que históricamente han sido dominantes, legitimadas por el uso cotidiano del poder disciplinar infinitesimal, en un momento histórico determinado. En este trabajo no defino como discursos únicamente a los documentos escritos o a las reformas políticas que conforman el nivel macrosocial, ni a aquellos que provienen únicamente de los grupos de poder o hegemónicos. Sino que amplío los márgenes a los discursos orales que ocurren en el nivel intermedio y microsociales por parte de los sujetos en la construcción de la identidad (pertenecientes a grupos hegemónicos o contrahegemónicos), donde se produce y reproduce el discurso macrosocial. De modo que coincido con Giménez (1981) cuando dice que el discurso es una “práctica social institucionalizada” que manifiesta las “condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico-coyunturales” (Giménez, 1981: 124). Además, este autor identifica tres características del discurso como práctica social que son relevantes para el trabajo: a) se crea dentro de un “proceso social de producción discursiva” donde toma una posición específica, b) refiere a “una premisa cultural preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes (o subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la formación ideológica de esa sociedad”, c) expresa una “práctica socialmente ritualizada y regulada por aparatos en el marco de una situación coyuntural determinada” (Giménez, 1981: 125). Esta concepción complejiza a su vez la comprensión del Estado, al mostrar que su estructura –saberes y prácticas legitimadas-, planteada en los distintos discursos, se consolida en la relación con los niveles inferiores de la estructura social, como lo refieren Gupta (2015) y Mitchell (2015). Por lo tanto, el Estado es un efecto estructural vinculado a la sociedad. En el ámbito de la educación, pueden encontrarse distintos discursos educativos en relación con los distintos niveles del sistema. Uno es el que se legitima como oficial en las políticas educativas –sea que provenga del Estado o de otras organizaciones socioculturales, representativas de los grupos culturales dominantes de una región, como el CRIC representa a varios pueblos originarios del Cauca, en Colombia--, y, otro, el que ocurre en una escala menor a partir de la subjetivación e interacción de los agentes educativos con los discursos oficiales.

²⁴ Cabe decir que las políticas educativas son discursos y también políticas de identidad. Las que provienen del Estado, han contribuido a construir identidades nacionales con pretensión homogénea, o a formar a una población acorde a valores de la política y economía liberal. En este sentido, cabe también entender a las reformas educativas

–del Estado y del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)-, y las interpretaciones de ellas que hacen los formadores de docentes –quienes también son representantes del Estado o del CRIC- y los docentes-alumnos –lo cual no significa que simplemente asimilen.

No obstante, los intereses de los grupos dominantes, lejos de presentarse y ser representados por las instituciones y las políticas como intereses unificados, muestran en ellas “la falta de unidad real del poder político (...), una profunda desunión dentro de lo político” que se manifiesta en la práctica, en la gestión de políticas y en la imposibilidad de funcionar como un factor de cohesión general (Abrams, 2015: 58). El Estado es “un mensaje de dominación”, “un dispositivo ideológico” que legitima el poder político –propósitos sociales específicos-institucionalizado (Abrams, 2015: 60). Sin embargo, a pesar de que en esta divisoria se representan los intereses de ciertos grupos, los movimientos sociales, conformados por los grupos sociales excluidos, generan tensiones en un intento por mover la divisoria misma y llegar a un orden en donde también tengan cabida.

Aunado a la tesis de Abrams (2015), Mitchell (2015) señala que los métodos del poder disciplinario infinitesimal para ordenar y representar la realidad social –generar una regulación social, como por ejemplo la institución escolar-, al permanecer en el tiempo y en el espacio, construyen al ciudadano y a la sociedad en la separación de ciertos espacios que dan la ilusión de una estructura que se diferencia de la sociedad. Dicha estructura es identificada como el Estado. De este modo, define al Estado como “un efecto de los procesos rutinarios de organización espacial, acomodo temporal, especificación funcional, supervisión, vigilancia y representación que crean la apariencia de un mundo fundamentalmente dividido en estado y sociedad o en estado y economía” (Mitchell, 2015: 183). A su vez, Gupta (2015) refiere que “observar las prácticas cotidianas, incluidas las prácticas de las representaciones y las representaciones de la práctica (del Estado) en la cultura pública, nos ayuda a llegar a una comprensión específicamente histórica e ideológicamente construida del “Estado””, creada por las dinámicas que ocurren de lo local a lo internacional (Gupta, 2015: 130). Así, el Estado se

como políticas. Éstas “no son neutras ni inocuas, sino constituyentes y agentes de nuestras formas de entender, mantener o cambiar nuestro mundo. (...) son prácticas discursivas que presentan formas concretas de comprender e interactuar” (Slee, 2012: 148). Además, “en la esfera de la política pública, las palabras son instrumentos empleados tácticamente al servicio del poder. Están hechas para hablar de determinadas maneras con fines específicos” (Slee, 2012: 173).

construye en los intentos de los grupos sociales dominantes de legitimar su identidad en la estructura social frente y en tensión con las otras identidades sociales (Giménez, 2009a). El Estado es la recreación de tales prácticas y saberes.

En relación con las teorías del Estado que argumentan su adelgazamiento, su ausentismo y posible desaparición, este nuevo papel del Estado muestra su reestructuración y relevancia en las actuales relaciones de poder del mercado. Dice Ávila-García (2016):

El Estado ha jugado un papel central como impulsor de la mundialización del capitalismo, a diferencia de lo que en el discurso dominante de la globalización se señala: el adelgazamiento e incluso desaparición del mismo (Osorio, 2004). Más que su extinción, lo que éste ha experimentado es una re-funcionalización producto de los cambios en la hegemonía del bloque de poder. Los actores privados transnacionales se han vuelto dominantes en su alianza con las élites nacionales más modernas e integradas al esquema económico neoliberal. De hecho Petras (2001) señala que en la actualidad el Estado-nación es más dinámico y tiene un rol central en la economía mundial. [...] el papel del Estado puede analizarse mejor desde las dos acepciones que plantea Osorio (2004): el Estado visible, conformado por un conjunto de instituciones, leyes, normas y reglamentos que están a la vista del observador común; y el Estado invisible, que representa la condensación de la red de relaciones de poder, dominio y fuerza que ejerce para concretar los proyectos que tiene en común con los grupos aliados y remite a una realidad oculta que termina por darle significación al Estado visible. Es decir, *el Estado en su forma invisible contribuye a afianzar los intereses de las élites y grupos dominantes, mediante la promoción de un proyecto económico neoliberal que en el caso latinoamericano se expresa en un neocolonialismo ligado con la mundialización capitalista* (Ávila-García, 2016: 20).

Lo anterior nos permitiría reconocer a la educación y escuela institucionalizada, aquella que es delimitada por el Estado, como una instancia donde los saberes y prácticas del Estado buscan ser legitimados en la pretensión esencialista que hace el Estado de ella. No por ser ésta una pretensión, deja de tener influencia en las relaciones de poder puesto que, como señala Giroux (1990):

Una vez reconocida la relación entre instrucción escolar y sociedad en general, las cuestiones acerca de la naturaleza y significado de la experiencia escolar pueden contemplarse desde una perspectiva teórica capaz de iluminar la relación, frecuentemente ignorada, entre conocimiento escolar y control social. Al contemplar las escuelas dentro del contexto de la sociedad en su conjunto [podemos comprender que] la enseñanza tácita que se imparte en las escuelas [contiene] mensajes ideológicos incorporados tanto en el contenido del currículo formal como en las relaciones sociales propias del encuentro en el aula (...) [existen] interconexiones entre ideología, instrucción y currículum (Giroux, 1990: 64).

Un modelo de Estado es, por ello, un *ideal* que se construye históricamente a través de la legitimación de las prácticas que ordenan la realidad social y que son determinadas por los grupos de poder, como señala Weber (1964: 22). Estas prácticas son socializadas por personas que habitan un territorio: se socializa la racionalización de un grupo (Weber, 1964). En esta

envergadura, los modelos de Estado sostienen legados históricos que legitiman cómo deben organizarse y vivir el conjunto de personas que habitan un territorio. La idea del Estado se mantiene porque los hombres se organizan en torno a éste; ordenan su acción porque consideran válidas las órdenes jurídicamente orientadas. Esta legitimación ocurre por las instituciones que se construyen en el *orden racional* de tales grupos hegemónicos, donde existen relaciones de dominación/subordinación mediadas por la coacción física legalizada (Weber, 1964). Sin embargo, en los Estados de América Latina, la estructura estatal que se siguió persiguió el ideal de la inserción ahistórica de los modelos de Estado europeo y, más adelante, de Estados Unidos de América.

Cabe señalar que un modelo de Estado no es coherente, neutral, moral y armónico, sino que por el contrario, es incoherente, amoral, político y desarmónico. Asimismo, los grupos dominantes no se encuentran todos de acuerdo en la totalidad de los asuntos de la vida social, no es un monopolio uniforme. A partir de esta comprensión del Estado plural, identifiqué tres concepciones distintas de éste que son teorizadas en el presente. Por un lado y de forma utópica, un Estado plural que reconoce en sus leyes la diversidad nacional y, por ende, a la ciudadanía, lo cual conlleva, a su vez, a una fragmentación y modificación de la estructura institucional con el fin de que se incluyan las diferentes formas organizativas –políticas y prácticas- de los grupos socioculturales que conforman la nación. Como señala Villoro (1998) sobre el concepto de la *igualdad*: “la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que éstos sean. (...) Un Estado plural impediría, por lo tanto, cualquier supeditación o discriminación de un grupo social a otro” (Villoro, 1998: 48).

Por otro lado, un Estado plural que reconoce, a modo de tolerancia, a la diversidad nacional, pero que mantiene la estructura –práctica, política e institucional- que privilegia los intereses de los grupos dominantes –porque no es una unidad coherente, pero sí de centros de poder-. Excluye, con ello, otras formas organizativas correspondientes a la diversidad cultural de la nación en términos de su reconocimiento con posicionamiento político en la deliberación de sus proyectos de vida, con el fin de lograr una genuina participación política y económica. En momentos se les otorga una supuesta oportunidad para incidir en aspectos político organizativos dentro de las distintas áreas de la vida social, como por ejemplo: la participación del profesorado indígena en la reestructuración curricular de la Licenciatura en Educación

Primaria Intercultural Bilingüe a nivel nacional. Esta lectura del Estado plural se articula a la comprensión *multipluriculturalista oficial* sobre la nación (Walsh, 2012: 30), alineada al capitalismo global en nuestros tiempos, “que parte de la diversidad étnico-cultural y no de la diferencia colonial” (Walsh, 2012: 35), como veremos en el siguiente apartado. Y en último término, un Estado que se denomina plural por las acciones de descentralización, sea a nivel local o internacional, pero alineados a la lógica de privatización de servicios y bienes.

La primera acepción refiere ceder el camino a instancias gubernamentales o particulares locales, con el fin de la reestructuración del Estado a partir de las realidades históricas que han sido anuladas por la implementación y apropiación de un modelo de Estado occidental. La segunda y la tercera, son cercanas al discurso hegemónico neoliberal como modelo civilizatorio (Lander, 2000). Estas perspectivas visionan la descentralización del Estado y la apertura a redes internacionales con miras a la privatización de bienes, servicios y recursos naturales, a través de empresas transnacionales o la participación de instancias locales como oferentes de servicios. Se abre la brecha para procesos de globalización financiera –globalización fuerte- a través de las empresas transnacionales, o cultural –globalización débil (Giménez, 2009a)-. Esta última desde: la cultura de los bienes de consumo de circulación mundial y la cultura popular de los mass media (Appadurai, 1992 citado por Giménez, 2009a: 289); lo que muestra que la idea de Estado no desaparece, sino que sigue vigente pero como regulador. La descentralización, en el “reconocimiento” de la autonomía local y regional de las comunidades, desde esta perspectiva, podría ser analizada como señala Escobar (2014), cuando dice que:

(...) el interés del gobierno en la reestructuración del aparato estatal no es en realidad la autonomía de las comunidades locales y regionales, sino más bien, como lo señalan Fajardo, Errázuriz y Balcázar, “la apertura de nuevos espacios para el capital, una solución para la crisis fiscal y la creación de nuevas condiciones para el manejo de los conflictos sociales y políticos generados por el patrón del desarrollo” (1991: 240) (Escobar, 2014: 210).

La primera definición del Estado plural –hasta la fecha utópica- conlleva la idea de aceptar a la ciudadanía colectiva, como la de los pueblos originarios; mientras que las dos últimas concepciones mantienen una idea de ciudadano individual liberal a pesar del reconocimiento en el discurso de la pluralidad. En términos económicos, orienta sus políticas hacia la descentralización, la fragmentación, la privatización y la competencia. Al mismo tiempo que convoca a lo transnacional, la globalización y al establecimiento de bloques nacionales; situación que ha modificado las políticas de identidad y, con ello, a las políticas educativas

(Friedman, 2001; Torres, 2004; Villoro, 1998). Considero que los modelos educativos y programas de formación del profesorado indígena no se encuentran desligados de los modelos y programas educativos para/de los pueblos originarios. Por el contrario, las pretensiones en la formación del profesorado indígena se encuentran vinculadas con los ideales que plantean los modelos y programas para/de los pueblos originarios en la educación básica.

En términos de identidad y cultura, este modelo de Estado presenta contradicciones. Por un lado, postula la interculturalidad, la colectividad, la comunitariedad²⁵, la convivencia y el reconocimiento de la conformación pluricultural de la nación. Mientras que por el otro, alude a la ciudadanía global, individual y competitiva, por encima de la conciencia social colectiva (Giroux, 1990; Perrenoud, 2001). Es decir, muestra tensiones entre la individualidad y la comunitariedad, que surgen de la exigencia de los colectivos sociales que buscan ser reconocidos plenamente en términos de identidad, y de los grupos dirigentes que resisten en ceder espacio para el reconocimiento en términos del ejercicio político de estas identidades históricas subalternas (Giménez, 2009a: 197; Segato, 2002).

En el presente podemos notar una mezcla de las dos últimas concepciones, fundamentada en las relaciones de desigualdad social. Es decir, situada sobre las relaciones de poder, donde se exige e impone el reconocimiento íntegro de la identidad de los grupos privilegiados, con los demás elementos que le acompañan en términos de organización social, económica y cultural. El lugar de los privilegiados es ocultado con *discursos disfraz* que aluden a la igualdad de las diferencias en términos de garantías y derechos. Esto entra en disputa con la exigencia e imposición del reconocimiento, por parte de los grupos subordinados, de su identidad (Giménez, 2009a: 197). Esa tensión es la que muestra la transformación al Estado “plural”. De aquí el error de ver al Estado como una estructura separada del sistema social. Esto trasciende a las propuestas de educación indígena del Estado. Para cerrar este apartado, cabe reconocer al Estado como colonial/moderno, como refiere Segato (2011), cuando dice que mientras intenta remediar los males “que la modernidad ya introdujo con soluciones también modernas: el Estado entrega con una mano lo que ya entregó con la otra” (Segato, 2011: 39).

²⁵ La *comunalidad* se rige por los siguientes principios, según Díaz (citado en Dietz & Mateos, 2013: 17): “1) La tierra, como madre y como territorio, 2) el consenso en asamblea para la toma de decisiones, 3) el servicio gratuito, como ejercicio de autoridad, 4) el trabajo colectivo, como acto de recreación, 5) los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal”.

1.4 La construcción de la identidad del profesorado indígena en el nivel macrosocial

En el nivel macrosocial del presente, ocurre una confluencia de distintos fenómenos: el reconocimiento de la pluralidad de la nación, manifestada en las legislaciones del Estado, que actualmente se denomina “Estado plural”. Evidentemente, estos cambios no ocurren por ingenio del Estado, sino que se presentan en la tensión o desencuentro entre los diferentes grupos socioculturales de la estructura social, cuando los movimientos sociales, representativos de los grupos socioculturales subordinados, exigen una reivindicación de su identidad.

Entiendo al Estado, como señalé, como “un efecto [estructural] de los procesos rutinarios de organización espacial, acomodo temporal, especificación funcional, supervisión, vigilancia y representación [que ocurren históricamente por medio de los poderes disciplinarios infinitesimales] que crean la apariencia de un mundo fundamentalmente dividido en estado y sociedad o en estado y economía” (Mitchell, 2015: 183). El Estado figura estar separado de los intereses de los grupos sociales dominantes, sin embargo, es acorde con éstos al legitimar sus saberes y prácticas. Es decir, el Estado se forma históricamente en la sociedad. Esto no significa que mantenga una coherencia en su estructura, sino que hay diferentes saberes y prácticas en razón de diferentes intereses de los grupos socioculturales dominantes.

Entonces, el “Estado plural” representa una ruptura en el efecto estructural del Estado nacional homogéneo, a través de la búsqueda de un nuevo planteamiento de saberes y prácticas –poderes infinitesimales- por parte de los grupos socioculturales subalternos, que surgen de la tensión entre estos y los grupos socioculturales dominantes en el uso del poder (Mitchell, 2015; Popkewitz, 2000). Es decir, este nuevo efecto estructural del “Estado plural” se gesta en los intercambios entre los grupos socioculturales dominantes de una región, así como en la relación entre éstos con los grupos socioculturales dominantes de otras regiones –del orden internacional- que legitiman en la estructura sus saberes y prácticas, y en la tensión de los grupos socioculturales subordinados con los dominantes sobre la exigencia del reconocimiento de su identidad en todas las ramas de la vida social –donde interactúan el nivel intermedio y macro del sistema social-. Estos cambios son congruentes también con el momento histórico, político, económico y social que vivimos.

Los nuevos planteamientos de saberes y de prácticas ocurren en un orden complejo, y en momentos confluyen cambios que se presentan en distintos subniveles del nivel macrosocial en

relación con el nivel intermedio. Intentaré explicar esto. En términos económicos, las grandes potencias juegan un papel importante junto con sus organizaciones Estatales, al orientar el rumbo de la economía mundial acorde a sus intereses, desde el imperialismo económico –una globalización económica, definida por algunos como bloques regionales (Barraclaough, 2011)-, que consiste en un expansionismo de las grandes potencias.²⁶ Asimismo, podemos observar el importante papel de los organismos de cooperación internacional –FMI, GBM- en las dinámicas de globalización económica. Es difícil de creer que las decisiones de estas organizaciones internacionales sean ajenas a los intereses de las potencias, al estar conformadas –las primeras- por países miembros donde éstas –las segundas- se encuentran. En las telarañas de lo político discurren los intereses particulares; es un juego de asociación por los propios intereses, solo basta reconocer que el director del Grupo Banco Mundial históricamente ha sido nombrado por Estados Unidos.

Cuando los organismos de cooperación internacional señalados anteriormente, adjudican condiciones a los préstamos o legitiman los saberes y las prácticas de los grupos socioculturales internacionales dominantes por medio de reuniones y asambleas que plantean discursos, tales condiciones y discursos se acercan a los Estados de los países para ser apropiados por éstos. De modo que los Estados modifican o generan políticas acorde con los planteamientos de estos organismos internacionales. Aunque tenemos que considerar que lo anterior no significa simplemente que los Estados se apeguen, sin escrutinio, a los discursos y condiciones de los organismos internacionales, que legitiman ciertos saberes y prácticas. Por el contrario, tienen la capacidad de elegir y determinar qué y cómo integran los planteamientos a su propia estructura, y cómo esto se legitima en las políticas creadas; es decir, actúan como *Estados reguladores* (Alviar García & Lamprea, 2016). Tampoco podemos aludir que esto no genera cambios en la

²⁶ Actualmente, las relaciones económicas se orientan cada vez más hacia la transnacionalización y globalización, con el incremento de la privatización de bienes y servicios, y la consecuente apertura de los países a la economía internacional [sobre ello, México puede mostrar varios ejemplos: el TLCAN que entró en vigor en 1994, los TLC con Colombia, Venezuela y Costa Rica de 1995, el TLC con la Unión Europea impulsado por el Acuerdo de Asociación Económica, Concertación Política y Cooperación (AAECPC) del 2000, así como las más recientes relaciones económicas con China y Japón (Grassi, 2012)]; y con ello, una fragmentación de la centralización estatal dominante décadas atrás (Estado benefactor o de bienestar social) que refiere actualmente al “Estado plural” en términos de la descentralización de su economía y la conformación de bloques regionales. Tal posicionamiento del Estado hace referencia a la conceptualización del Estado como *Estado regulador*, como lo muestran los trabajos coordinados por Alviar García y Lamprea (2016) sobre el *modus operandi* de las relaciones económicas internacionales, autores como Carvajal (2016) retoman la definición como capitalismo extractivista, que se basa en la extracción de los recursos naturales de los países definidos como subdesarrollados por parte de los países desarrollados.

estructura del Estado. Esto resulta en ciertos discursos, en el nivel de lo nacional, que legitiman una estructura.

Sobre lo cultural, podemos identificar en el nivel macrosocial varios discursos que legitiman saberes y prácticas sobre la cultura y la identidad. Por un lado, existe, aunque no pueda lograrse por completo debido a la apropiación contextualizada, una extensión globalizada en gran parte del mundo de la cultura e identidad hegemónica que resulta ser la de las grandes potencias, es decir, de la cultura occidental.²⁷ Por otro lado, y en un sentido que resulta paradójico con el punto anterior, un discurso sobre el reconocimiento de las diferentes identidades culturales. Para efectos de la investigación, interesa analizar el segundo discurso planteado, sin olvidar sus tensiones con el primero.

Vinculado con ello y en el orden de las relaciones entre el nivel macro e intermedio, en las tensiones de los grupos socioculturales subordinados con los dominantes sobre la exigencia del reconocimiento de su identidad en todas las ramas de la vida social, podemos notar también dinámicas complejas. Tenemos que reconocer que en la vida social cada grupo busca mantener su hegemonía, la cual implica también la identitaria (Giménez, 2009b). Los movimientos sociales manifiestan la exigencia de los grupos socioculturales subordinados históricamente – en este caso los pueblos originarios- de ser visibles desde otro lugar en la estructura social, lo cual conllevaría otras relaciones de legitimación, en las distintas áreas de la vida social, con los grupos socioculturales que históricamente se han mantenido como dominantes (Giménez, 2009b). Esta lucha por la reivindicación genera eco en organismos de cooperación internacional –como la OIT, la ONU con su representante la UNESCO-, quienes a la par congregan a asambleas, reuniones y declaraciones que legitiman nuevos saberes y prácticas, con la exigencia de acato a los Estados. Aunque tampoco podemos pensar que tales instancias son totalmente ajenas a los intereses particulares de las potencias y a mantener un orden que no altere por completo las relaciones políticas.

²⁷ Aunque no es tema de análisis para esta investigación, cabe señalar que en el orden de las relaciones culturales internacionales se habla de una globalización cultural, en donde se busca generar una ciudadanía global, pero con orientaciones de la cultura occidental, lejos de las propuestas de las Epistemologías del Sur, donde se habla de lo cosmopolita a partir de un diálogo y conocimiento intercultural, como cuando Meneses (2016) refiere la creación de historias cosmopolitas subalternas. Aunque Giménez (2009b: 287-295) señala que la globalización cultural es imposible porque ignora la apropiación de los colectivos, la capacidad subjetiva de los individuos y los contextos diferenciados, que refieren a una apropiación cultural particular, considero que la globalización cultural, al formar parte de las dinámicas del nivel macrosocial, incide de algún modo en la construcción de la identidad.

Del mismo modo que se mostró en las relaciones económicas, los Estados no asimilan por inercia tales discursos, sino que eligen y determinan la forma de apropiación. De esto resultan, en el nivel Estatal, ciertas políticas sobre identidad y cultura que, en el supuesto de la primera acepción de Estado plural, legitimarían a una nación plural. Estas políticas se extienden a todas las regiones, aunque no exista en ellas presencia de movimientos sociales de los pueblos originarios.

El camino ganado por los grupos subalternos tampoco cuenta con fácil adentro y continuidad. No se plantea de forma totalmente conveniente para ellos, sino que es limitado por los intereses de los grupos dominantes quienes, a través de los poderes disciplinarios infinitesimales, determinan qué se incluye en este nivel y, con ello, dan forma al efecto estructural del Estado. Es posible comprender lo anterior al no perder de vista que el Estado se construye en el yugo de la sociedad (Mitchell, 2015).

Díaz Polanco (2006) acerca al concepto *Etnofagia* (Díaz Polanco, 2006: 27), al señalar que la apertura a la diversidad es una *pantalla de tolerancia a la diferencia* por parte de los grupos hegemónicos, con lo que ocultan la *indiferencia a la diferencia*. Según el autor, el sistema hegemónico no reconoce a la diferencia desde la acción, sino que maneja un discurso neutral para apaciguar a los distintos colectivos, con el fin de involucrarlos en las dinámicas de consumo del capitalismo globalizador y de mantener un orden político y económico que beneficie al mismo sistema hegemónico. Así, el Estado plural actual se muestra de corte liberal, similar al Estado capitalista o nacional homogéneo –lo que Giménez (2009b) ha denominado la *expansión capitalista*-, donde nuevamente se *invisibiliza* a la diferencia y se mantiene una democracia que se encuentra lejos del planteamiento de democracia participativa. Se habla de la inclusión para evitar el enfrentamiento, es decir, aquello que como más adelante discutiré, funciona como *discursos disfraz*.

En esta consideración, podemos observar dobles discursos sobre la diversidad en el periodo actual: aquel que habla de la pluralidad cultural identitaria desde el genuino reconocimiento y la apertura a modificar las otras esferas de la vida social –*discursos de las otras voces, multiculturalismo revolucionario* (McLaren, 1998)-, y aquel que refiere la identidad cultural plural en un territorio a modo de tolerancia –*discurso neoliberal del multiculturalismo neoliberal* (Baronnet, 2013a; McLaren, 1998)-. Éstos podrían verse reflejados en tensión dentro

de las políticas de identidad y cultura, en razón del terreno ganado por las otras voces. Segato (2016: 47) realiza una lectura que ayuda a distensar este asunto paradójico. Refiere que ante la ambivalencia del Estado entre pretender una democracia real para los ciudadanos y su actuar en adhesión al proyecto capitalista de tipo transnacional empresarial, existe realmente un fracaso en las políticas que define como *reparadoras*:

(...) el lenguaje de los derechos ya se encuentra dentro del lenguaje de la modernidad, del desarrollo, el progreso entendido unilateralmente como capacidad de acumulación. Con una mano introduce el mal, con la otra le inculca la vacuna. Dos caras de la misma moneda, en una tensión que se resuelve, definitivamente, a favor de la profundización del patrón de la colonialidad. Colonialidad entendida aquí con un sentido todavía más preciso, en el contexto de esta modernidad y capitalismo avanzados. [...] *el Estado y la modernidad que representa intenta ofrecer con una mano lo que ya ha retirado con la otra*, (...) por la precedencia y la magnitud del daño, que además no se detiene, la mano reparadora –izquierda en todas las alegrías- es siempre más débil que la agresora (Segato, 2016: 37, 47).

Ante estas políticas de identidad y cultura, el Estado determina los símbolos que se acercarán a la población –de los diferentes grupos sociales- a través de distintos medios que podemos denominar agentes de socialización. Estos agentes pertenecen al nivel intermedio del sistema social, son: los profesores, los medios de comunicación, la misma familia –al estar inmersa en esta sociedad-, etc. Así, las políticas de identidad y cultura se plantean en los modelos de formación del profesorado indígena dependientes del Estado. Podemos ubicar a los profesores y profesoras indígenas formados por el Estado como agentes políticos, representantes del Estado, en la concepción simplista que puede tener el Estado sobre los procesos sociales, al pasar por alto la capacidad de agencia.

No podemos aludir que en todos los contextos socioculturales, en relación con la reivindicación identitaria de los pueblos originarios, el sistema macro se conforma de este modo. A grandes rasgos, podemos identificar diferencias entre los contextos donde se han generado movimientos sociales y donde esto no ha ocurrido. Aquellos pueblos originarios que en su seno han gestado movimientos sociales, plantean en el orden de lo macrosocial ciertos discursos propios sobre la identidad y la cultura que determinan políticas propias que hablan de la estructura generada en el interior. Estos discursos, que también son situados estructuralmente, entran en tensión en este nivel del sistema social con los discursos del Estado. En el mismo sentido que las políticas sobre identidad y cultura provenientes del Estado se muestran en los modelos de formación docente indígena, las políticas sobre identidad y cultura de los pueblos originarios se muestran en los modelos de formación docente indígena propios. En este caso,

ocurre también que, desde “abajo”, se consolidan redes de soporte entre los movimientos sociales locales con organizaciones civiles no gubernamentales, que se extienden al plano de lo internacional, y que solidifican los discursos propios (entrevista con Tulio Rojas, 27 de mayo del 2016).

A este panorama del nivel macrosocial se enfrenta el profesorado indígena en la construcción de su identidad: un supuesto reconocimiento de la diversidad cultural –, es decir, de la nación plural-, su representación en un sistema político-administrativo –“Estado plural”- y su planteamiento en las políticas de identidad y cultura, una organización política propia – como movimientos sociales, si es el caso- que a su vez emana políticas propias de identidad y cultura, que terminan por manifestarse en los modelos de formación del profesorado indígena.

En síntesis, el nivel macro se traduce en las determinaciones políticas sobre la identidad y la cultura que enuncian el Estado o las instancias políticas propias de los pueblos originarios, como resultado de dinámicas complejas que ocurren en las relaciones de poder que han mantenido los distintos grupos socioculturales. Por un lado, históricamente se ha legitimado la identidad de un grupo cultural dominante, que a su vez fundamenta relaciones políticas y económicas, dentro de un territorio determinado. Por otro lado, la lucha por la reivindicación identitaria por parte de los grupos culturales subordinados –que ocurre en el nivel intermedio del sistema social e incide en el nivel macro, lo cual puede culminar con la creación de instancias políticas propias en el nivel macro-, que exige otro orden político y económico. En estas dinámicas complejas intervienen también instancias del orden internacional, como los organismos de cooperación internacional y los organismos internacionales financieros, quienes regulan un orden económico y un orden en las relaciones culturales.

Las políticas de identidad y cultura se generan en estas relaciones complejas entre los Estados, los organismos internacionales y la incidencia de los movimientos sociales. Con ello, aportan a los discursos políticos del Estado –que como ya dijimos, muestran tensiones- y de los pueblos originarios –y a su vez estos a los organismos internacionales-. Tales políticas se manifiestan en las diferentes instituciones tanto de los pueblos originarios como del Estado, al menos en el discurso, incluidas las instituciones de educación indígena. Por lo tanto, se plasman en los modelos de formación del profesorado indígena: del Estado y de los pueblos originarios.

1.4.1 Diversidad cultural, multiculturalismo e interculturalidad

A propósito de los dobles discursos, me parece conveniente conceptualizar los términos de diversidad cultural, multiculturalismo e interculturalidad que se han tergiversado, tanto por los distintos usos como por los sitios que ocupan en las relaciones de poder quienes les enuncian. Si bien estos términos han sido utilizados en diferentes momentos por instancias políticas estatales, la discusión que planteo viene desde una postura crítica basada en lo que anteriormente señalaron Dietz (2003), Walsh (2012), así como lo que plantean Solís y Martínez (2012).

Al considerar la propuesta de Segato (2007) presentada con anterioridad en relación al análisis de *pueblos históricos* en lugar de *cultura*, entonces, la diversidad cultural deja entrever al conjunto de identidades colectivas que evidencian la riqueza cultural histórica existente y que posibilitan diferentes concepciones del mundo. Sobre ello, refieren Robles y Czarny:

Al hablar de diversidad cultural nos referimos a las diferentes concepciones del mundo que ponen en práctica los miembros de grupos culturalmente diferenciados o también de las diversas cosmovisiones al interior de un mismo grupo, no necesariamente indígena (Robles & Czarny, 2003: 173).

En sus inicios, la antropología se dedicó a estudiar la diversidad cultural desde una postura jerarquizada y etnocentrista, donde el *otro* estudiado pertenecía a un nivel inferior: sociedades “primitivas”. Esto es, que los estudiosos se encontraban en una sociedad “avanzada” o “civilizada” desde los fundamentos de la teoría evolutiva. En ese momento, la diversidad cultural se reducía a lo “primitivo” y lo “avanzado”, estableciendo y legitimando relaciones de dominación/subordinación (Dietz, 2003). Sin embargo, actualmente, y después de un largo recorrido teórico, ontológico y epistemológico en las ciencias sociales –especialmente en la antropología-, estos paradigmas evolutivos se han cuestionado hasta llegar al reconocimiento de que la realidad social está compuesta de diversidad cultural (Solís & Martínez, 2012).

Esta diversidad cultural se complejiza cuando se lee de forma esencialista como apolítica y se intersecta con cuestiones políticas y económicas de una región que inciden en su delimitación. De modo que las diferencias culturales se sitúan en peldaños distintos dentro del sistema social, lo que les ubica en un lugar, en términos políticos y económicos, de ventaja o desventaja frente a otras diferencias culturales. Esto incidirá en la construcción histórica y simbólica, es decir, cultural. Dicho lugar en el sistema social enmarca las relaciones que un grupo cultural tendrá con los demás en las dinámicas de dominación/subordinación:

La diferencia cultural no sólo se construye en términos significativos sino también (...) en términos de que se sitúa diferencialmente dentro de la estructura de una sociedad. Posición

condicionada a través de la desigualdad. Así, una sociedad que ha arribado a condiciones de desigualdad económica, que parecieran insalvables en el corto y mediano plazo, agudiza y radicaliza las diferencias culturales (Solís & Martínez, 2012: 72).

Ante la militancia monolítica y unívoca de un grupo social en términos culturales, al entender a la cultura como política, en un sistema económico capitalista dentro de una realidad social compuesta por diversidad cultural, ocurren –como nos ha mostrado la historia y nos sigue mostrando el presente en el contexto de Norte América, Europa y América Latina- dinámicas de dominación, colonialidad, exclusión y desigualdad (Solís & Martínez, 2012; Walsh, 2012). En estas relaciones jerarquizadas surge la multiculturalidad como las identidades culturales que se encuentran en un espacio determinado, regido por un sistema político-administrativo que promueve la monocultura, dentro de un esquema económico capitalista (Dietz, 2003). La propuesta de la multiculturalidad deja de fuera la diferencia colonial entre quienes, a partir de la idea de raza, fueron designados en el lugar de la subalternidad (Walsh, 2012: 27). De modo que la sociedad se jerarquiza y genera en su seno desigualdad. En términos políticos y económicos, las diversas culturas no tienen espacios para la expresión y acción. Solís y Martínez (2012) lo resumen de la siguiente manera:

El multiculturalismo [, como movimiento social,] mantiene su génesis en los movimientos sociales manifestados en los países industrializados durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado. (...) Todos los movimientos apuntan a una crítica al modelo de la modernidad que adolece de contradicciones internas, inherentes a su propia lógica operante. (...) En estas condiciones emergen movimientos sociales, a veces más o menos organizados (...) [que] acontecen dentro de un territorio nacional, el cual administra-gobierna un Estado. Es decir, subyace una relación entre los diferentes movimientos sociales y el Estado-nación (Solís & Martínez, 2012: 74-75).

La puesta de la pluralidad cultural dentro de las márgenes del orden político y administrativo monocultural de forma estructural, es decir, la ceguera sobre la diferencia colonial²⁸ (Walsh, 2012: 28), imposibilita cualquier transformación, a pesar de que los movimientos sociales hacen evidente la necesidad de volcar los sistemas organizativos establecidos desde la hegemonía cultural. La educación oficializada por el Estado –incluida la educación para los pueblos originarios- se involucra en estas interacciones como un espacio que

²⁸ Walsh define a la diferencia colonial como “el sistema de clasificación e identificación social basado en la supuesta superioridad blanca (y en las ventajas del blanqueamiento), el despojo y la represión de las identidades originales, y la conformación de nuevas identidades bajo el signo de lo negativo (...) para servir a intereses económicos (...) el poder colonial impulsó procesos de subordinación” (Walsh, 2012: 28).

potencia las asimetrías entre las diferencias culturales (Dietz & Mateos, 2013). Como señalan Huergo y Morawicki (2010), al retomar a Jauretche (2008):

(...) la “colonización pedagógica” ocurre en nombre de valores particulares construidos como universales, y sostenidos por una *intelligentzia* (nativa) configuradora de una mentalidad que pretende acallar, obturar y colonizar las culturas populares. Una colonización que produce “patologías epistemológicas” en la medida en que fuerza los hechos –los tercos hechos- para simplificarlos y aplanarlos desde las ideas y doctrinas “universales”. Una auténtica colonialidad del ser y del saber (sustentada en una colonialidad del poder en sus sentidos político y económico) que contribuye a mantener la subalternidad dependiente y que, según Jauretche, se produce en conjunto con el “estatuto legal del coloniaje” imperialista (Huergo & Morawicki, 2010: 131).

El posicionamiento político ganado con el multiculturalismo como movimiento social, fue asfixiado por la tergiversación de su significado al ser retomado y reconceptualizado dentro del discurso hegemónico neoliberal (Baronnet, 2013a; McLaren, 1998; Santos, 2015). Hoy en día estas categorías son analizadas por los movimientos contra-hegemónicos como conservadoras y como correspondientes a un patrón de dominio neoliberal que buscó legitimar algunas de sus políticas a través de la inclusión multicultural, la tolerancia y las políticas desarrollistas de los organismos multilaterales que inventaron y propagaron la categoría desarrollo/subdesarrollo. Como señala Walsh (2012):

El reconocimiento de la tolerancia hacia los otros que el paradigma multicultural promete, no solo mantiene la permanencia de la inequidad social, sino que deja intacta las estructuras sociales e institucionales que construyen, reproducen y mantienen estas inequidades (Walsh, 2012: 72).

En otros contextos, a través de categorías como la de *hibridación cultural* o *cultura global* sólo se contribuyó a ocultar otras relaciones de poder-saber que se daban en los contextos específicos, encubriendo las jerarquías y la opresión, ocultando, con ello, las desigualdades generadas por la diferencia colonial. En este sentido, Santos (2015: 29-31) refiere que existe un metaconflicto cultural, es decir, un conflicto entre dos maneras distintas de concebir el conflicto entre culturas, dos maneras distintas de *interculturalidad: imperialismo cultural* y *multiculturalismo*.

El imperialismo cultural, según Santos (2015: 29-31), es la jerarquización con base en criterios asumidos como universales pero que pertenecen a una cultura específica dominante. Se disfraza en discursos que “niegan la idea de jerarquía como la hibridación y la cultura global” (Santos, 2015: 28). En cambio, define al multiculturalismo como la opción intercultural. Señala que arribar a la interculturalidad –conceptualizada por él como multiculturalismo- no es una

cuestión sencilla; por el contrario, requiere de gran disposición y esfuerzo en generar lo que llama *diálogos de saberes* con base en la *hermenéutica diatópica* como dispositivo. Santos (2015: 29-31) discute que la hermenéutica diatópica ocurre a partir de una serie de presupuestos: a) no existe lo universal, por lo tanto todas las culturas son particulares; b) sin embargo, no todas las versiones de una cultura son válidas para el diálogo multicultural; c) de todas las versiones posibles que tiene una cultura, convendrá elegir aquella que posibilite mayormente la reciprocidad y la apertura a otras culturas. De esta manera, ocurriría la posibilidad de una *ecología de saberes*, donde “el pensamiento postabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” que son capaces de la interlocución (Santos, 2009: 183).

Si entendemos a la interculturalidad como las relaciones existentes entre las culturas en un marco de interpelación ciudadana, entonces tendríamos que cuestionar y abandonar la idea de una democracia armónica, para dar cabida a una democracia de discusión, tensión y conflicto, donde pueda manifestarse la diversidad cultural. Asimismo, tendría que cuestionarse al concepto de ciudadanía en su pretensión de univocidad, para hablar de ciudadanías (Dietz, 2003; McLaren, 1998; Solís & Martínez, 2012). De lo contrario, sólo se perpetuaría la ilusión de democracia pacífica, en el discurso, lejos de las oportunidades de acción legítimas para transformar al sistema político-administrativo monocultural actual. La interculturalidad demanda “cambios de fondo y estructurales en las estructuras socioeconómicas, en las relaciones de clase [raza, etnia, sexo, género] y en sus correspondientes formas culturales y políticas” (Solís & Martínez, 2012: 86). En esta medida, la educación intercultural permitiría las tensiones y manifestaciones de y entre la diversidad cultural en la estructuración y validación de las políticas educativas, en el desarrollo de los planes y programas de estudio, y en las dinámicas sociales dentro de las aulas. Es decir, no dejaría de lado las relaciones históricas que anteceden y forman al presente, desde un vivir en y con la diferencia.

Desde Walsh (2012), en su análisis sobre los procesos de construcción conceptual y práctica de la interculturalidad en Ecuador, podemos reconocer que la interculturalidad desde abajo emerge del reconocimiento de la diferencia colonial, lo que advierte la necesidad de decolonizar y transformar (Walsh, 2012: 74). Dice la autora:

(...) la interculturalidad sin la decolonialidad no tiene el mismo sentido crítico y transformador. Juntos se esfuerzan por visibilizar, cuestionar y subvertir los designios del poder y dominación, a la vez que incitan, apelan y alientan horizontes, propósitos y estrategias de intervención. (...) la interculturalidad es el proceso y proyecto “otro”, de existencia que cuestiona y desafía la colonialidad del poder mientras, al mismo tiempo, hace visible el problema de la diferencia colonial (Walsh, 2012: 18 y 76).

1.5 Pertenencias sociales: procesos intermediarios en la construcción de la identidad del profesorado indígena

La identidad, como se dejó ver, no es algo que se da por hecho. La identidad ocurre en un proceso de constante construcción. En los apartados anteriores hice un intento por definir en qué consiste el nivel macrosocial que incide en la construcción de la identidad del profesorado indígena. Sin embargo, en este apartado pretendo hablar sobre el nivel social intermedio, que trata sobre los procesos de socialización en los que se ven inmersos los y las estudiantes indígenas en formación docente al formar parte, primero, del pueblo originario de pertenencia y, segundo, del grupo de profesores y profesoras indígenas. Así, la construcción de las identidades ocurre, por un lado, desde lo que aprenden los sujetos en los grupos a los cuales pertenecen, la apropiación de los discursos oficiales –del pueblo originario o del Estado- por el grupo de pertenencia –comunidad, profesorado indígena- y en la posición de subordinación o reivindicación ante los grupos a los cuales no pertenecen.

Esto es posible por los procesos de socialización: socialización primaria y socialización secundaria (Berger & Luckman, 1994; Giménez, 2007). La socialización primaria, según Berger y Luckman (1994), es el proceso de “inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger & Luckman, 1994: 164) que ocurre en la niñez –momento en el cual se relaciona con la familia-. Sin embargo, estos autores también refieren que el proceso de socialización primaria no es unilineal, sino que es dialógico, ya que depende de la autoidentificación y la identificación que hacen los demás sobre la persona. Muestran así una explicación que conjuga lo estructural, en el momento en que la sociedad, la comunidad y/o la familia –como parte de la sociedad- determinan los elementos con los cuales se identificará la persona; y un nivel micro, que es lo subjetivo o reflexivo en la internalización. Este último nivel refiere la “aprehensión o interpretación [que realiza el sujeto sobre] (...) un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado” (Berger & Luckman, 1994: 162). En el caso del profesorado indígena, esto señalaría a la construcción de su identidad como indígena en el marco del seno comunitario y/o familiar. Es decir, cómo se define y se vive pertenecer a

un pueblo originario en la familia de origen y en la comunidad, considerando que ambas instancias interactúan con niveles más amplios del sistema social: el pueblo originario y el Estado plural.

En este punto, el nivel macro entra en tensión con los niveles intermedio y micro del sistema social en la formación de la identidad del profesorado indígena, en razón de su propia historia, cultura, memoria y apropiación, como se verá más adelante. Cuando emergen movimientos sociales –que formarían parte del nivel intermedio-, éstos son capaces de incidir a favor del reconocimiento de su identidad, en el nivel macro del sistema social.

En relación con la socialización secundaria, los mismos autores la definen como el proceso de internalización de *submundos* determinados por instituciones fuera de la familia. Esta internalización, nuevamente, no define una postura pasiva del sujeto, sino que éste subjetiva tales submundos a partir de procesos reflexivos e interpretativos. En la socialización secundaria se involucran agentes socializantes *formales* –como los maestros-, además de agentes *difusos* –como los medios de comunicación y las celebraciones-, en cuya relación se definen los roles que se internalizarán y formarán parte de la identidad del individuo (Giménez, 2007).

El profesorado indígena vive procesos de socialización secundaria durante su formación como docente en el ámbito de la educación indígena. En este proceso de formación se hacen tangibles, dentro de los modelos educativos, las políticas de identidad y cultura que se relacionan con las tensiones sobre el reconocimiento de la identidad entre los distintos grupos sociales, y las consecuencias institucionales y materiales –políticas y económicas- en torno a ellas (Giménez, 2009b: 197). Sin embargo, en tales procesos de formación docente, el profesorado indígena se enfrenta no únicamente a un modelo educativo que valida desde el discurso oficial cierta ideología –de reivindicación o exclusión, al entender que tanto el Estado como los pueblos originarios reivindicados, generan discursos oficialistas- sobre la cultura del pueblo originario, sino que además se confronta a un currículum oculto que se manifiesta en las relaciones con sus propios profesores, profesoras, compañeros y compañeras de clase. Estas relaciones forman parte de los procesos de formación docente que comprenderán un nivel que mediará lo macro –determinaciones del Estado y pueblos originarios- y lo micro –subjetivación del profesorado indígena.

Además de lo mencionado, en este nivel se considera la presencia de otros elementos. Si bien la identidad requiere de *continuidad* y duración a lo largo del tiempo –lo cual hablaría de la *memoria* en la identidad- también presenta *cambios* al interactuar en otros contextos donde existe nueva información (Giménez, 2007). Así, las identidades individuales y colectivas “se mantienen y duran adaptándose al entorno y recomponiéndose incesantemente, sin dejar de ser las mismas. Se trata de un proceso siempre abierto y, por ende, nunca definitivo ni acabado” (Giménez, 2002: 43). La memoria, según Giménez (2009a), “es el gran nutriente de la identidad” (Giménez, 2009a: 14). En la identidad individual se presenta como una facultad del individuo, mientras que en la identidad colectiva es el conjunto de representaciones compartidas por los miembros de un grupo que sirven, por ejemplo, para inventar “espacios imaginarios totalmente simbólicos” (Giménez, 2009a: 22).

De modo que los elementos *memoria* e *historia* son parte de ambas identidades. El sujeto, quien construye su identidad con base en la identidad colectiva e individual, vive en un espacio que tiene una historia simbólica construida socialmente. Es decir, habita en un sitio donde habitan, además, otras personas que llevan tiempo en ese lugar, quienes –con base en lo señalado- confirman la autodefinición del individuo; pero quienes además, se han apropiado de la historia contada por generaciones anteriores a ellas. Estas personas han conformado una red material-simbólica que se muestra en el diálogo, compuesto por el lenguaje, creencias, actitudes, comportamientos, mitos, rituales, etc., que, de cierto modo, han perdurado a lo largo del tiempo –lo cual no quiere decir que el cambio no ocurra en el diálogo, ya que el diálogo es un proceso dialógico que se construye y redefine por los sujetos- y forman parte del contexto donde se construye el individuo.²⁹ En este diálogo las personas se construyen mutuamente; es decir, no son sin el otro (Da Porta, 2013).

A estos diálogos se une el significado del *cuerpo* en las relaciones sociales, que incide también en la construcción de la historia. El cuerpo es, entonces, una categoría a partir de la cual, en relación con los otros, se vive la experiencia. Retomo la interesante propuesta de Da Porta (2013) –quien a su vez se basa en Mijail Bajtín- cuando define al sujeto como un *sujeto*

²⁹ En esta definición de *diálogo*, categorizo no sólo a los elementos de comunicación lingüístico-discursivos, sino también la comunicación que se evidencia en el comportamiento. Esto es lo que Watzlawick, Helmick y Jackson (1981) desde la Teoría de la comunicación humana, señalan como *comunicación digital* y *comunicación analógica*: es imposible no comunicar.

situado. El cuerpo –o como ella lo define, la *corporización*- permite el vínculo material-simbólico, entre el cuerpo y los significados que se encuentran en el contexto socio-histórico del individuo, los cuales se muestran en el diálogo. El sujeto materializa significados acordes a sus características físicas:

El cuerpo entonces es visto, desde estas concepciones de la materialidad, como el sitio de la subjetividad y como el sitio de conjuntos múltiples, complejos y potencialmente contradictorios de *modos de experiencia*, definidos por variables yuxtapuestas (edad, sexo, raza, clase social, nacionalidad, cultura, etc.) (Da Porta, 2013: 49).³⁰

Así, el contenido del diálogo con el otro tendrá una estrecha relación con los significados socio-históricos en torno a los modos de experiencia a través del cuerpo. Además, los diálogos pueden encontrarse permeados por la asignación legitimadora del discurso del Estado, manifiesta –la mayoría de las veces de forma encubierta- en las distintas políticas de identidad, cultura, educativas, etc. Ser indígena –a partir del cuerpo- en un contexto específico, acuñará significados en torno a su pertenencia, que se manifiestan en los diálogos. El sujeto, por los procesos de socialización, aprehenderá estos diálogos, no de un modo pasivo, sino desde la posibilidad de cuestionamiento y apropiación a partir de la subjetivación activa. Es decir, se ideologizará como un individuo perteneciente a un grupo, con las creencias, actitudes, comportamientos característicos del mismo, con base en los diálogos y la subjetivación (Berger & Luckman, 1994). Observamos así, nuevamente, que intervienen elementos deterministas, pero también la subjetivación del individuo. Estos procesos son los que permiten la construcción de la memoria y la historia.

En el caso del profesorado indígena, podemos observar que construyen su identidad en las tensiones existentes entre las distintas identidades culturales planteadas durante su formación docente –del Estado o del pueblo originario-, al antecederles procesos identitarios relacionados con su pertenencia a pueblos originarios. La identidad del profesorado indígena puede entrar en procesos de asimilación o negociación con lo señalado por los procesos de formación docente sobre su propia identidad, o puede fortalecer su identidad como perteneciente a un pueblo originario generando procesos de reivindicación cultural, como ocurre en las acciones de autonomía de los pueblos originarios de México y Colombia (Dietz & Mateos, 2013).

³⁰ Subrayado propio.

No debemos pasar por alto una realidad sobre el profesorado indígena. Éste cumple un papel como representante de los grupos hegemónicos –sea el Estado o los pueblos originarios-; los procesos de formación se orientarán principalmente al logro de este objetivo. A grandes rasgos, se hablaría de que los procesos de formación que emergieron de los pueblos originarios, buscan la transformación social (Liston & Zeichner, 1993).

1.6 La formación docente como nivel intermediario en las identidades del profesorado indígena

De inicio quiero aclarar que los procesos de formación docente del estudiantado indígena no son los únicos que intervienen en el nivel intermedio del sistema social en la construcción de sus identidades ya que, como señalo en el *esquema 1*, en este nivel ubico también a los procesos de interacción con el grupo y colectivo de pertenencia. Sin embargo, en este apartado me parece importante profundizar sobre los procesos de formación debido a su relevancia en la socialización del estudiantado indígena.

La escuela –como mencioné cuando traté el tema de identidad- en el periodo de construcción de los Estados nacionales, fue utilizada como un sitio de ideologización para la unificación nacional por los gobiernos que buscaron crear la *nación proyectada* (Villoro, 1998). En ella, la educación se mostraba –y actualmente se sigue mostrando- como el conjunto de contenidos –no solamente disciplinares, sino también ideológicos y de *capital cultural*- que todo ciudadano debía tener.³¹ Por lo tanto, la escuela ha cumplido la función de espacio para la homogeneización, desde los intereses oficialistas. Sin embargo, el ideal de espacio unívoco se trasgrede, ya que al ser un lugar donde convergen personas y se plantean contenidos que han sido subjetivados, resulta un espacio de discusión, a su vez, ideologizado y politizado que nutre los procesos de construcción de identidad, donde las diferentes culturas se hacen evidentes. Tal politización permite a los estudiantes y docentes generar una diversidad de expectativas, valores y significados, que trascienden los intereses oficiales (Solís & Martínez, 2012). Esta concepción

³¹ El concepto de *capital cultural* representa los bienes y servicios, además de las formas de conocimiento, valores, estilos, prácticas lingüísticas, maneras de socializar, actuar, vestirse y moverse, que se institucionalizan por las escuelas como característicos de una nación (Giroux, 1990: 45). Tanto la ideología como ciertos elementos del capital cultural, forman parte del *currículo oculto*, definido por Giroux (1990: 65) como “las normas, los valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula”.

de la escuela hace referencia al concepto de *campo educativo* de Huergo y Morawicki (2010), quienes lo definen como:

(...) el conjunto desordenado y conflictivo de espacios y discursos interpeladores alrededor de los cuales se producen procesos formativos. [Los autores asumen] (...) la consideración de lo educativo desde el punto de vista del análisis del discurso, en el que se articulan diferentes y variadas interpelaciones con reconocimientos e identificaciones subjetivas, lo que contribuye a producir lazos de pertenencia social, adhesión a múltiples valores, conductas, saberes o “contenidos”, e instancias de modificación de prácticas sociales, ya sean en un sentido conformista o impugnador de la hegemonía (Huergo & Morawicki, 2010: 133).

Dicha comprensión dialoga con la propuesta teórica-metodológica de Bourdieu sobre *campo y habitus*. En este sentido, Bourdieu reconoce que el campo es el espacio social de acción donde ocurren relaciones de conflicto. Es decir, es la red objetiva de relaciones que se establecen entre las personas donde se cruzan los habitus para determinar las posiciones que tienen en este espacio. El habitus corresponde a la historia que ha sido incorporada por los sujetos en las relaciones cotidianas con la historia objetivada (Bourdieu, 2007). De manera que:

[Existe un] cruce cuasi milagroso entre el habitus y un campo, entre la historia incorporada y la historia objetivada, que hace posible la anticipación cuasi perfecta del porvenir inscrito en todas las configuraciones concretas de un espacio de juego [es decir, de un campo social] (Bourdieu, 2007: 107).

Actualmente, el discurso político del Estado plural, antecedido por las confrontaciones entre la identidad nacional creada y las diferentes identidades que se nutren de los *nacionalismos –naciones históricas* (Villoro, 1998)-, se ha desprendido de forma gradual de la pretensión de nacionalización homogénea de los ciudadanos. Así, ha incluido, en el ámbito educativo, los términos interculturalidad, diversidad e inclusión en las bases discursivas de la educación.³² Esto no redime a la escuela como una institución ideologizadora, ya que el discurso de la interculturalidad referido es, al final de cuentas, un discurso que plantea el Estado desde las instancias gubernamentales, quien ahora busca generar –reitero, al menos en el discurso- el reconocimiento de la diversidad.

Si bien las nuevas iniciativas que parten de los sistemas de educación pública oficial plantean subsanar la desigualdad existente evidenciada entre los distintos grupos culturales –

³² Esto es evidente a nivel internacional en organismos como la UNESCO, el FMI, el GBM; a nivel de América Latina en las instituciones estatales de educación, con base en el reconocimiento de naciones pluriculturales; y en México podemos notarlo en la formación educativa intercultural para todos los ciudadanos, además de bilingüe para las personas indígenas, según lo declara la CGEIB en el Programa Especial de Educación Intercultural (CGEIB, 2014).

una desigualdad que data de siglos atrás, acrecentada por las relaciones de poder y el modelo liberal debido a “condicionamientos concretos de carácter político, económico y cultural de la sociedad” (Solís & Martínez, 2012: 73)- lo hacen de manera superflua, al dejar carencias de por medio.

La *educación escolar*, en cualquiera de los casos, puede entenderse como un medio a través del cual se acerca el discurso educativo a los individuos. De modo que comprendo a la educación –además de la legitimación de elementos sociales, políticos e ideológicos, sustentados en un marco teórico- como los mecanismos a través de los cuales los individuos construyen una ideologización. Es decir, un proceso de socialización secundaria. Esto alude a que la educación no significa la ideologización de sujetos pasivos y receptores, sino que el individuo es un participante activo en el proceso educativo.

En específico, sobre la educación superior, traigo a colación el análisis que realiza Segato (2013) sobre la Universidad. Preciso que para este trabajo, los argumentos sobre la universidad serán familiares a la óptica desde la cual se mira a la Normal estudiada, en el ideal y estructuración que de ella hace el Estado mexicano. Segato (2013) reconoce las bases raciales sobre las cuales se constituye la universidad. Es decir, la universidad replica la lógica de la colonialidad del poder, en el momento en que los conocimientos, las metodologías y las prácticas son racistas. Por tanto, se solidifican en la caracterización del saber “blanco”, de modo que ocurre una división entre los saberes que se consideran “universales” y dignos de dar forma al currículo, y aquellos que son “locales”. Además, la colonialidad se conjuga con el capitalismo actual, por lo que la universidad sirve claramente al capital, en la prevalente reducción de las/os estudiantes a recursos humanos. Señala Segato (2013):

La educación, en todos los niveles, puede ser entendida como la institución por excelencia que repasa, de generación en generación, la pedagogía eurocéntrica de la raza. (...) Nuestras universidades eurocéntricas no forman sujetos responsables por sus colectividades ni mucho menos activos en el cuidado de la sociedad y de la naturaleza. Por el contrario, los preparan para el mercado y para funcionar dentro de las leyes de productividad, cálculo de costo-beneficio, competitividad, acumulación y concentración. Desarrollo y crecimiento económico son palabras que pasan sin crítica en el medio académico, así como la idea de un progreso en el que detener el ritmo de acumulación significa decaer y desaparecer (Segato, 2013: 282 y 283).

Santos (2015) señala, cercano a Segato, que las acciones para la justicia social en las universidades tendrían que aterrizar en la reconquista de la legitimidad. Esto es, achicar la

distancia abismal entre la enseñanza universitaria y las realidades sociales, pluralizar a la universidad en sus saberes/prácticas, democratizarla. De mano a ello, concreta Segato (2013):

[Se requiere] de la intervención de los intereses y las perspectivas de los usuarios del sistema educativo en las decisiones sobre qué se enseñará y (...) cómo se enseñará. (...) la educación que ofrecemos no es, muchas veces, la que están buscando ni responde a la demanda de lo que se necesita para vivir en la sociedad nacional como comunidad diferenciada. La escuela y la universidad tendrán que aportar los contenidos y las herramientas para las luchas que los miembros de esas comunidades de interés deben librar a fin de transformar la sociedad y volverla más propicia (Segato, 2013: 287 y 290).

Situemos como ejemplo, el caso de México en relación con la educación para los pueblos originarios. En México –como en otros países de América Latina- puede notarse una transición de la educación indígena, incluidas las propuestas de formación del profesorado indígena –desde la guerra de Independencia-, por tres momentos distintos que se sustentan en corrientes indigenistas y en el modelo liberal –este último al combinar “el derecho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente [con] un ímpetu de promover e integrar el “capital humano”, proveniente de un modelo educativo compensatorio” (Dietz & Mateos, 2013: 21).

Un primer momento marcado por el modelo mono-lingüista, que buscaba la asimilación de los grupos indígenas a través de la castellanización y la unificación cultural. El segundo momento –que no se diferenció mucho del primero-, el modelo bicultural bilingüe, que se oficializó en 1963 y pretendía la asimilación pero desde el uso de la lengua vernácula, para con ello, castellanizar. Y el más reciente momento, el denominado educación intercultural bilingüe, que inició en la década de 1990 para la población indígena y ha ampliado el carácter intercultural al sistema educativo general a partir del 2001 en México.

El último modelo refleja un esencialismo al equiparar lo “bilingüe-intercultural” con el ámbito indígena, con ello se recurre a criterios de carácter lingüístico para referir a los pueblos originarios. La cultura equivale a la lengua según esta perspectiva (Dietz & Mateos, 2013). Esto conlleva a un reduccionismo donde, desde las instancias oficiales del Estado, se determina cómo es la comunidad indígena –además, como si fuese una sola y unificada-. Con base en ello se realizan los currículos oficiales que se alejan de las realidades particulares de los diferentes contextos indígenas.

Otras carencias que identifican Dietz y Mateos (2013) en el actual modelo de educación intercultural bilingüe mexicano, son: a) la prevalencia del aislamiento del sistema de educación indígena –Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de

Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)- del resto de direcciones educativas; b) en algunas regiones continúa el uso limitado en el aula de la lengua vernácula –con lo cual sigue la práctica castellanizadora-; c) el bilingüismo –sobre la lengua vernácula- se acota a los pertenecientes a pueblos originarios, mientras que para el resto de la población, el bilingüismo es sobre el idioma inglés –esto reproduce relaciones desiguales sobre la adquisición de conocimientos y lo que se supone “corresponde a cada uno”-; d) se muestra la interculturalidad, en el ámbito de educación regular, como armónica y horizontal, con lo que se deja de fuera el conocimiento y planteamiento de propuestas de cambio sobre las dinámicas racistas y discriminatorias, lo cual dificulta abarcar a fondo las relaciones desiguales.

Según McLaren (1998), la democracia no tendría que ser un espacio neutral y armónico, sino un espacio donde las distintas “voces” se hagan presentes y generen tensiones. Las “voces” a quienes se pretende acercar la educación intercultural y bilingüe son nulificadas desde la concepción de democracia liberal del Estado plural. La democracia en una sociedad multicultural no puede reducirse al reconocimiento de la diversidad en el discurso, sino que requiere de la creación de espacios para la discusión y acción donde pueda participar esa diversidad. A esto tendría que añadirse que la identidad no puede reducirse a la cultura, sino que la identidad se construye también en las relaciones políticas y económicas (Díaz Polanco, 2006). En torno a estos últimos elementos se generan, sostienen y obstruyen prácticas culturales –sin pasar por alto que la cultura es simbólica, depende de los sujetos, por lo tanto estas prácticas culturales tienen significado para los sujetos.

En este punto, es conveniente definir qué se entiende en el trabajo por profesorado. Como en otro momento adelantó Giroux (1990), el profesorado es un intelectual de la enseñanza. En esta investigación, a pesar de que las relaciones de poder de la estructura que da forma a los Estados intentan situar al profesorado como un implementador de la enseñanza (Hargreaves, 2005: 140), se comprende al profesorado como un sujeto con capacidad de agencia política. Por lo tanto, el profesorado es un sujeto que fundamenta su práctica principalmente en la reflexividad, como señalaré más adelante, en tanto su ejercicio docente se encuentra en constante deliberación. Cual sea el proyecto educativo, con sus objetivos, el profesorado delibera. Es por ello que el profesorado indígena es reconocido en el presente trabajo como sujeto político perteneciente a algún pueblo originario, quien tiene relación cotidiana con otros

sujetos en el acto de educar, que además delibera entre la afinidad y la crítica al proyecto al cual pertenece.

Ahora, sobre las políticas de identidad que retoma el nuevo modelo de educación indígena y, dentro de este modelo, las propuestas de formación docente indígena del Estado plural, éstas reducen a la cultura a cuestiones de carácter cultural –desde el esencialismo dicho-, con lo cual dejan en evidencia la ausencia de las identidades indígenas en los espacios políticos y económicos. Esta situación se ha acentuado con las nuevas y crecientes políticas económicas de descentralización para la internacionalización y privatización en el terreno educativo, que limitan aún más la presencia de la diversidad identitaria y procuran la exclusión educativa. Sobre ello, señala Da Costa: “una vez más se manifiesta la imagen liberal de un mundo organizado por la lógica de los actores atomizados, las voluntades individuales de las “masas”, de los “necesitados”, vueltos voz activa mágicamente por la descentralización” (Da Costa, 2004: 97).

Las propuestas de formación del profesorado indígena que tienen mayor alcance en los distintos países de América Latina, son dependientes del Estado. Sin embargo, como ha ocurrido desde décadas recientes en esta región, los grupos “de abajo” han encontrado en las escuelas los mismos espacios para generar ideologías y *capital cultural* y, con ello, defender la cultura y la identidad propias. En esta realidad han emergido propuestas alternas de formación del profesorado indígena que, en la relación con asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales, conforman redes de apoyo –ideológicas y económicas- en la constitución, solidificación y mantenimiento de proyectos educativos propios.³³ Estas nuevas propuestas autónomas, reivindican la posición de los pueblos originarios y su cultura. Asimismo, se ha presenciado cómo los pueblos originarios se apropian de los conocimientos y enseñanzas que generan al formarse en los modelos del Estado, lo cual muestra que no ocurre una inmersión “en seco”, sino que emergen dinámicas de cuestionamiento y apropiación (Bertely, 2000b).

³³ Ejemplos de ello son las comunidades indígenas de la Región del Cauca en Colombia y los Zapatistas en el suroeste de México. Los primeros conformaron el CRIC en la década de 1970, y hace poco más de una década crearon su propia universidad, que es uno de los sitios de estudio en el presente proyecto. El segundo caso, es ejemplo de la rebelión de las comunidades indígenas contra el sistema hegemónico político-económico, que surgió con mayor organización después de la puesta en marcha del TLCAN, en 1994. Ambos casos han generado sus propios espacios educativos con base en la ideología de los pueblos originarios, que suelen diferir de las ideologías estatales.

Lo anterior permite cuestionar el planteamiento de Barquín Cendejas (2015) sobre la descripción de los mecanismos del poder político en la acción social orientada por las políticas de educación intercultural. Para ello, toma como área de análisis la Universidad Intercultural del Estado de México. Si bien su construcción teórica y metodológica es interesante y propone complejidad en la relación entre políticas públicas y acción social, presenta un esencialismo estructuralista en las relaciones de poder, del cual se desapega el análisis aquí planteado. Barquín menciona que las relaciones asimétricas son relaciones donde se intermedia un “bien” que pertenece a uno de quienes componen esa relación, ese “bien” es el que permite ejercer poder. Quien es poseedor o donatario del “bien” tiene poder al determinar acciones o ideas que después son apropiadas por el “otro” en esa relación –*conductas o conceptualizaciones apropiadas*. Para ello, Barquín caracteriza la acción de apropiación como un proceso exógeno impuesto por quien tiene el “bien”, donde se condiciona al “otro”. Es decir, como si no estuvieran bajo el control de los destinatarios las conductas y las conceptualizaciones apropiadas en torno a las políticas del Estado.

El problema o la carencia que encuentro en su planteamiento es que destituye a los sujetos particulares o colectivos de la posibilidad de acción y modificación del sistema estructural con base en la capacidad de agencia. Considero que ello puede explicar los fracasos de las políticas en el campo de la acción social y la transformación del entorno. Ejemplo de ello es el argumento siguiente, donde discute la acción de la comunidad educativa de dicha institución cuando solicita unificar las carreras de Lengua y Cultura y Comunicación Intercultural, es decir, un intento de ejercer el poder:

(...) la transformación de dichas carreras en una sola, modificando el planteamiento estatal original y que surge desde “abajo”, no altera en nada la capacidad de poder político del Estado, pues la aprobación de tal fusión está condicionada a la certificación del órgano director: CGEIB. Si ocurre esta adecuación, las nuevas conductas y conceptualizaciones de apropiación seguirán estando determinadas de manera exógena con los nuevos estudiantes, configurando la continuidad del ejercicio del poder político, aunque mejorando su adecuación al espíritu de la Constitución (Barquín, 2015: 24).

Lo que me parece alarmante es el decir implícito de que las conductas y conceptualizaciones de apropiación de quien no posee el “bien” son siempre resultado de la determinación y pretensión exógena de quien posee el “bien”. Una postura estructuralista que elimina a la agencia. Esto expone que los sujetos no tienen la capacidad de mover o modificar al Estado, sino que siempre están limitados y cooptados por éste. Él mismo parece mostrar

contradicciones, ya que define que las conductas y conceptualizaciones son determinaciones exógenas, pero tal como reconoce en el extracto anterior, los sujetos actúan a veces de forma dispar a lo esperado por el Estado. Además, muestra un reduccionismo del Estado, al entenderlo como una entidad unificada que orienta tales conductas y conceptualizaciones a la “*coherencia*” de sus políticas; con lo cual, parece pasar por alto el argumento dado por él mismo sobre la construcción de las políticas públicas:

(...) la construcción concreta de las políticas públicas que instrumentan los gobiernos “pasa” por muchas manos que le van dando forma real y estatal al espíritu de la ley. Ése es justo el nivel en donde el poder político es ejercido de manera concreta, pues comporta una serie de adecuaciones, intervenciones, limitaciones, ignorancias y hasta contraindicaciones a la letra constitucional. Pero estas dimensiones no están en control de los destinatarios, pues fueron construidas de manera exógena a la población de destino (Barquín, 2015: 16).

Volviendo al tema de la educación conceptualizada desde el Estado y desde los pueblos originarios, ambas realidades –la postura del Estado y de los pueblos originarios que se han rebelado- refieren a la escuela como un espacio de ideologización y politización, que Giroux (1990: 45) define del siguiente modo:

(...) las escuelas son lugares contradictorios: reproducen la sociedad general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad (1990: 35). (...) las escuelas son personificaciones históricas y culturales de formas de cultura de naturaleza ideológica, en el sentido de que dan a conocer la realidad bajo formas que a menudo se ven activamente contestadas y experimentadas de forma diferente por varios individuos y grupos. Es decir, las escuelas están lejos de ser realidades ideológicamente neutrales, ni tampoco se limitan a actuar como agentes de reproducción de las relaciones y los intereses sociales dominantes (1990: 136).

De manera que las escuelas, en el ámbito de la formación docente indígena, son arenas donde se manifiestan las tensiones entre los distintos grupos culturales: la ideología dominante y la reflexividad del profesorado indígena sobre la ideología de los discursos oficiales –esta última permite la subjetivación y construcción de la propia identidad. Cada modelo de formación del profesorado indígena legitima ciertas pautas de regulación social planteadas en saberes y prácticas dentro de los discursos políticos y orales (Popkewitz, 1994).

En referencia a los procesos de formación del profesorado indígena, es a través de lo que ocurre en las escuelas, no sólo en relación con los contenidos planteados en el currículo explícito, sino en “el discurso de dominación en formas de conocimiento, [el discurso que cuestiona a la dominación que surge de la reflexividad o subjetividad del profesorado indígena en formación], [la] organización social, [las] ideologías de los profesores [que forman], [las

relaciones entre profesores en formación] y [las] relaciones profesor-estudiante” (Giroux, 1990: 35), que se exponen una serie de elementos que permitirán la construcción de la identidad del profesorado indígena. Como dice Giroux (1990), “las escuelas establecen las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen los términos de acuerdo con los cuales otros viven, resisten, se afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades” (Giroux, 1990: 136).

Este proceso complejo –como se hizo mención- no tiene que ver únicamente con el contenido del currículo del programa, sino que incluye las relaciones que mantienen los docentes-alumnos con sus profesores, con sus compañeros, y la materialización de la ideología de la institución en los programas (Giroux, 1990).³⁴ Estos procesos de socialización, si bien no son los únicos que inciden en la construcción de la identidad del profesorado indígena, sí intervienen en la misma. Por lo tanto, la construcción de la identidad del profesorado indígena se dará a través de los procesos de ideologización y su capacidad reflexiva o de subjetividad presente en tales procesos, dentro de su formación docente.

1.7 La reflexividad: el nivel microsocioal en la construcción de la identidad del profesorado indígena

El profesorado indígena cuenta con la reflexividad como una capacidad que le permite subjetivar aquello que se le acerca desde un nivel macrosocioal (Giroux, 1990; Perrenoud, 2004). La reflexividad le da posibilidad de apropiarse de un discurso y construir su identidad, tal como proponen Giroux (1990) y Perrenoud (2004). Sin embargo, estos autores refieren a la reflexividad de profesores y profesoras dentro de los límites e historicidad occidental, ante las injusticias sociales que emergen en esos espacios por sus condiciones históricas de poder y desde entenderlo como sujeto individual. Más allá de ello, importa retomar la perspectiva decolonial

³⁴ Existen diferentes *modelos de formación docente* que plantean concepciones diversas sobre la educación, el profesor, los alumnos, las prácticas docentes, la enseñanza y el aprendizaje (Perrenoud, 2001). Podemos identificar cuatro modelos de formación del profesorado con base en los trabajos de Giroux (1990), Liston y Zeichner (1993), Pérez Gómez (1992) y Perrenoud (2004): modelo academicista, modelo técnico, modelo práctico, modelo para la reconstrucción social o emancipatorio.

En el modelo academicista, la formación del profesorado se enfoca al conocimiento de la materia. El modelo técnico consiste en la formación del profesorado como un técnico de la enseñanza que domina las estrategias didácticas. El modelo práctico se orienta hacia la formación en la práctica docente adecuada al contexto escolar. Mientras que el modelo de reconstrucción social o emancipatorio, forma al profesor como un intelectual reflexivo con conciencia política, social e histórica, quien con su práctica busca la reconstrucción social.

sobre los procesos comunitarios del mundo-aldea (Segato, 2011), donde el profesorado indígena se encuentra inmerso y es perteneciente a un colectivo comunitario.

En los territorios de América Latina, la historia marca realidades distintas a partir de los procesos coloniales. Como varios autores han reconocido (Mignolo, 2010; Escobar, 2004; Quijano, 1992; Maldonado Torres, 2007; Segato, 2002, 2011; Walsh, 2012, 2013) la colonialidad, esa relación donde surge el colonizador y el colonizado, abrió puerta a nuevas relaciones de poder. Aquí, la pedagogía y las prácticas educativas de aquellos quienes ocupan el lugar de la subalternidad, implican una resistencia política a las persistentes relaciones coloniales que se mantienen posterior a las independencias políticas. Sea en la creación de nuevas propuestas pedagógicas, o en el reconocimiento de que las luchas pedagógicas son también escenarios políticos “donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción” (Walsh, 2013: 29). La reflexividad en estos espacios donde se hace visible la diferencia colonial (Walsh, 2012: 28), pondría el dedo sobre:

(...) la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. [Este proceso accional es llevado típicamente] de manera colectiva y no individual (...). Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (Walsh, 2013: 29).

Desde esta nueva mirada que se documenta en décadas recientes en América Latina, con base en los aportes de la reflexión, práctica y sentir decolonial, la reflexividad puede trazarse en conceptos como re-humanización o concientización (Fanon y Freire, citados en Walsh, 2013). Si bien como señala Walsh (2013), Freire situó el análisis de gran parte de su trabajo en la crítica política de la relación dominador-oprimido, mientras que Fanon reconoce la importancia del trazo político sobre las relaciones producidas por la condición colonial, es posible el trazo de diálogos entre sus propuestas. En esta apertura al diálogo, Walsh (2013) refiere que:

Para Fanon, como también para Freire, el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia; también requiere actuar responsablemente y conscientemente sobre — y siempre en contra— de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad. La humanización y liberación individual demanda la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización. Al respecto, se puede anotar la influencia creciente de Fanon en Freire, algo que Freire comenta en *Pedagogía de la esperanza*, cuando reconoce que el asunto no es

tanto con la “adherencia” del oprimido al opresor sino la manera que el oprimido toma distancia de él, ubicándolo “fuera de sí, como diría Fanon” (1993: 47) (Walsh, 2013: 54).

Es, entonces, la autodeliberación, autodeterminación, autorreflexión, siempre en colectivo e individual, lo que permitiría el reconocimiento y la liberación. Esto sobre todo en un frente en que la figura del Estado se instaura como única legitimadora de acciones, de modo que en el imaginario colectivo consolida una relación de dependencia.

Esta postura sitúa al profesorado indígena en un lugar relevante en las luchas que le interceptan colectivamente. Su capacidad reflexiva le permite ser un referente político, alguien capaz de movilizar, dentro de los procesos colectivos, propuestas pedagógicas arraigadas históricamente o en acercar otras que permitan procesos de decolonialidad. En la relación con los estudiantes y, más allá de ellos, con la comunidad, su capacidad reflexiva posibilitaría la construcción de una identidad colectiva que ocurre en procesos culturales colectivos, comunitarios, de solidaridad, que pueden resultar en el andamiaje para el movimiento social, de lucha desde abajo.

La propuesta de Giroux (1990), aunque desde la pedagogía crítica, puede dialogar con lo expuesto:

[Los profesores pueden desempeñar un papel] como intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas, las cuales no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora. [...] Acentúo la idea de transformación pedagógica, en el sentido de que profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad, representando las escuelas sólo un lugar importante en el contexto de esa lucha (Giroux, 1990: 36).

Así, los docentes indígenas no son únicamente actores de la educación, entendida en términos formales, sino que son *intelectuales transformativos* que tienen, además, funciones sociales y políticas dentro de la sociedad o las comunidades de pertenencia (Giroux, 1990: 36).

Si bien Giroux lo sitúa desde la perspectiva crítica emancipadora, esta función social y política ocurre también cuando los docentes pasan inadvertidamente tales funciones, de modo que el profesorado indígena puede ser un vínculo entre la ideología hegemónica –del Estado o de los pueblos originarios- y las generaciones estudiantiles en la construcción de las identidades indígenas. Como he mencionado, el profesorado indígena tiene capacidad reflexiva. Esto le permite observar sus acciones y repensar sus creencias en torno a su labor y las relaciones que

mantiene en ella. Sin embargo, esto ocurrirá en relación con la conceptualización que tenga de su labor como docente y del proceso de formación que haya vivido (Perrenoud, 2004).

El profesorado indígena en su papel de docente, dialogará con el estudiantado a través de su práctica docente, con base en su propia identidad y, de este modo, será un agente de socialización que intervenga en la construcción de la identidad del estudiantado.³⁵ Es decir, que en las relaciones profesorado-estudiantado ocurren procesos dialógicos, en donde el estudiantado también se presenta como un agente de socialización para el profesorado, ya que las relaciones son bidireccionales y no verticales.

Puede notarse la concepción que sostiene esta alusión sobre la práctica docente. La práctica docente, más que un conjunto de acciones técnicas que debe realizar el cuerpo docente –como varios autores la definen-, se concibe como un proceso complejo donde interactúan varios elementos³⁶, ya que

(...) el trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999: 20-21).

Los elementos de la práctica docente pertenecen a distintas dimensiones, para lo cual retomo la aportación de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) –contextualizándola al ámbito del profesorado indígena-. Según las autoras, la práctica docente no se concreta en las acciones que realiza el docente en el aula –dimensión que definen como *didáctica*-. Más allá de ello, el docente indígena forma parte de una institución que tiene un discurso, una misión, una visión, que además se inserta en la sociedad desde una postura específica con base en los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo, orientan el rol del docente y posibilita o dificulta relaciones de cierto tipo entre los agentes educativos –dimensión *institucional*-.³⁷ En esta dimensión se encuentra la relación de los modelos de Estado

³⁵ Entiéndase aquí diálogo en el sentido que se mencionó anteriormente.

³⁶ Un autor que define la *práctica docente* desde una concepción técnica es Ferrández (2002). Si bien la define como un acto didáctico, señala que transcurre en tres momentos: momento preactivo, intervención docente y momento postactivo. Sin embargo, su definición está ausente de elementos externos al aula. Desde esta perspectiva, considera la práctica docente como aquello que realiza el docente para la impartición de clases.

³⁷ El *proyecto educativo*, que orienta al *modelo educativo*, puede entenderse como el conjunto de prácticas y conocimientos normatizados, tanto formales como culturales, que se encuentran implícitos en los programas

con los modelos educativos vigentes. De modo que los modelos de Estado inciden en el rumbo del discurso educativo que orienta a las instituciones escolares pertenecientes al sistema de educación oficial. En este punto, al entender al “Estado plural” descentralizado como un *Estado regulador* (Alviar García & Lamprea, 2016), entonces los planteamientos que realizan los organismos internacionales también inciden en los proyectos educativos de cada país. Sin embargo, también el discurso dominante no estatal, proveniente de los pueblos originarios, se plantea en el nivel institucional a partir de las demandas sobre la reivindicación de su identidad y cultura que realizan al sistema estatal, o desde la ideología del pueblo originario que sostiene los sistemas educativos propios –es decir, los que emergen de las comunidades indígenas-.

Asimismo, el docente indígena tiene ciertas características particulares que lo definen como persona: cualidades, temores, proyectos; es un ser histórico que se construye a partir de las experiencias en distintos ámbitos –dimensión *personal*-. Se sitúa sobre un conjunto de valores, creencias, actitudes y juicios propios que manifiesta en las relaciones con los agentes educativos. Además, se encuentra la normativa de la escuela, que se muestra en las reglas implícitas y explícitas –dimensión *valoral*-. Intervienen en ella las acciones, percepciones y significados de los distintos agentes educativos, el significado que otorga el docente indígena a su tarea como agente educativo, las demandas sociales hacia su labor en relación con el contexto socio-histórico-político, las condiciones geográficas y culturales –dimensión *social*-. Ocurre en la relación entre docentes y estudiantes indígenas, y es en esta relación donde se articulan los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos. De igual modo, intervienen otros vínculos con los padres de familia, demás docentes, autoridades escolares, entre otros –dimensión *interpersonal*-.

Podemos observar que la práctica docente se conforma en la dinámica de elementos que corresponden a distintos niveles del sistema social. Entonces, se expresa como una confluencia entre lo macro y lo micro, puesto que en ella misma se materializan las mediaciones entre la estructura, los procesos de formación y la reflexividad que realizan los/as estudiantes pertenecientes a pueblos originarios que se forman como profesores/as. Lejos de determinarse como una acción técnica, involucra las concepciones y las acciones que se enmarcan en un

educativos. Estos conocimientos y prácticas son aprehendidos y resignificados por las nuevas generaciones, a través de los procesos socializadores que ocurren en las instituciones educativas.

modelo educativo perteneciente a un contexto socio-histórico-político, de mano a la capacidad de agencia o reflexiva de los sujetos, que posibilita interpelar a la estructura.

En el análisis de las prácticas docentes, es preciso decir con base en Foucault (2002) y Popkewitz (2000), que éstas son legitimadas por el poder y el saber, a su vez que legitiman a ciertos saberes. Es decir, forman parte de una estructura, pero mantienen procesos dialógicos con ella que son capaces de replantearla. La práctica pedagógica no puede ser segmentada; por el contrario, es compleja. No se concreta al espacio del aula, sino que puede ir más allá de ella. Sintetizo así que la práctica docente es la materialización de la identidad del docente, que se expresa en el nivel microsocioal, por lo cual –como señalé con anterioridad- emerge de la interacción entre elementos pertenecientes a los distintos niveles del sistema social.

Conclusiones

La construcción de marco teórico opta por un enfoque decolonial, de Epistemologías del sur y de la Teoría crítica –pedagogía crítica-, necesario en la educación y en la formación del profesorado indígena. De modo que permite reconocer a la educación como un espacio histórico de tensiones y mediaciones entre las hegemonías que representa el Estado colonial moderno y las luchas de las subalternidades, en relación con la colonialidad del poder, saber y ser. Lo anterior desvela al Estado como una construcción social, histórica y política, contrario a la neutralidad que aludía su diferenciación de la sociedad. En estas relaciones prevalece la colonialidad del saber y del ser a partir de ciertos dispositivos de poder, sin embargo, se hacen presentes las resistencias y prácticas decoloniales. Lo anterior ocurre a través de la capacidad reflexiva o de agencia que permite el análisis y reconocimiento de las relaciones de poder por parte de los sujetos, individuales y colectivos, en las relaciones con la colonial/modernidad; se posibilita el encauce de la práctica decolonial en pedagogías decoloniales.

En general, considero, con base en los autores referidos, que la identidad del profesorado indígena es un proceso complejo, histórico y político, que se construye a través de la interacción entre tres niveles del sistema social: el estructural, el de los procesos intermediarios con especial relevancia en la formación del profesorado, y el individual o de la agencia reflexiva. En el nivel macro se ubican los discursos de las políticas de identidad, las políticas de educación indígena y las propuestas de formación docente en el marco de ciertas dinámicas internacionales. En este mismo nivel, ubico a los discursos que dan forma a los programas de formación del profesorado

indígena que emergen de los pueblos originarios. Ambos modelos –el del Estado y el de los pueblos originarios- muestran discursos oficiales.

En un nivel intermedio, identifico a los procesos de formación docente como procesos de socialización que llevan al profesorado indígena a identificarse con el grupo de docentes indígenas. De modo que en los procesos de formación docente, el profesorado indígena se encuentra con un discurso oficial, un currículo oculto, y se relaciona con profesores, profesoras, compañeros y compañeras con quienes puede mantener relaciones intergeneracionales. En este nivel intermedio, el profesorado indígena se encuentra en relación constante con grupos y colectivos de pertenencia, que en este caso son el grupo de docentes indígenas, con quien comparte fines, medios y campos de acción, así como con el pueblo originario, con quienes a su vez comparte una historia común y una cultura histórica.

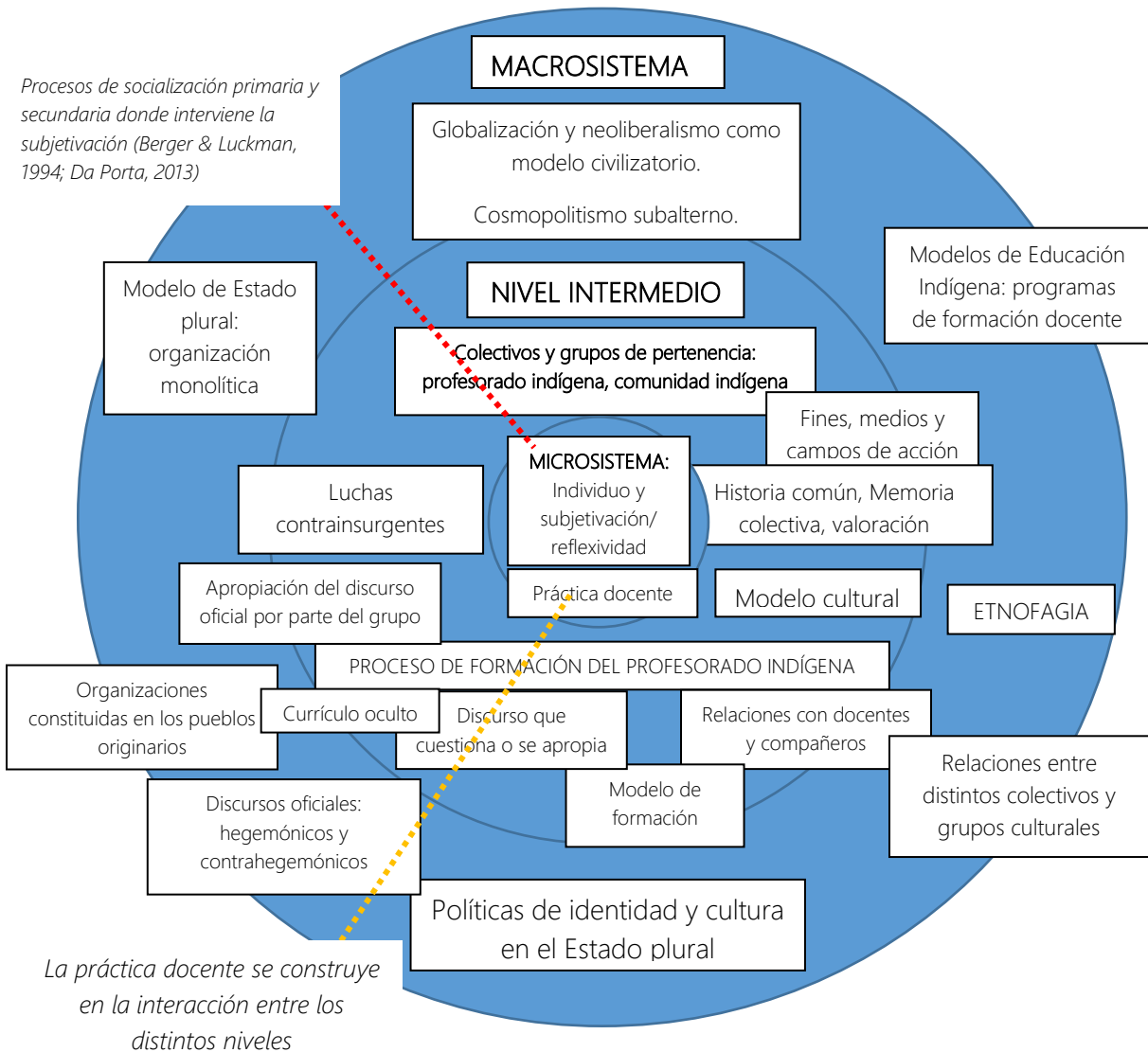
En el nivel micro se encuentra el individuo, quien cuenta con la capacidad reflexiva o subjetividad. Como se dijo, la subjetividad atraviesa los tres niveles, ya que permite la apropiación de los discursos que se presentan en el nivel macro y el nivel intermedio. En este mismo nivel, se encontraría la práctica docente, que comprendo como la materialización de la identidad del profesorado indígena. No obstante, la práctica docente surge de la interacción de elementos que corresponden a los tres niveles, y no solamente depende de la acción del profesorado indígena. Además, en el proceso identitario intervienen la dialéctica entre continuidad y cambio, la memoria, el valor que se le otorga a esa identidad por parte de otros grupos y del mismo grupo, los marcos históricos y sociales, y su definición en la interacción con otras identidades.

Sin embargo, la complejidad de los procesos de construcción de identidad radica en la capacidad de subjetivación o de reflexión del sujeto individual y colectivo. Es en esta relación en que ocurren los desplazamientos donde, de manera opuesta a la pretensión vertical del nivel macrosocial –estructural-, la apropiación produce un cambio de sitio en la construcción identitaria –*esquema 2*-. No obstante que el nivel macro parece referir un nivel estructural de discursos y argumentos estáticos, la interlocución ocurre en la presencia de los sujetos, individuales o colectivos, que en las relaciones sociales son interceptados por estos discursos, y se apropian de ellos. Asimismo, los procesos de formación y los que ocurren en la pertenencia a un pueblo originario son mediados por la apropiación de los sujetos. Entonces, la presencia de

la reflexividad es un eje central en la propuesta teórica que aquí se presenta, sobre la construcción de las identidades del profesorado indígena en los tres niveles expuestos. Se entenderá la presencia de procesos de resistencia, interpelación y apropiación por parte del estudiantado en formación, donde se reconocerán como intelectuales de la enseñanza (Giroux, 1990).

Es propio decir que, más allá de entender a las tensiones entre binomios que se concretan en la propuesta, como: estructura/agencia, colonizadores/colonizados, hegemonía/insurgencia, individual/colectivo; lo que aquí se acerca es una propuesta analítica que pretende rebasar los polos para señalar las mediaciones. Justamente, se considera que estas mediaciones son las que dan forma a las alternativas de lucha y a la creación de otros mundos posibles acorde con la historia de las luchas. Las mediaciones implican, por ello, la firme presencia de la capacidad de agencia. Los/as estudiantes pertenecientes a pueblos originarios que se encuentran en ejercicio de formación docente, interpelan a los discursos estructurales, las construcciones ideales de las hegemonías, los diálogos y prácticas dentro de los procesos de formación, y a su propia reconstrucción, donde una constante es la relación con la colectividad. Las mediaciones nos permiten reconocer muchas tonalidades de gris entre el blanco y el negro.

Esta construcción teórica es pertinente para el problema de investigación porque se acerca una definición conceptual, a lado de una descripción y explicación de los distintos niveles que intervienen en los procesos de construcción de las identidades de maestras/os indígenas. Considera, además, la pertenencia histórica a un pueblo originario y la formación profesional como parte de la historia de vida de los sujetos. Asimismo, su pertinencia radica en que aporta elementos descriptivos y procedimentales que posibilitan la construcción metodológica para el análisis de cada uno de los niveles acorde a los objetivos de investigación. Es decir, permite instrumentalizar y operativizar el análisis de la construcción de identidades de estudiantes indígenas que se forman como profesores/as u orientadores/as comunitarios/as. Por lo tanto, la propuesta reconoce a las identidades como construcciones históricas y dinámicas.



PROCESOS SOCIALES E HISTÓRICOS: diálogos con el entorno como **sujeto situado** (Da Porta, 2013)/ CONTINUIDAD/CAMBIO/RELACIÓN FRONTERIZA

Díaz Polanco, 2006; Dietz, 2003; Dietz & Mateos, 2013; Fierro, Fortoul & Rosas, 1999; Giménez, 2002, 2007, 2009; Giroux, 1998; Grassi en Hernández, 2012; Perrenoud, 2004; Solís & Martínez, 2012

Esquema 1. Identidad del profesorado indígena y procesos identitarios

Elaboró: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde.

Capítulo II. Marco Metodológico

En este capítulo presento la propuesta metodológica que permitió analizar la construcción de la identidad del estudiantado indígena que atraviesa procesos de formación docente en ambas regiones. Para ello, desarrollé un estudio cualitativo, con base en los planteamientos teóricos enunciados en el capítulo anterior; esto es, con base en el paradigma de la Teoría crítica, y con un mayor apego a la perspectiva decolonial y de las Epistemologías del sur. El trabajo retomó al método comparativo.

Así, el análisis tuvo una orientación predominante al entender a los escenarios sociales como contextos de poder, puesto que todo aquello que involucre los contextos sociales, es entonces político y tensional. Las relaciones se muestran como espacios de subversión y resistencia de la subalternidad, y de dominación y colonialidad de la hegemonía. En la divisoria relacional, como se explicó en el capítulo anterior, estará siempre presente la reflexividad.

Elegí el diseño cualitativo debido a que “otorga voz” a los grupos que se encuentran socialmente marginados y permite interpretar los elementos históricos y culturales, al centrar su análisis en la comprensión profunda de los fenómenos sociales (Ragin, 2007). Taylor y Bogdan (1987) refieren que la investigación cualitativa “no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (Taylor & Bogdan, 1987: 22). Este enfoque fue útil para analizar las formas en que construye su identidad el estudiantado que atraviesa procesos de formación docente.

Sobre la comparación, Collier (1993) menciona que “es una herramienta fundamental del análisis. Agudiza nuestro poder de descripción, y juega un papel fundamental en la formación de conceptos, enfocando similitudes sugestivas y contrastantes entre casos” (Collier, 1993: 105). De este modo, se define al método comparativo como un procedimiento de análisis que examina “patrones de parecidos y diferencias entre un número moderado de casos” al orientar la familiarización con cada caso (Ragin, 2007: 177). Es pertinente porque permite realizar un análisis complejo de los fenómenos sociales, en este caso, sobre las semejanzas y diferencias de la construcción de la identidad del profesorado indígena en los Estados plurales.

Acorde al planteamiento del problema, a los objetivos y al marco teórico, desarrollé el estudio con base en tres ejes que permitieron el análisis de la identidad de los profesores y

profesoras indígenas, en su construcción y su estado actual. Es preciso señalar que el enfoque metodológico se implementó conforme se incursionó en el análisis del contexto de la investigación; por ello, no existió una metodología previa dada, sino que ocurrió en el acto de investigar. Incluso los niveles micro, intermedio y macro expuestos en este estudio, fueron propuestas analíticas inexistentes. Por ello, sirvieron como recurso para el proceso de investigación.

Esta opción metodológica es similar a las propuestas de Gupta (2015) y Barquín (2015), donde el primero realiza un estudio antropológico del Estado a través de los discursos de la corrupción. El segundo, por otro lado, analiza desde la antropología los mecanismos que inciden en el éxito o no de las políticas de educación intercultural en el plano de la acción social, es decir, el puente entre las políticas públicas y la acción social. Ambos proponen, en términos metodológicos, el análisis antropológico de la vinculación del nivel nacional con el nivel internacional, además del análisis de cómo se procesan en el nivel local las emergencias del nivel nacional, con base en las relaciones entre sujetos particulares. Es en el nivel local donde cobran sentido los discursos del Estado. Entonces, el poder local es una mediación para el ejercicio del poder del Estado.

A pesar de que en términos teóricos no estoy por completo de acuerdo con Barquín (2015), debido a que elimina la capacidad de agencia por parte de los individuos particulares, ambas propuestas metodológicas resultan convenientes para apoyar la propuesta que a continuación planteo, al considerar una interrelación entre los niveles macro, intermedio y micro del sistema social. Esto permite realizar una composición analítica entre el discurso documental y oral, a través del análisis de documentos y etnográfico. No obstante de que ambos refieren esta metodología para el análisis del Estado, considero que es viable para mi trabajo en el caso de Colombia al comprender que dentro de la organización del CRIC existen grupos hegemónicos. Pero además de ello, la historia del CRIC muestra que éste dialoga con el Estado para la ganancia de derechos.

Esta comprensión extiende aún más la propuesta de Gupta (2015) sobre una etnografía del Estado, cuando menciona que los funcionarios públicos, quienes conforman “la amplia plataforma de la pirámide burocrática” (Gupta, 2015: 76), son el Estado, ya que le representan en la relación con la sociedad. Asevero que se amplía su planteamiento, debido a que también

aquellos docentes formados desde los modelos de los pueblos originarios, representan a la estructura de la organización que ejerce poder dentro de los pueblos originarios reivindicados. Este es el caso de los/as estudiantes indígenas del Cauca, formados/as desde el CRIC. De la forma como Gupta (2015) propone realizar una antropología del Estado con base en la etnografía, considero que la organización política y educativa que el CRIC manifiesta en la UAIIN y en los modelos educativos de formación docente, puede analizarse etnográficamente, al ser una institución que se ha desplegado organizativa, administrativa y políticamente, además de que en sus manos tiene la formación de docentes como representantes políticos de sus intereses e ideología. No obstante, como he sostenido, en estas dinámicas no debemos olvidar la capacidad de reflexividad y subjetividad de los propios sujetos, es decir, de los/as estudiantes indígenas.

Los tres ejes de análisis resultaron de los siguientes niveles: a) el nivel macrosocial, conformado por el ámbito de las políticas internacionales y locales sobre identidad, cultura y educación indígena en el marco del Estado plural, así como los modelos de formación docente; b) el nivel microsocia, que es el estudio de la identidad del profesorado indígena que resulta de la subjetivación y se hace evidente en las prácticas docentes; y c) un nivel intermediario, el de la formación docente y la pertenencia al pueblo originario. Considero que los tres ejes están articulados y son interdependientes. Realizaré, previo a esto y como primer objetivo, la contextualización local y nacional, al entender al contexto como la trama social que condiciona el problema de investigación, por lo cual, es preciso hacer una caracterización de la situación en la que la identidad del profesorado indígena se concretiza.

Los ejes mencionados que se derivaron de los tres niveles son: a) las políticas de identidad en la educación indígena y en los modelos de formación del profesorado indígena en el “Estado plural”; b) ser perteneciente al pueblo originario y la formación del profesorado indígena; y, por último, c) la identidad subjetivada. Pretendo analizar cada caso y comparar ambos; por lo cual, elegiré los métodos y técnicas principalmente de la Antropología comparada, como se explicará a continuación (Tabla 1).

2.1 Metodología para la contextualización de la historia

En concreto, realicé una revisión documental sobre los antecedentes históricos en cada región en relación con la educación indígena y la formación del profesorado indígena en el marco de

las políticas y las dinámicas sociales y culturales –estos últimos aspectos siempre en relación con el primero-.

2.2 Procesos metodológicos para el análisis del discurso

Como mencioné, analicé los discursos sobre la identidad indígena en las políticas del Estado y en los documentos oficiales propios de los pueblos originarios –según cada caso-, y cómo esto se muestra en los modelos de formación del profesorado indígena, en el marco de los Estados plurales en México y Colombia. Por ello, el análisis propuesto fue de tipo documental, bajo la propuesta de análisis del discurso, para lo cual tomé como referentes metodológicos a Foucault (2002), Giménez (1981) y Popkewitz (2000).

De la propuesta de Popkewitz (2000), rescato el análisis e interpretación que otorga al *cambio escolar* que se manifiesta en las *Reformas* educativas, al entenderlo como una emergencia que ocurre en la interacción entre “la tradición y las transformaciones mediante los procesos de producción y reproducción sociales” (Popkewitz, 2000: 13). Es decir, como “una combinación de espacio social, epistemologías de la escolarización [que explica cómo ciertos saberes y prácticas se vuelven aceptables como prácticas sociales e institucionales] y programas de reforma” (Popkewitz, 2000: 39). Con esto muestra un análisis del cambio, a partir de las rupturas y continuidades de *pautas sociales*, es decir, la caducidad de una estructura –que funciona como pautas de *regulación social*- en un contexto histórico determinado. Conceptualiza a la reforma educativa como un elemento del “proceso de regulación social” (Popkewitz, 2000: 14) que incluye información sobre nuevas prácticas, el cual resulta de la relación entre el poder, el saber y su institucionalización (Popkewitz, 2000: 16).

Popkewitz considera cuatro elementos importantes dentro de la metodología del análisis de las reformas educativas: el *saber*, el *poder*, las *prácticas institucionales o sociales* y el *contexto histórico*. Al *poder* lo define, con base en Foucault, como un elemento relacional, no vertical y estructural, que “descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales” (Popkewitz, 2000: 26). De manera que el poder está “incluido en la forma de adquirir el saber y de utilizarlo para intervenir en los asuntos sociales” (Popkewitz, 2000: 42) al circular en la estructura macro y micro del sistema social. El poder legitima el saber, lo aprueba o reprueba, “por el poder, juzgamos qué es razonable y bueno, y

qué irracional y malo; con qué prácticas nos sentimos culpables y cuáles son normales, y cuáles han de transgredirse” (Popkewitz, 2000: 15). Además “está inmerso en los sistemas dirigentes de orden, apropiación y exclusión mediante los que se construyen las subjetividades y se configura la vida social” (Popkewitz, 2000: 42). Así, el poder no es algo que instaaura una autoridad soberana por encima de la sociedad desde el exterior, sino que se produce y reproduce en las prácticas sociales que originan a las instituciones y al individuo moderno.

El *saber* es el pensamiento o conocimiento sobre el cual se indaga, aquello que se pretende identificar. Se relaciona con las reglas de formación discursiva o epistemologías, que hacen que ciertos conocimientos se presenten como naturales. De manera que validan las prácticas materiales en las distintas formas de vida colectiva –economía, cultura y política– orientadas por las relaciones de poder. La *epistemología social*, entonces, tiene que ver con la generación de saberes de la escolarización a través de la práctica institucional. La *práctica institucional o social* es definida como “pautas de relaciones de poder históricamente configuradas que dan una estructura y coherencia a los caprichos de la vida cotidiana” (Popkewitz, 2000: 27).

La *estructura*, desde Popkewitz (2000), se entiende como “las relaciones de *poder* y sus discontinuidades en la *práctica y saber* institucionales” (Popkewitz, 2000: 37), es decir, son las “pautas que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social que facilitan la acción y la práctica en el mundo” (Popkewitz, 2000: 33). El concepto de estructura que plantea Popkewitz (2000), reconoce su continuo cambio y conformación histórica –continuidad/discontinuidad– al señalar que “gran parte de nuestras pautas institucionales comúnmente aceptadas fueron creadas (...) como respuestas a tensiones sociales complejas, aunque ahora se consideren como partes naturales de las interacciones, lenguaje y prácticas cotidianas” (Popkewitz, 2000: 32). La estructura se encuentra en el lenguaje y, a través de las personas, crea y transforma las instituciones sociales –es decir, desde abajo y no desde un sentido vertical estructurante. Por lo tanto, es un concepto histórico y relacional. Agrega que para analizar las estructuras en el ámbito educativo “se requiere conocer los modos de constitución de las principales formas de vida colectiva (económica, política y cultural) y su manera de influir en los aspectos de escolarización considerados básicos” (Popkewitz, 2000: 32).

Al comprender lo anterior, Popkewitz (2000) menciona que el *análisis del discurso*, planteado en las reformas escolares actuales, permite identificar las relaciones entre el saber y el poder en contextos sociales e históricos específicos; “las normas y reglas de los textos en cuanto práctica social” (Popkewitz, 2000: 15). De modo que la postura de Popkewitz (2000) permite acercarnos a los procesos de escolarización al considerar todos estos elementos, con base en la comprensión de que los procesos de transformación escolar –reformas- ocurren por rupturas entre el saber, las prácticas y el poder. Es decir, en el *discurso* de las *reformas educativas* se encuentran las rupturas en la estructura –entre la epistemología y las prácticas sociales en el marco de relaciones de poder-, en un momento histórico preciso. Tal como ocurre en el ámbito de la educación indígena –al definirse ahora como intercultural- en el marco de los Estados plurales de México y Colombia. De modo que las Reformas educativas son rupturas estructurales.

Al entender a las reformas como políticas, nos corresponde comprender que éstas no se encuentran separadas de las realidades, “no son neutras ni inocuas, sino constituyentes y agentes de nuestras formas de entender, mantener o cambiar nuestro mundo. (...) son prácticas discursivas que presentan formas concretas de comprender e interactuar” (Slee, 2012: 148). Además, “en la esfera de la política pública, las palabras son instrumentos empleados tácticamente al servicio del poder. Están hechas para hablar de determinadas maneras con fines específicos” (Slee, 2012: 173). De modo que aunque la investigación realizada no se centra en las reformas educativas, son consideradas en su análisis al entenderlas, además de lo referido anteriormente, como discursos. Así, los modelos y programas educativos son, entonces, discursos.

Por su parte, Foucault (2002) señala que un *discurso* plantea fenómenos de ruptura, tensión y discontinuidad, en un contexto histórico determinado, que requieren analizarse. El discurso muestra acciones que son paradigmáticas; se cree que siempre han ocurrido de ese modo; legitima saberes y pautas sociales. Por ello, Foucault (2002) señala que el discurso es el objeto del deseo, el objeto de lucha entre los grupos que instauran el discurso y aquellos a quienes se les niega el derecho a tener un discurso propio. Los *conceptos* que contiene el discurso, permiten analizar las discontinuidades y crear *cuadros* de ellos, que conforman *unidades discursivas* –conjunto de varios conceptos-. Tales *unidades discursivas* “son a su vez hechos de discursos que merecen ser analizados a lado de los otros, con los cuales tienen,

indudablemente, relaciones complejas, pero que no son caracteres intrínsecos, autóctonos y universalmente reconocibles” (Foucault, 2002: 36). Los *objetos* de los que hablan los discursos se dispersan en función de: a) dónde se habla de ese objeto, b) de qué se lo diferencia, c) cómo se lo conceptualiza.

De modo que los *enunciados* se analizan por sí mismos y en sus relaciones con otros enunciados con quienes pueden tener vínculos; con ello se analiza, a su vez, qué forma de enunciación excluye. Los enunciados se analizan al tomar en cuenta las *modalidades enunciativas*: a) ¿quién habla?, b) ¿desde qué ámbito institucional?, c) ¿cuáles son las distintas posiciones del sujeto? Considerar esto permite comprender que un discurso es “un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad” (Foucault, 2002: 90).

Además, el autor alude que los conceptos enuncian tres dominios: a) dominio de validez, b) dominio de normatividad, c) dominio de actualidad. Debe considerarse que es un grupo determinado quien elige las *estrategias* –temas o teorías- acordes con la función del discurso en un campo de prácticas no discursivas. Esto plantea la cuestión del *poder* en el discurso, por lo que en el análisis del discurso corresponde identificar las “posiciones posibles del *deseo* en relación con el discurso” (Foucault, 2002: 112). Con base en lo anterior, el *documento* se transforma en *monumento* valorado. El análisis del discurso, entonces, implica “relacionar posibilidades de sistematización interiores de un discurso, otros discursos que le son exteriores y todo un campo, no discursivo, de prácticas, de apropiación, de intereses y de deseos” (Foucault, 2002: 113-114).

Aunado a lo anterior y para especificar, me parece interesante la propuesta de Giménez (1981) sobre la definición del discurso político-jurídico, debido a que considero a los documentos a analizar en el nivel macrosocial como textos político-jurídicos. El autor lo define como:

(...) una clase de discursos producidos dentro de la “escena política” que se refieren, *grosso modo*, a la estructura y a la organización jurídica fundamental del poder del Estado. Se trata de una clase de discursos que vehiculan “mitos estatales” y recubren el campo conceptual del que se ocupan habitualmente los constitucionalistas y los teóricos del Estado” (Giménez, 1981: 133).

Giménez da pauta para que puedan ser analizados de este modo no únicamente los discursos emergentes dentro de la esfera del Estado, sino también aquellos discursos político-jurídicos que surgen de otras instancias organizativas políticas, como el CRIC en el Cauca Colombia.

Esto en el sentido de que surgen en la relación con el Estado, movilizan los planteamientos jurídicos del Estado, argumentan su propia ideología en ellos y sirven como documentos jurídicos dentro del movimiento social.

El análisis propuesto por Giménez (1981) es un análisis del discurso argumentativo. A diferencia de otros tipos de análisis que parten de elementos lingüísticos, el análisis argumentativo se centra en identificar las leyes ideológicas implícitas en los documentos, que aquí nombraremos como *manifiestos ideológicos*, es decir, el uso del poder argumentativo para orientar la vida social.

La metodología que propone Giménez (1981: 134-135) incluye tres niveles de análisis: a) la “reconstrucción histórica y análisis del sistema de aparatos ideológico-políticos”; b) la “reconstrucción histórica y análisis de la coyuntura política que determina al discurso y se inscribe en él”; c) el “análisis de la dimensión formal del discurso” como producto de las condiciones señaladas. Considero que los dos primeros niveles serían abarcados en el primer objetivo de contextualización. Para el tercer nivel, el autor propone el análisis argumentativo, al cual da forma en dos planos: a) análisis sintagmático, y b) análisis paradigmático.

Al primero lo define del siguiente modo: a) reconocimiento de argumentos: objetos discursivos, argumentos, argumentos pivotes³⁸, modalizaciones –aserción, certeza, deónticas, de veredicción, factitivas, apreciativas-; b) explicitación de la gramática argumentativa: incompatibilidad, consecuencia, implicación, oposición, complementación, equivalencia, diferencia, unión, jerarquía-; c) identificación de las estrategias discursivas (Giménez, 1981: 144-148). Para el proyecto, si bien se tuvieron algunos objetos iniciales para el análisis con base en conceptos como “educación”, “indígenas”, “educación indígena”, “profesores”, “cultura”, también se procedió a permitir la emergencia de objetos de análisis conforme a lo que los mismos documentos arrojaron.

³⁸ Los argumentos pivote son referidos por el autor como aquellos que dan estructura al análisis argumentativo y que permiten que, a partir de la unión entre ellos, emerjan los manifiestos ideológicos. En el análisis que realicé, me resultaron importantes los argumentos contradictorios al tejido entre los argumentos pivote. Considero que estos argumentos contradictorios, si bien representan “voces” ideológicas que están presentes en la sociedad, son utilizados como “argumentos de adorno” para distraer al lector o matizar las ideologías estructurales de fondo.

El autor define al análisis paradigmático como la explicitación de las representaciones colectivas implícitas en los argumentos (Giménez, 1981: 149). Para ello, propone: a) identificar los axiomas: definiciones implícitas o explícitas, giros impersonales, procedimientos de énfasis, sistema de normas implícitas o explícitas, asertos avalados por autoridad, presuposiciones que se suponen compartidas por el lector; b) identificar los teoremas; c) construir manifiestos ideológicos con cada objeto del discurso.

Podemos reconocer que los planteamientos de Popkewitz, Foucault y Giménez coinciden en reconocer a los discursos como espacios de poder legitimador. Es decir, establece los saberes, las prácticas, en relación con el poder, de aquello que es y no permitido. Generan cierta estructura que pretende delimitar la posibilidad de acción de las subjetividades. Apoyada en la comprensión del discurso de los tres autores, pero al retomar la propuesta metodológica de Giménez (1981), realicé un análisis del discurso sobre las políticas de identidad implícitas en los documentos emitidos por los organismos de cooperación internacional, la adherencia a estas políticas por parte de los Estados, los planteamientos discursivos de los pueblos originarios pertenecientes al CRIC en Colombia, y la presencia de políticas de identidad en los modelos educativos.

Para ello, tomé en cuenta la ruptura entre el modelo de Estado nacional homogéneo y plural (1989-2017) –que plantea tensiones entre lo individual y comunitario a nivel macro-. En ese marco, analicé las declaraciones educativas de distintas instancias internacionales que hablan sobre el acceso a la educación y elementos que refieren cuestiones de identidad y cultura. Analicé las constituciones de ambos países y sus transformaciones en relación con los artículos sobre educación y sobre la identidad de los ciudadanos. Además, investigué los documentos nacionales de ambos países y aquellos emitidos por el CRIC, que hablan sobre educación indígena. Asimismo, revisé los programas de formación docente en ambos casos, con respecto a elementos generales como misión, visión, valores, etc., siempre en relación con cuestiones de identidad.

2.3 Etnografía sobre los procesos de formación docente

El siguiente objetivo planteado fue analizar los procesos de formación profesional que han atravesado los profesores y las profesoras indígenas, así como su pertenencia al pueblo originario. Para lograrlo, en términos de acercamiento a las realidades, el trabajo de campo se

dividió en dos momentos generales: un par de visitas y una estancia de investigación etnográfica en la ENOHUAPO extensión Las Armas y dos estancias de investigación etnográfica en el Departamento del Cauca, Colombia, con el fin de acercarme a los procesos de formación en la LPC de la UAIIN.

Las/os participantes principales fueron aquellas/os estudiantes pertenecientes a pueblos originarios que se estaban formando como orientadores/as en la UAIIN y como profesores/as en la ENOHUAPO. Los/as participantes requirieron cubrir dos condiciones: que fuesen estudiantes de los últimos grados del programa, y que realizarán algún tipo de práctica profesional o pedagógica. Concebí a las/os participantes como *sujetos nucleares sintéticos*, al ser, en sí mismos, un punto de encuentro del proceso dialógico. Es decir, dan cuenta de la formación y relaciones con sus propios docentes, así como de la práctica y relación con sus estudiantes o con la comunidad. Del mismo modo, en el entendido de que forman parte del contexto relacional en el que se encuentran los sujetos nucleares sintéticos, se observó a los contextos donde se desenvolvían al comprenderlos como contextos de formación. En este sentido, invité a formadores de docentes al proyecto para realizar diálogos sobre la transición del modelo de formación docente al intercultural bilingüe –específicamente en México-, las concepciones y prácticas sobre la interculturalidad, la identidad, el Estado, la cultura propia, la cultura occidental, su función como orientadores o maestros, la educación, etc.

Así, el trabajo etnográfico en la ENOHUAPO Las Armas, se hizo durante dos visitas y una estancia de campo prolongada. Las visitas fueron los días 12 de noviembre del 2015 y 9 de mayo del 2016; mientras que la estancia en campo fue en el periodo de agosto a diciembre del año 2016. Se observaron los procesos de formación de los cuatro grupos inscritos –clases y eventos cívicos/culturales- y los periodos de prácticas profesionales de cuatro estudiantes –dos de tercer semestre, quienes hacían prácticas en medio indígena, y dos de séptimo semestre, quienes hacían prácticas en contextos urbanos-, actores principales de la investigación. Los objetivos del trabajo etnográfico fueron: observar los procesos de formación inicial del estudiantado indígena, su práctica docente, e indagar las identificaciones emergentes como maestro/as indígenas al mediar sus procesos identitarios. Se recurrió a diferentes técnicas etnográficas. Sin embargo, la información que aquí se presenta se obtuvo mediante la observación participante en los procesos de formación, así como de diálogos individuales y grupales con estudiantes, formadores de la ENOHUAPO y maestros/as de las escuelas de prácticas, para

reconstruir las identificaciones de los/as estudiantes como parte de un pueblo originario y su trayectoria profesional.

Algunos de los diálogos ocurrieron en las casas de las/os participantes, principalmente de los sujetos nucleares sintéticos. En el caso de los formadores, algunos consistieron en diálogos informales dentro de la Normal, mientras que otros ocurrieron fuera de la Normal, como en bibliotecas o en casas de otras personas cercanas a la Normal. En ninguno de los diálogos se requirió de intérpretes, puesto que las/os participantes hablaban también castellano. En momentos el ambiente fue tenso debido al poco tiempo que se tenía, en el sentido de las ocupaciones que tenían las/os participantes en relación con la Normal, sean tareas, prácticas o funciones administrativas. Varios diálogos fueron a profundidad, por lo cual la mayor parte se realizaron a lo largo de varios días.

En lo correspondiente al trabajo de campo realizado en Colombia, éste se realizó a lo largo de dos estancias de investigación. La primera fue del 15 al 30 de mayo del año 2016; la segunda del 18 de enero al 21 de agosto del año 2017. En la primera estancia se gestionó la entrada a la UAIIN, se recabó alguna información documental como libros, y etnográfica a través de diálogos informales. Mientras que en la segunda estancia se hizo el trabajo de campo extenso, específicamente dentro del programa de Pedagogía Comunitaria de la UAIIN, que consistió en observar los procesos de formación del profesorado indígena.³⁹

Acompañé a los cuatro participantes –dos mujeres y dos hombres- en su quehacer pedagógico. Sobre ello, la UAIIN rompió mi esquema de observar a los/as estudiantes en alguna institución educativa. La comprensión del quehacer pedagógico que tiene el CRIC amplía los horizontes al entender que la educación no se concreta únicamente en la escuela, sino que está presente en toda la vida comunitaria. Es así como los procesos educativos salen de la escuela, entendida como el espacio físico, para abordar mingas comunitarias, marchas, proyectos económicos colectivos, recuperación de la soberanía alimentaria, por ejemplo. El

³⁹ Existe una diferencia notable entre los procesos de formación de la ENOHUAPO Las Armas y de la UAIIN, en el sentido de que esta última tiene una comprensión más amplia de la formación, que sobrepasa los límites físicos de la universidad. La coordinadora, el profesorado y el estudiantado refieren a la UAIIN como una institución itinerante, que se encuentra en todos los lugares donde haya estudiantes adscritos a ella. La sede ubicada en la ciudad de Popayán es considerada un espacio de encuentro para ciertas regiones. Cabe señalar que la UAIIN tiene otras dos sedes físicas: Avirama y Tierradentro.

acompañamiento en los procesos de formación fue abierto a estos espacios donde dos de los participantes –un hombre y una mujer- se encontraban inmersos en esos momentos. En cambio, con los otros dos participantes hice un acompañamiento dentro de las escuelas donde son profesores –una profesora en primaria, y otro profesor en secundaria-.

Además, se concretaron diálogos con otras/os estudiantes de la LPC de la UAIIN, con orientadoras/es de la UAIIN, con profesores de las instituciones educativas donde laboran, con comuneros/as de ambas regiones a donde pertenecían las/os participantes, y coordinadores locales, zonales y regionales del PEBI-CRIC. Estos diálogos fueron en relación con los procesos de educación propia y las luchas que sostienen. Las entrevistas con las/os orientadoras/es quienes fueron participantes principales, se dieron en sus casas, en las comunidades donde vivían, en sus espacios de trabajo y en actividades de la organización CRIC. Los diálogos con las/os orientadores y coordinadoras de la UAIIN se dieron en los espacios de la sede principal, en Popayán, y otros en las celebraciones de aniversario del CRIC, en Río Blanco, Sotará. Mientras que con los/la coordinadores locales, zonales y regionales, ocurrieron en los espacios definidos como oficinas de trabajo en cada región. Aquellos diálogos con las/os comuneros ocurrieron en las propias comunidades. En ellas no se requirió de intérpretes, debido a que las personas tenían un alto uso del castellano. En algunos casos, los diálogos fueron apresurados debido a la carga laboral y las actividades de las cuales son responsables las personas, principalmente aquellas que tienen cargos a nivel zonal y regional. Como en el caso de México, los diálogos fueron a profundidad y requirieron de varios días para poder concluirlos.

Conforme a lo anterior, hice uso del análisis de documentos sobre los programas de formación docente en ambos casos, en términos de elementos de identidad. Además del análisis documental, utilicé técnicas de la Antropología comparada para el estudio de los procesos de formación de los profesores y profesoras indígenas, a través de la *etnografía*.⁴⁰ Y, por último, retomé elementos del método biográfico narrativo (Connelly & Clandinin, 2005: 12).

⁴⁰ Si bien *Etnografía*, en palabras de Pujadas (2010), puede entenderse como un “proceso de adquisición del conocimiento sobre una determinada realidad sociocultural a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas de campo”, a la vez que “como *producto*, es decir, como el resultado de la elaboración e interpretación que el antropólogo hace del conocimiento adquirido” (Pujadas, 2010: 5); en este trabajo se entiende como la primera definición. Sin embargo, el planteamiento de Pujadas se ve interpelado por Segato (2011), cuando habla de la *antropología por demanda* y de la *escucha y mirada etnográfica* al servicio de las demandas recibidas de quienes en otro momento hubiesen ocupado el lugar de meros objetos.

La Antropología comparada, en este caso, retoma los planteamientos que Leach (1975) permite presenciar al mostrar los cambios en su trayectoria: “la comparación intercultural constituye un instrumento esencial para la exploración del argumento antropológico, pero no es, ni puede ser, una forma enmascarada de experimento científico que conduzca a la explicación” (Leach, 1975: 177). En relación con ello, este estudio no pretende plantear leyes universales sobre las identidades del profesorado indígena y su construcción. Por el contrario, se orienta hacia un análisis antropológico situado, en el cual, los resultados serán útiles para comprender las dinámicas en torno a la identidad de los/as docentes indígenas, siempre y cuando se cumplan las condiciones comunes anteriormente mencionadas.

En este sentido, hice uso de la *observación participante* (McKernan, 1999; Pujadas, 2010; Taylor & Bogdan, 1987; Woods, 1987) en el contexto de la institución de educación superior. Realicé diarios de campo y grabé, cuando fue posible, las clases en los procesos de formación docente. Elegí la observación participante porque permite un acercamiento al contexto real donde ocurren los procesos, así como a los informantes clave que pertenecen a éste. McKernan (1999) define a la observación participante como “la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando” (McKernan, 1999: 84). El mismo autor menciona que para lograr la observación participante se requiere: definir el problema etnográfico, negociar la entrada, definir al grupo que se investigará, registrar los acontecimientos y actividades, describir el entorno de la investigación, realizar el análisis de los datos, retirarse del contexto, realizar la redacción del estudio y devolver el estudio para la retroalimentación.⁴¹

En referencia al mismo tema, Taylor y Bogdan (1987) señalan que para lograr una adecuada participación y que el observador pueda analizar lo que ocurre en el contexto de manera natural, se requiere que se identifique con las personas que pertenecen al contexto de interés, que se familiarice con ellas hasta que exista la comodidad. Una vez que ha logrado lo anterior, especifican la necesidad de negociar el rol, de tal forma que establezca un equilibrio entre lo pretendido y el acompañamiento de los informantes para lograr el *rapport*. Cuando el observador ha logrado el *rapport*, señalan que corresponde identificar a los informantes clave y

⁴¹ Según Pujadas (2010), en la *observación participante* “el objetivo principal de la persona que investiga es familiarizarse con los significados culturales, los valores, las costumbres y la estructura social del grupo con el que convive, intentando averiguar la racionalidad específica de sus actos” (Pujadas, 2010: 72).

realizar preguntas que permitan la apertura de las personas, sin sentirse forzadas a hacerlo, y sin orientar por completo lo que se pretende conocer.

Por su parte, las propuestas metodológicas de la investigación biográfico-narrativa han surgido de un encuentro transversal entre diversas disciplinas de las ciencias sociales (Bolívar & Domingo, 2006). Consideré adecuado su uso como método debido a que permite la exploración de significados profundos al contar con un enfoque narrativo, constructivista, interaccionista, contextual y dinámico, a partir de las voces de los participantes (Bolívar & Domingo, 2006). En concreto, hice uso de las *historias de carrera profesional* (McKernan, 1999), o *life story* –en palabras de Bolívar y Domingo (2006) y de Aceves (1998)- para conformar una *historia oral temática* (Aceves, 1998)⁴² sobre la construcción de la identidad del profesorado indígena en el “Estado plural”, al pertenecer éste, de manera clara, al menos a un doble colectivo: un pueblo originario y ser maestro o maestra indígena. Digo “al menos” en el sentido de que pueden pertenecer a otros colectivos, como el colectivo de la nación creada.

Los entrevistados, al ser varios, representaron a un colectivo que es el del profesorado indígena que se ha formado en el periodo del pluralismo cultural. Para el caso no cabía concretar historias de vida, debido a que lo que interesó no fueron los individuos particulares, sino los individuos en el tejido social colectivo del profesorado indígena, como portavoces de la identidad colectiva plural –que también se encuentra situada en un tiempo y un espacio-. En específico, las temáticas se orientaron, principalmente, a la trayectoria profesional, que en este caso se centró en los procesos de formación y la práctica pedagógica que realizaron los/as participantes. Asimismo, me interesó obtener información referente al pueblo originario como grupo de pertenencia, en relación con la identidad indígena.

La información la obtuve con diálogos semiestructurados con los/as estudiantes; éstas versaron en torno a la relación con sus profesores/as, con sus compañeros/as, las formas de enseñanza, los elementos de contenido –identidad y cultura- y los elementos implícitos –culturales, actitudinales, etc.-, estos últimos denominados *currículo oculto* (Giroux, 1990). Es

⁴² Aceves (1998: 221) comparte que considera pertinente la metodología de *historias orales temáticas* “cuando hablo de proyectos que tienen como propósito central el conocimiento de un problema o tema de investigación, y que se constituye como el objeto de conocimiento. Aquí, encuentro la combinación del enfoque biográfico y el de historia oral, ya que precisan de la utilización estratégica de diversos métodos, técnicas y fuentes para abordar una colectividad social”.

decir, la construcción epistemológica de la identidad como profesoras y profesores indígenas dentro de los procesos de formación docente inicial. Además, interesó obtener información relativa a la valoración de la identidad indígena por parte del grupo de pertenencia –identidad étnica-. Las historias de carrera profesional han sido utilizadas en los trabajos de Branda y Porta (2012), Castillo y Triviño (2008), Madueño-Serrano (2014) y Ramos (1999).

En este mismo nivel y en relación con los procesos de formación del profesorado indígena, me interesó dialogar con los/as formadores de docentes. Lo anterior en relación con lo señalado en el planteamiento del problema y en el marco teórico, cuando referí que los/as formadores de docentes son referentes en la construcción de la identidad de los sujetos nucleares sintéticos. Además, en consideración de que fueron formados en el marco del Estado nacional homogéneo –hecho que puede ser más evidente en el caso a analizar en México-, pienso que pueden manifestar las tensiones entre ese Estado y el actual que reconoce a la nación plural. Los diálogos versaron sobre la valoración de la identidad indígena, los mandatos discursivos sobre la identidad y cultura propias, además de la occidental, de las instancias de las cuales dependen, las tensiones y diferencias que notan en el modelo en que fueron formados y en el que forman actualmente, las dificultades observadas en el cambio de modelo, las contradicciones que pueden estar presentes en éste y en ellos/as mismos/as, las formas pedagógicas más adecuadas para la cultura de los pueblos originarios, las formas pedagógicas occidentales, el conocimiento indígena y el occidental, etc.

2.4 Propuesta metodológica para el análisis de la reflexividad

Aquí se analiza cómo la agencia es capaz de interpelar a los discursos macrosociales en los procesos de apropiación. Esta capacidad de agencia se hace presente también en los procesos de formación, puesto que los discursos no se vierten de manera purista en dichos procesos. Así, se entiende a la reflexividad y agencia como la capacidad de los sujetos de pensarse a sí mismos en lo que hacen. Es decir, tenemos un conocimiento que nos permite hacer. La reflexividad se refiere, entonces, a una vigilancia epistemológica que es permanente en la investigación, en palabras de Bourdieu (2004). Se trata de hacer consciente, historizar los condicionamientos que posibilitan nuestro conocimiento. En este caso, sería la capacidad de los sujetos de historizar los discursos, apropiarse de ellos.

Los objetivos específicos relacionados con este eje fueron examinar la subjetivación de la identidad del profesorado indígena en ambos casos, además de identificar cómo se manifiesta su identidad en sus prácticas docentes. Por ello, nuevamente hice uso de la Etnografía y del método biográfico narrativo; específicamente de la observación participante e historia de carrera profesional. Para esta última hice uso de la entrevista a profundidad como técnica, tal como señalé en el eje anterior. Las principales categorías a analizar fueron la identidad docente, y la práctica docente. La observación participante de su práctica la llevé a cabo en México con aquellos participantes que realizan prácticas en instituciones educativas, dentro de las escuelas. Mientras que en Colombia este ejercicio se realizó con orientadoras/es comunitarios que laboran en escuelas, y otros que hacen ejercicio comunitario en sus localidades. Hice uso del diario de campo y de la grabación de audios en donde se consideró pertinente.

La información de las entrevistas y las observaciones de los dos últimos ejes, la analicé usando el método de *categorización de datos* propuesto por Bertely (2000a). La autora refiere que, una vez que se cuenta con la información a analizar, se requiere hacer un proceso de cinco pasos. El primero es la inscripción de la información, es decir, plasmar en papel lo obtenido. Una vez que se realizó la inscripción, el investigador realiza una interpretación de la misma, para ello hace uso de los subrayados, las inferencias factuales y las conjeturas, que incluirán preguntas que puedan responderse con la información que resalta el subrayado. Además, pueden desarrollarse notas analíticas tentativas sobre las inferencias y conjeturas que se han hecho. Lo que sigue en la propuesta de Bertely (2000a) es estructurar las categorías de análisis y patrones emergentes, a partir de las inferencias y conjeturas realizadas. Lo siguiente consiste en triangular la información con la teoría de distintos autores, para con ello fundamentar o contrastar los hallazgos encontrados. Por último, se escribe el texto interpretativo, en el cual se relatan en prosa las categorías y subcategorías identificadas, junto con la triangulación de la teoría, de las voces de los participantes y las conjeturas del investigador.

Tabla 1

Construcción metodológica

Objetivo	Eje	Elementos de análisis	Método y técnicas
----------	-----	-----------------------	-------------------

<p>Contextualizar, en términos de la historia sociopolítica, la educación indígena y la formación del profesorado indígena en ambas regiones, desde el Estado nacional homogéneo hasta el “Estado plural”.</p>	<p>Contexto</p>	<p>Propuestas sobre educación indígena.</p> <p>Proyectos de formación del profesorado indígena.</p> <p>Políticas sobre educación indígena.</p> <p>Manifiestos de los pueblos originarios sobre su propia educación y formación de docentes indígenas.</p> <p>Discursos políticos sobre educación indígena que surgen por parte del Estado y de los pueblos originarios.</p>	<p>Cualitativo.</p> <p>Comparativo.</p> <p>Análisis de documentos (McKernan, 1999).</p>
<p>Analizar los discursos de la identidad indígena en las políticas del Estado y en los documentos oficiales propios de los pueblos originarios –según corresponda el caso– en relación con los discursos de los organismos internacionales, y la forma en que se muestran en los modelos de formación del profesorado indígena correspondientes, en el marco de los Estados plurales en México y Colombia (década de 1990 a 2014).</p>	<p>Estado plural-políticas de identidad y educativas-modelo de formación docente.</p>	<p>Fenómenos histórico-económicos internacionales.</p> <p>Declaraciones educativas internacionales.</p> <p>Cambio de modelo jurídico-administrativo-económico.</p> <p>Constitución: identidad y educación.</p> <p>Documentos nacionales y de los pueblos originarios sobre educación indígena, identidad y cultura.</p> <p>Programas de formación.</p> <p>Conceptos objetos del discurso: interculturalidad, cultura, indígenas, identidad, nación, educación,</p>	<p>Análisis del discurso (Foucault, 2002; Giménez, 1981; Popkewitz, 2000).</p> <p>Análisis de documentos (McKernan, 1999).</p>

		inclusión, Estado, relación con el Estado, conocimientos indígenas.	
Analizar, en ambos casos, los procesos de formación profesional que ha atravesado el profesorado indígena, así como su pertenencia a los pueblos originarios.	Procesos de formación docente.	Formación docente: Programas de formación. Relación con sus profesores. Relación con compañeros. Formas de enseñanza. Contenido. Currículum oculto. Lo anterior en torno a la identidad y cultura indígena y occidental. Pertenencia al pueblo originario: El decir y hacer sobre ser indígena y la cultura occidental.	Análisis de documentos. Antropología comparada (Leach, 1975). - Historia de carrera profesional (Domingo y Bolívar, 2006; McKernan, 1999) - Observación participante (McKernan, 1999; Pujadas, 2010; Taylor & Bogdan, 1987; Woods, 1987).
Examinar la subjetivación de la identidad del profesorado indígena en ambos casos. Identificar, en ambos casos, los rasgos principales de la identidad del profesorado indígena en sus prácticas docentes.	Identidad del docente indígena y la práctica docente.	Subjetivación de la identidad docente-indígena. Identidades de pertenencia. Práctica docente (seis dimensiones).	Antropología comparada. - Historia de carrera profesional. - Observación participante. Los datos de los dos últimos ejes se analizarán con el <i>método de categorización de datos</i> (Bertely, 2000a).

Capítulo III. La historia sociopolítica de la educación indígena: del Estado nacional homogéneo al “Estado plural” en México y Colombia

El presente capítulo pretende responder a la pregunta de investigación: ¿cuáles fueron los procesos que generaron las actuales propuestas de educación indígena y de formación del profesorado indígena, de la colonia a finales de la década de 1980? La justificación de este recorte temporal es porque hasta antes de 1990, los Estados colombiano y mexicano permanecían consolidados principalmente en una estructura de Estado nacional. Posterior a esta fecha, se agudiza la instalación de modelos de Estado de tipo neoliberal.

Por lo tanto, el objetivo del capítulo fue esbozar los antecedentes históricos hasta antes de 1990, con especial énfasis en los aspectos sociopolíticos, que permitan comprender el origen de las actuales propuestas de formación del profesorado indígena donde se inscriben los dos casos a analizar durante la tesis, para con ello, realizar la comparación. Esto permitirá comprender qué hechos establecieron relaciones para generar las actuales propuestas, es decir, los procesos y transformaciones y, a su vez, conocer qué representan los profesores y profesoras indígenas desde cada propuesta, al reconocer el papel fundamental que tienen en los procesos de socialización de las/os estudiantes (Beger & Luckman, 1994).

Lejos de realizar una reconstrucción histórica de la educación indígena y de la formación del profesorado indígena de cada caso, busco reconocer los procesos políticos y culturales a través de los cuales dialogan y disciernen los pueblos originarios y el Estado, relación donde también se ven implicados organismos de cooperación internacional. Además, pretendo ampliar la historia sociopolítica en la educación de los pueblos originarios de ambas regiones, sobre todo en los últimos años. Si bien en este capítulo aun no realizo un análisis del discurso, conviene señalar la tesis de que los organismos de cooperación internacional no siempre se mantienen neutrales ante las relaciones de poder que existen entre los grupos hegemónicos y los insurgentes. Los organismos de cooperación internacional se encuentran inmersos en las relaciones de poder.

Considero relevante lo anterior porque comprendo que tales procesos y representaciones forman parte del contexto macrosocial a través del cual el estudiantado indígena que cursa procesos de formación docente construye su identidad. De modo que tales representaciones y procesos inciden en la memoria colectiva y en la movilización social de los pueblos originarios. Por lo tanto, los puntos a tratar fueron: a) los cambios en la educación indígena durante tres

periodos –colonia, República y Estado plural-, b) los movimientos sociales de los pueblos originarios y su incidencia en las políticas y los proyectos educativos del Estado. El próximo capítulo dará continuidad a este análisis sobre los siguientes ejes: c) la lucha por la educación propia y las propuestas educativas del Estado, d) el surgimiento de la formación del profesorado indígena en ambas propuestas educativas –del Estado y de los pueblos originarios. Todo esto enmarcado en procesos sociales, políticos y económicos distintos: el liberalismo en la construcción de la nación, además del neoliberalismo en la conformación de bloques regionales y en la descentralización de los Estados, aunque siguen siendo estos últimos quienes determinan cómo y en qué momento establecer lazos internacionales (Giménez, 2009a: 286).

Para ello, plantearé en un primer momento un breve recorrido sobre los orígenes de la educación indígena y la formación docente en México y Colombia, de la colonia a la constitución republicana. En un segundo momento, acentuaré en ambos casos el periodo de levantamientos contrainsurgentes de los pueblos originarios en la lucha por sus derechos colectivos, de tierra y cultura, de donde surgen las propuestas educativas desde abajo y el nuevo planteamiento de educación intercultural bilingüe que el Estado ofrece a los pueblos originarios. Este ejercicio permitirá que en el siguiente capítulo, con base en una exposición diferenciada entre México y Colombia, exponga el periodo que transcurre entre 1989 y 2017, en torno a las propuestas de educación indígena y formación del profesorado indígena. Tomo en cuenta el año 1989 porque en él se decretó el Convenio 169 que otorga reconocimiento a los pueblos originarios en los países independientes, hecho que formó parte de un movimiento extensivo en periodos similares en gran parte de los países de América Latina.

3.1 De la Colonia al Estado nacional homogéneo: la educación indígena en México y Colombia

Considero importante iniciar con una breve reseña de cinco siglos atrás debido a que, como menciona López (2011), “la historia de los pueblos originarios y afrodescendientes comienza a escribirse con la conquista” (López, 2011: 29). Además, como analizan quienes abogan por la perspectiva decolonial en América Latina, esta región no puede entenderse lejos de la historia colonial (Segato, 2002, 2007, 2011, 2013, 2014, 2016; Mignolo, 2010; Maldonado Torres, 2007; Quijano, 2000b). La desigualdad social en la que se encuentran los pueblos originarios ha sido una constante desde la llegada de los españoles, puesto que las independencias políticas no abarcaron a los procesos que dan forma a la colonialidad del poder (Quijano, 2000b). Ambos

procesos emergen en la relación entre la idea de raza y el capitalismo (Quijano, 2000b). Como señala Quijano (2000b), “la idea de raza fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre grupos”. Fue esta idea la que legitimó las relaciones de dominio presentes en la conquista de América, que se articuló con el modelo de capitalismo mundial para asignar “roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo” (Quijano, 2000b: 202, 203, 204).

Ubicados en los últimos peldaños de la escala social, los pueblos originarios –aunque no fueron los únicos como actualmente lo muestran varias personas al visibilizar la presencia de la población africana esclavizada (Lozano, 2017)- asumieron su identidad en esta relación de desigualdad social, política y económica durante la Colonia. A ello pasó a sumarse la desigualdad cultural durante la República, es decir, se echaron a andar procesos de colonización y de colonialidad (Quijano, 1992):

(...) la historia de los indígenas y los afrodescendientes está atada a la de los conquistadores y constituye (...) la historia de la forma que asumió el encuentro entre grupos humanos diferentes, el modo como se posicionaron y el modo como “codificaron” diferentes relatos acerca de su identidad, para explicar, sus diferentes posiciones (López, 2011: 29).

Considerados en un inicio como salvajes o bárbaros “sin alma”, fueron tratados en el nivel inferior de la estratificación social. Las misiones de evangelización durante la colonia en el actual territorio de América Latina –principalmente los jesuitas al sur del continente, los dominicanos y capuchinos en la Nueva Granada, y los franciscanos en la Nueva España-, ayudaron al ordenamiento de la estratificación social. De este modo, las misiones introdujeron a los pueblos originarios a otras concepciones del mundo a través de la educación formal, la de oficios y la religiosa. No obstante, se respetó la diversidad lingüística al servir como vínculo para la evangelización. A pesar de ocupar un lugar inferior en las jerarquías coloniales, a varios pueblos originarios se les permitió mantener ciertas instituciones sociales relacionadas con su cultura (López, 2011).

La esclavitud fue un eje determinante y articulador de las relaciones asimétricas de la colonia, ya sea en la construcción de las ciudades o en la mita⁴³, principalmente en América del Sur, que en repetidos casos disfrazó al trabajo forzado en las minas o en el campo. Esta dinámica esclavista hacia los pueblos originarios llegó a su abolición final en 1542, con las Leyes Nuevas

⁴³ La mita fue un trabajo obligatorio para varones indígenas en el periodo colonial.

(López, 2011). A pesar de las relaciones asimétricas, en los territorios de América Latina ocurrieron rebeliones por parte de los pueblos originarios, como los referidos por Moreno (1989) en la zona de Quito. Ante estas relaciones de esclavitud, los pueblos originarios jugaron un papel importante durante los levantamientos independentistas en el territorio colonial de la actual América Latina.

El objetivo de los dirigentes de los territorios independientes en esta región, una vez que dejaron de ser colonias, fue la cohesión nacional y, con ello, generar un nuevo orden libertario. Sin entrar mucho en detalle, quiero comentar algunos puntos. Esta búsqueda de un nuevo régimen tuvo como referente principal a la cultura occidental francesa e inglesa por considerarla civilizada –hecho que muestra con bastante claridad Romero (2001)-. Sin embargo, este modelo se amplió a diversas áreas de la vida social –económica, política, cultural y social-. Los dirigentes de los “capullos urbanos”, convencidos de la idea de razón y progreso –basada en el positivismo y evolucionismo occidental- como el camino que dirigiría a la modernidad, vieron como un lastre a los pueblos originarios, quienes, según la ideología perenne en ese momento, portaban el estandarte del retraso que obstaculizaba la modernidad. En este sentido, eran considerados salvajes e infantiles (Bonfil, 1990). De este modo, en décadas posteriores, durante el auge del indigenismo, se aludió a los gobiernos a acabar con “el problema indígena”.

Este ideal progresista en el reciente orden republicano, nuevamente situó trabas “a la apertura de canales de movilidad social para las personas indígenas” (López, 2011: 34). Como menciona López (2011):

La formación de los Estados nacionales a partir de los principios liberales y, un poco más tarde, la dicotomía establecida entre la civilización o la barbarie reforzaron y profundizaron en las comunidades americanas los mecanismos racistas de codificación y, por lo tanto, contribuyeron a activar los procesos de reproducción de la desigualdad social (López, 2011: 34-35).

El ideal significó un vehículo de violencia contra las identidades que se alejaban del modelo francés e inglés, es decir, aquellas identidades de los pueblos originarios y de la población afrodescendiente que cohabitaba la región. Veamos la situación de Colombia ante este ideal. En Colombia, desde la primera parte del siglo XIX, la Iglesia se encontraba inmersa en los asuntos educativos de la República, tanto en el ámbito público como privado –en escuelas, colegios religiosos y universidades- (Medina Betancur, 2012). El Estado, en concordancia con la Iglesia, planteó en la educación el propósito de formar a ciudadanos en las áreas humanísticas y técnicas, para lo cual otorgó recursos (Patiño Millán, 2014; Rodríguez Reinel, 2011). En 1870

el Estado desarrolló una Reforma educativa de tipo radical, que tenía el fin de desplazar a la Iglesia del ámbito educativo, plantear los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad; con esta reforma creó la Dirección Nacional de Instrucción Pública que se anexó al Ministerio del Interior. Sin embargo, la reforma fracasó debido a la oposición de los grupos conservadores y de la Iglesia, quien se encontraba al mando de la educación (Patiño Millán, 2014).

A finales del siglo XIX, el Estado colombiano se enfrentó a una situación económica y social difícil a consecuencia de las guerras civiles que ocurrieron. Estos acontecimientos llevaron a que el Estado, en 1886, firmara un convenio con el Vaticano, donde asignaba a éste la dirección e impartición de la enseñanza a toda la población del territorio nacional, a la vez que se creó el Ministerio de Educación Nacional, que tuvo mayor presencia institucional en lo educativo a partir de 1927 (Hevia, 2005). En el ámbito de la educación para los pueblos originarios, la Iglesia se encargaba de la enseñanza del castellano, la cristiandad y el aprendizaje de prácticas económicas civilizadas orientadas al ejercicio de la soberanía nacional (Rodríguez Reinel, 2011). En 1886, conforme a las políticas educativas planteadas en la Constitución, la Iglesia confirmó el objetivo nacional de integrar a los pueblos originarios y afrodescendientes a la civilización.

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, en América Latina comenzó a plantearse un modelo de identidad cultural y social propios, resumidos en la idea de identidad mestiza (López, 2011; Patiño Millán, 2014). Este nuevo referente continuó confirmando la invisibilidad y el rechazo por parte de la hegemonía hacia los pueblos originarios, ya que la ideología gestora occidental de la modernidad y el progreso no fue cuestionada.

En este contexto histórico, las instituciones creadas por el Estado en América Latina se apegaron al interés de consolidar una nación mestiza, dentro de ellas, la institución educativa. Aun cuando el caso mexicano presenta diferencias con el caso colombiano, debido a que en México el Estado fue el encargado de educar institucionalmente a los pueblos originarios, mientras que en Colombia la Iglesia continuó con la enseñanza de la población en general – incluida la indígena-, en ambos lugares el interés de consolidar una nación homogénea rigió la ideología y la acción social en el ámbito educativo. De este modo, es posible distinguir que ambas regiones coincidían en la política estatal; es decir, en las prácticas sistemáticas de ejercer el poder, de asimilar, que se traducían en exclusión e invisibilidad de los pueblos originarios.

En México, uno de los principales referentes de la idea y práctica política hacia la homogeneización de la Nación fue el presidente Porfirio Díaz, a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Dentro de su agenda política, el proyecto de consolidar la “civilización” en México orientó al resto de las acciones de su gobierno. Una de las prácticas que caracterizaron a dicho periodo fueron el recibimiento y la nacionalización de extranjeros provenientes de Europa, con la idea de “blanquear” a la Nación.

Posteriormente, en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), de quien Vasconcelos fue director. Vasconcelos orientó las acciones de la SEP sobre la idea de la “raza cósmica”. Esto es, la idea de que: “La civilización conquistada por los blancos, organizada por nuestra época, ha puesto las bases materiales y morales para la unión de todos los hombres en una quinta raza universal, fruto de las anteriores y superación de todo lo pasado” (Vasconcelos, 2015: 5). De esta manera, se recurrió a una práctica indigenista en la cual se reconoció al “indio muerto” en sus atributos de pasado glorioso, como base de la “nueva raza” consolidada en las fortalezas de dicho pasado.

En 1926 se fundó la “casa del estudiante indígena” –también llamada internado indígena–, con el fin de impartir educación primaria y la enseñanza de algún oficio agrícola, manual o industrial, a jóvenes varones indígenas pertenecientes a pueblos originarios con alta densidad demográfica. Se pretendía que ellos volvieran a los pueblos originarios y enseñaran lo aprendido (Bertely, 1998). En el periodo cardenista, se apoyó la creación del Programa Nacional de Educación Bilingüe, que tenía el fin de continuar con la integración pero por medio del uso de las lenguas vernáculas y el castellano (Hevia, 2005). El interés de la integración nacional homogénea se reiteró entre los gobiernos de distintos países de América Latina durante el Primer Congreso Indigenista Interamericano en el año de 1940.

No obstante, existe información sobre la participación de los pueblos originarios en los procesos educativos orientados hacia ellos en México, desde inicios del siglo XX, cuando el asunto educativo aún no se concentraba en manos del poder del gobierno. Relacionado con ello, Baronnet (2009) nos narra:

Aún en el siglo XX, la construcción y la existencia misma de las escuelas dependía de la disposición del hacendado y de la voluntad de los habitantes de cada localidad, mientras que con la federalización educativa los municipios perdieron progresivamente funciones, como la posibilidad de proponer, solventar y remover a maestros. En los primeros años posteriores a la Revolución mexicana se abrió una época de cambios favorables para la autonomía de las

comunidades indígenas en algunos estados del país, para que éstas participaran e incidieran en la selección y la vigilancia de los maestros. Así, el ejercicio de cierto nivel de autonomía local en la gestión escolar precede a la concentración del poder educativo en manos del gobierno federal en el siglo XX (Baronnet, 2009: 18-19).

Sin embargo, con la consolidación del cuerpo institucional educativo, sea por la vía estatal o clerical, las políticas de los Estados nacionales relacionadas con el asunto educativo se caracterizaron por ser asimiladoras. Es decir, buscaban integrar y asemejar a los pueblos originarios a la cultura y nacionalidad hegemónica.

En razón de lo anterior, en México podemos identificar ciertos periodos de la educación delimitados por la SEP –fundada en 1921- a través de las reformas educativas que tenían el fin de la homogeneidad nacional y la modernidad, durante el siglo XX:

- 1) De 1921 a 1940 “la reconstrucción en el periodo posrevolucionario” (Tuirán & Quintanilla, 2012: 17) –periodo sobre el que se acaba de hablar-.
- 2) De 1940 a 1964 la educación fue reconocida como “factor de unidad y cohesión” (Tuirán & Quintanilla, 2012: 37).
- 3) De 1964 a 1982, “la modernización del sistema educativo” (Tuirán & Quintanilla, 2012: 67).

En el segundo marco temporal, se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI) en México (1948) –como en el resto de los países de América Latina que participaron en el Congreso de 1940-. El INI, en sus inicios, fue una institución que articuló las acciones de distintas instancias públicas relacionadas con los asuntos indígenas, pero desde el indigenismo integrador. De este modo muestran Sosa y Henríquez (2012) al señalar que el INI se regía por la política de “integrar a los indígenas a la cultura nacional. El camino para lograrlo [era] su aculturación a partir de la acción indigenista en las regiones interculturales, también conocidas como regiones de refugio” (Sosa & Henríquez, 2012: 7). Asimismo, señalan el objetivo institucional que guiaba los proyectos y acciones del INI desde su fundación hasta 1970: “inducir el cambio cultural de las comunidades y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación” (Sosa & Henríquez, 2012: 7).

En ese mismo periodo, frente a las experiencias anteriores de educación indígena a través de la “castellanización directa” o monolingüista –sea a través de la evangelización o mediante los internados en México y Colombia-, y ante la recomendación de la UNESCO en 1951 de usar

la lengua vernácula como vehículo de alfabetización de los pueblos originarios (Bello, 2009), en varios países de América Latina se desarrollaron nuevos programas educativos para este sector de la población. En México se formalizó el Sistema de Educación Bilingüe- Bicultural por parte de la SEP (1963), iniciado en los Altos de Chiapas en 1951 por el INI (Bello, 2009; Sosa & Henríquez, 2012).

En este tenor, la SEP, debido a la falta de instituciones para la formación docente en el medio indígena, creó en 1963 el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, que formaba a indígenas con el fin de que promovieran la cultura nacional a través de la lengua vernácula como medio para enseñar el castellano (Bello, 2009). Además de las acciones específicas para la educación de los pueblos originarios, la creación y tiraje de los libros de texto gratuito y los cuadernos de trabajo en 1959 vinieron a acrecentar la hegemonía cultural del Estado nacional homogéneo y a generar otro medio para avanzar en el objetivo de la integración nacional (Tuirán & Quintanilla, 2012).

En Colombia, el ámbito de la educación indígena en los Estados nacionales tomó matices que le distinguen abruptamente de México, aunque –como ya se mencionó– el objetivo era el mismo: la integración nacional. A pesar de que en 1936, en la dirección del Ministerio de Educación Nacional por parte de Luis López de Mesa, se intentó delimitar el poder y las funciones de la Iglesia con base en lo establecido en la Reforma Acto Legislativo 1, la educación orientada hacia los pueblos originarios siguió igual, y la Iglesia mantuvo su dominio como institución educativa. El Estado quedó en el ámbito educativo como una instancia de inspección y vigilancia (Rodríguez Reinel, 2011). En Colombia, al igual que en México, se creó el Instituto Indigenista de Colombia en el año 1942, al cual antecedió el Instituto Etnológico Nacional fundado en 1941 (Tovar Zambrano, 1994). Sin embargo, el tipo de educación Iglesia-docente – como lo definen Rojas y Castillo (2004)- no delimitó su dirección.

En otro intento por parte del Estado de romper la hegemonía de la Iglesia católica, apostólica y romana en la educación dirigida a los pueblos originarios, a finales de la década de 1960, éste firmó un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), a través de la Dirección de Asuntos Indígenas, con el supuesto fin de estudiar las lenguas indígenas. Sin embargo, la incidencia del ILV no se delimitó a este estudio, sino que influyó en la cultura de los pueblos originarios a través de la evangelización (Hevia, 2005). Las propuestas educativas

de la Iglesia-docente y del ILV se distanciaron de la realidad y la cultura indígena, y se fundaron en la castellanización y evangelización. Cabe decir que en México el ILV también tuvo presencia y se vinculó con las mismas prácticas coloniales.

A diferencia de México, en Colombia comienza a cuestionarse ampliamente el papel de la escuela y las formas tradicionales de enseñanza para la población indígena hasta la década de 1970, por parte de los pueblos originarios, a raíz de las luchas por el territorio que iniciaron en 1960 –de ello se hablará más ampliamente en la siguiente sección- (Castillo & Caicedo, 2008; Hevia, 2005).

Traer este periodo al punto de análisis, permite situar contextualmente las realidades que vivieron los pueblos originarios. Además de comprender los movimientos insurgentes que han dado origen al cuestionamiento del paradigma homogeneizante e integracionista –aun cuando comenzó en otras latitudes mundiales de Europa y Estados Unidos por la inmigración y el racismo- y a las actuales demandas de reconocimiento, participación e inclusión de la heterogeneidad (McLaren, 1998; Solís & Martínez, 2012). Aunque en el periodo señalado ocurrieron cambios en los procesos de formación docente indígena de mano de los cambios en educación indígena, las propuestas educativas continuaban ajenas a la cosmovisión perteneciente a los pueblos originarios.

El largo periodo de exclusión y de relaciones asimiladoras hacia los pueblos originarios, al entrar en el juego de estructura de clases desde su etnicidad con la sociedad nacional (Cardoso de Oliveira, 2007), los ha dejado en un lugar de invisibilidad y desconocimiento por la sociedad nacional hegemónica. En específico sobre sus propias formas de comprender al mundo, a la vida y a ellos mismos, así como sus modos de organización política y social. Las propuestas que surgieron con el enfoque bilingüe-bicultural en México y el papel de la Iglesia-docente en Colombia desde la enseñanza evangelizadora y castellanizadora, mantuvieron este desconocimiento sobre los pueblos originarios. Se acercaron –en el caso de México- propuestas de formación docente que distaban de la cultura indígena en cuestiones que trascendieran la lengua y los elementos folclóricos (Dietz & Mateos, 2013). En relación con ello,

Ya para la década de los setenta, [en Colombia], algunos grupos comienzan a cuestionar el papel real de la escuela, la cual comienza a ser vista como uno de los principales agentes desestructurantes de su propia cultura y se empiezan a pensar nuevas formas para cambiar dicho papel por uno constructivo y adecuado a lo que ellos consideran necesario; entonces, se comienza a hablar de educación indígena (Hevia, 2005: 291).

Esta relación asimétrica entre los pueblos originarios y la cultura hegemónica en el escenario educativo, generó inconformidad en los primeros, quienes, al igual que los grupos dominantes, encontraron en la educación un espacio para ejercer el poder. Sin embargo, su uso fue en sentido inverso al de la hegemonía: desde la reivindicación cultural y étnica –entendida esta última como un tipo de organización, según retoma Cardoso de Oliveira (2007) de Barth (1969)-. Como dice Baronnet (2009), “formando parte del proceso de politización de las identidades étnicas las reivindicaciones relacionadas a la autonomía escolar se presentan como una movilización sistemática de actores locales que buscan conducir sus propias estrategias educativas” (Baronnet, 2009: 13).

De este modo, en coincidencia con el surgimiento de propuestas de formación docente por parte del Estado mexicano desde la perspectiva bilingüe-bicultural, y el reconocimiento por parte del Estado colombiano de una educación acorde a las culturas de los pueblos originarios, las décadas de 1960 y 1970 se caracterizaron, en América Latina, por la presencia de los pueblos originarios junto a sus demandas educativas de visibilidad, participación y defensa de su cultura más allá de la lengua. Es decir, la educación como un escenario para la acción política y social (Baronnet, 2009; Bello, 2009; Castillo & Caicedo, 2008; López, 2011). Si bien el modelo educativo –sea del Estado o de la Iglesia católica- perseguía el objetivo de asimilar a los estudiantes indígenas a la cultura mestiza –occidental- y nacionalista, fracasó. Los pueblos originarios lograron existir –no obstante las precarias condiciones-, permanecer y darse continuidad histórica. A partir de esta continuidad histórica –la resistencia de los oprimidos-, se logra avanzar hacia movimientos indígenas con capacidad de interpelar al Estado o a la Iglesia con el fin de instalar su cultura en la educación.

A la par de los procesos mencionados, a nivel internacional, con mayor presencia en el territorio de América Latina, la Teología de la Liberación emergió como un movimiento ideológico y, en momentos, práctico, que aludía a la necesidad de la transformación de la sociedad. En la década de 1950, el panorama internacional era de crisis en distintos aspectos: se vivía el periodo de la Segunda Posguerra, existía tensión internacional por los procesos de industrialización, una nueva orientación del capitalismo, la disputa en la guerra fría entre Estados Unidos y Rusia y la definición del “subdesarrollo” (Roque, 1999). Todo esto trajo consigo un alejamiento de los fieles a la Iglesia católica. Esto exigió una reorientación de la Iglesia católica en torno a la problemática social del mundo.

De ahí, se conformó el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), el cual en 1968 congregó a la Segunda Conferencia General del CELAM, donde la Iglesia tomó conciencia “ante la situación real del continente americano y un decidido compromiso de liberación” (Roque, 1999: 23). De esa reunión, como refiere Roque (1999), surgieron conclusiones en torno a tres temas: teología de la liberación, teología conciliar y teología posconciliar. En concreto, comenzó a reconocerse al “pobre” como sujeto de evangelización.

De este fenómeno social que se gestaba en un contexto latinoamericano con ideologías y prácticas revolucionarias, se dio forma a la Teología de la Liberación. En ella, los sacerdotes apoyaban y orientaban prácticas que buscaban dar vuelta a las desigualdades sociales cuya raíz fue el capitalismo en el surgimiento y radicalización de las clases sociales. La lucha teológica se hermanó con las luchas campesinas, principalmente. Sin embargo, en México y América Latina, de esta vertiente emergió otra orientada a la lucha de los pueblos originarios: la Pastoral Indígena en México en 1979 (Roque, 1999: 44). Así:

(...) el viejo esquema asistencial se fue transformando en una pastoral liberadora, de resolución global del problema indígena, en los niveles económico, político y cultural. Su objetivo era oír y potenciar al indígena, como pueblo y como Iglesia (Roque, 1999: 43).

Esta organización teológica tuvo fuertes incidencias en las luchas organizativas, a través de la ideologización de los pueblos originarios en América Latina, en sentidos distintos, y a veces opuestos, a la Iglesia católica conservadora. De cierta manera, se aliaron con las luchas de los pueblos originarios que se detallarán en el siguiente apartado.

3.2 1970: el surgimiento de propuestas de formación docente diferenciadas en México y Colombia

La década de 1970 fue trascendental en el camino del reconocimiento y presencia de la composición pluricultural de las naciones de América Latina. El surgimiento de movimientos indígenas en la región, antecedido por los afrodescendientes en Estados Unidos (Lao Montes, 2009), que aludían a los derechos colectivos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos, fue esencial para cuestionar la estructura de los Estados nacionales homogéneos y, con ello, evidenciar las prácticas vinculadas con el etnocidio. A este surgimiento social, Gutiérrez (2012) lo define como el movimiento intelectual indígena. En el marco de estas demandas, a nivel internacional se desarrolló la Declaración de Barbados I (1971) por parte de los antropólogos y otros especialistas dedicados al tema indigenista. En ella lanzaron una fuerte crítica al papel de los Estados, la Iglesia y los antropólogos en su relación de dominación y

paternalismo con los pueblos originarios. Reconocieron el derecho de los pueblos originarios al autogobierno y al desarrollo de sus propias instituciones. Seis años después, en 1977, se realizó la Declaración de Barbados II, en la cual, la voz principal fue de los dirigentes indígenas, como dijo Bonfil (1977):

(...) se puso mucho más énfasis en el análisis de las luchas que están llevando a cabo [los pueblos originarios] y en la definición de estrategias y tácticas (...). El contenido y la organización de [la] Declaración fueron definidos por los dirigentes indígenas; son ellos quienes hacen el llamado al pueblo indio del continente (Arizpe, Aguirre, Bonfil, Gómez & Mosonyi, 1977: 110).

Si bien se cuenta con información que data que desde inicios del siglo XX, tanto en México como en Colombia, existían levantamientos de los pueblos originarios contra las imposiciones territoriales, culturales y educativas del Estado (Baronnet, 2009: 19; Hevia, 2005: 286), fue en la década de 1970 cuando más claramente iniciaron las demandas de los pueblos originarios. Éstas exigieron propuestas de escolarización que atendieran su realidad sociocultural, y que distaran de la alienación y el etnocidio que permeaba las propuestas desarrolladas hasta ese momento por parte del Estado o la Iglesia-docente, en términos de educación básica y de formación docente (Baronnet, 2009; Castillo & Caicedo, 2008; Gutiérrez, 2012). Frente a estas tensiones, tanto el Estado como los pueblos originarios de México y Colombia se vieron involucrados en la tarea de desarrollar propuestas para la educación de esta población y, por ende, para la formación del profesorado indígena.

Correspondiente al tercer marco temporal sobre la educación en México mencionado con anterioridad –el cual abarca el periodo que transcurre entre 1964 y 1982 (Tuirán & Quintanilla, 2012)-, en 1971 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI). Dicha instancia dependía de la SEP y trabajó en colaboración con el INI para acercar los servicios educativos a las comunidades indígenas del país y para la formación de docentes indígenas (Sosa & Henríquez, 2012). La formación docente se realizaba desde la validación de la cultura hegemónica.

Asimismo, con base en las demandas de los pueblos originarios, en México se realizó en 1974, en Chiapas, el Primer Congreso Indígena “Fray Bartolomé de las Casas” y en 1975 el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas. En estos espacios, los pueblos originarios expresaron su realidad en la relación con el Estado; así, se hicieron demandas sobre la tierra, el comercio, la salud y la educación. Sobre esta última, se evidenció la necesidad de una educación que atendiera y respetara la realidad cultural de los pueblos originarios:

Vemos que la instrucción que se da en nuestras comunidades es muy pobre. En muchos lugares no hay escuela, pero donde hay, sólo llega hasta tercer año... Sólo se enseña a leer y a escribir, pero muchas veces después que los alumnos salen de la escuela se les olvida porque ya no tienen en qué leer... También vemos que la escuela como está, no es de acuerdo a nuestras necesidades, a nuestras costumbres, a nuestra cultura... Queremos que hablen nuestro idioma y que enseñen conforme a las necesidades de la Comunidad... Se necesitan escuelas para adultos... Que haya orientación para poder romper el círculo vicioso de explotación... (García de León & Rumazo, 1974).

En relación con la defensa de sus propias formas educativas, existen diferentes experiencias de organización por parte del profesorado indígena a mitad de la década de 1970 en México. Por ejemplo:

Los maestros Nahuas y mayas empezaron a formar asociaciones para rechazar las políticas indigenistas. En 1975, emitieron un manifiesto conjunto, Nahua y maya, titulado “Conciencia y liberación étnica”. En ese mismo año, los maestros bilingües Nahuas formaron la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A.C. (OPINAC) (Gutiérrez, 2012: 161).

Otro ejemplo es la Coalición de Maestros y Profesores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), fundada en el año de 1974.

En oposición a los procesos de aculturación y castellanización a los cuales se sometió a los pueblos originarios de México a través de la educación, estas organizaciones de intelectuales indígenas evidenciaron la falsedad de los argumentos que sostenían las acciones a las cuales calificaron de *etnocidas* (Gutiérrez, 2012). Sobre ello, comentó Gabriel Franco en la Quinta Reunión Anual de la Sociedad de Educación Intercultural, Capacitación e Investigación en 1979:

La unidad lingüística lograda mediante la castellanización de los indígenas como requisito para lograr la integración de los grupos étnicos a la nación mexicana, es una ideología que cae por su propio peso. Por un lado, nosotros, los indígenas, hemos existido hace mucho tiempo en este llamado “territorio conquistado” [...] tenemos el derecho de llamarnos como nos guste. No tenemos que ser extranjeros en nuestra propia tierra y no queremos que se nos reconozca con una nacionalidad genérica (Gabriel Franco, 1979: 4, citado en Gutiérrez, 2012: 197).

Fue así como los pueblos originarios, representados por los intelectuales indígenas en el campo educativo,

(...) de la misma manera como el Estado intentó socavar la identidad indígena mediante la aculturación y la castellanización de su programa de estudios, (...) encontraron, por medio de la educación, los mecanismos instrumentales para “regresar a nuestras culturas” y “desarrollar nuestra cultura y ciencia” (Gutiérrez, 2012: 198).

De este modo, mostraron la necesidad de una educación bilingüe para y por los indígenas, por lo cual, en 1976, en Vicam, Sonora, surgió el proyecto de crear una educación

que considerara lo bilingüe y lo bicultural, planteado en el Plan Nacional de Educación Bilingüe Bicultural por parte de la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (ANPIBAC), creada también en esta década. Sin embargo, aun cuando, como refiere Gutiérrez (2012), existiesen documentos firmados por los representantes del Estado del ámbito educativo y por los representantes de las asociaciones civiles indígenas que generaron la iniciativa de una educación bilingüe y bicultural –como el ANPIBAC-, el Estado usurpó la iniciativa autónoma del ANPIBAC y se apropió de ella. Ante las iniciativas autónomas sobre educación por parte de los pueblos originarios,

(...) las políticas oficiales han negado y evitado tradicionalmente concretar los proyectos indígenas que intentan facilitar que los indígenas controlen sus propios recursos culturales, ya que el Estado ha asumido el papel de administrar dichos asuntos y con ello ha usurpado la cultura y la historicidad indígenas (Gutiérrez, 2012: 205-206).

En 1978, en el sexenio “Educación para Todos”, por parte del Estado se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que sustituyó a la DGEEMI. Con su creación, las estrategias y medidas encaminadas a la formación docente se establecieron sobre “la incorporación y participación de los propios indígenas en el proceso educativo” (Herrera, 2002: 34). El enfoque de los programas educativos para los pueblos originarios se determinó desde el modelo bicultural bilingüe como Educación Bicultural Bilingüe (EBB). Se pretendió formar a los promotores culturales bilingües en el campo académico, pedagógico y político ante la falta de formación docente. Para ello, un requisito era la primaria concluida; si se cumplía con este requisito, se les brindaba un curso preparatorio para el conocimiento y manejo de los programas y libros de texto, así como de técnicas pedagógicas para la enseñanza (Herrera, 2002). Concluido esto, tenían la obligación de formarse como docentes indígenas dentro de los programas escolarizados o semiescolarizados que proporcionaba la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Bertely (1998) señala que la EBB continuó con el objetivo de integrar socioculturalmente a los grupos étnicos a la nación hegemónica a través de la revitalización de la lengua.

En 1978 se fundó en México la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La DGEI, ante la necesidad de profesionalización de los promotores culturales, pretendía generar vínculos político-académicos con la UPN; sin embargo, en un inicio la UPN se opuso debido a la orientación ideológica institucional. A pesar de ello, en 1982, la UPN firmó un convenio con la DGEI y desarrolló el programa de la Licenciatura en Educación Indígena, que tenía como

objetivo “legitimar y consolidar cuadros profesionales indígenas, para que, desde el interior de los pueblos indios se generara el cambio político-educativo de acuerdo con la Educación Indígena Bilingüe Bicultural” (Herrera, 2002: 35).

No obstante, la iniciativa mostró algunas contradicciones debido a la poca coherencia entre los objetivos, el diseño curricular y las prácticas formativas, ya que se desarrolló sobre el diseño curricular general ya establecido, además de que tuvo un enfoque homogeneizante en lo correspondiente a la cultura indígena (Baronnet, 2010; Herrera, 2002). Asimismo, debido al interés en la capacitación de maestros para consolidar una ciudadanía étnica, surgieron otros movimientos desde abajo. Entre ellos se encuentran casos en Chiapas, en las Cañadas, a partir de 1988 por parte de la Asociación Regional de Interés Colectivo (ARIC), y en el pueblo Mixe de Oaxaca, por el dirigente indígena Floriberto Díaz (Baronnet, 2009).

En el caso de Colombia, 1971 fue un año referencial de los movimientos organizados por los pueblos originarios del Departamento del Cauca —este Departamento es el territorio más densamente poblado por pueblos originarios en Colombia- (Almario García, 2005). Previo a ello se tiene conocimiento de movimientos insurgentes, como nos muestran Castillo y Caicedo (2008) y Medina Betancur (2012) en la década de inicios de 1900, con la presencia de Manuel Quintín Lame en el Cauca, “un indígena educado que reivindicó los derechos sociales, sobre todo el derecho a la tierra, de los pueblos indígenas” (Medina Betancur, 2012: 280). Sin embargo, el movimiento de 1971 enmarcó el inicio de una organización que unió a varios pueblos originarios —nasa, guambianos, kokonukos y yanaconas- sobre demandas similares que culminaron en ese momento con la creación del CRIC.

Este movimiento, como señala Almario García (2005), se ha caracterizado por su rechazo a las relaciones de subordinación que dejaban a los pueblos originarios en desventaja económica, cultural, política y social frente a la hegemonía:

Desde el fondo de este desolador panorama, el país vio emerger a principios de la década del setenta un vigoroso movimiento indígena que cuestionó de hecho las estructuras sociales y la mentalidad “moderna”, tanto de las élites tradicionales como de los sectores intelectuales y de la izquierda. Después de estar en repetidas ocasiones a punto del colapso demográfico, de la extinción étnica y de la derrota política, la tradición de lucha de los indígenas caucanos “paeces, guambianos, coconucos y yanaconas”, cuya tenacidad, pragmatismo y versatilidad son sus características más sobresalientes, experimentó una nueva etapa de fortalecimiento cultural y político que en la actualidad completa cuatro décadas (Almario García, 2005: 60).

Considero importante exponer las condiciones en que surgió el CRIC y los procesos de su constitución, en razón de ser referente principal en la construcción de la identidad de los pueblos originarios de la zona.

Al surgimiento del CRIC le anteceden un conjunto de relaciones que datan desde el siglo XVIII entre distintos grupos sociales con los pueblos originarios de la zona –principalmente los terratenientes quienes tenían vínculos con los Cabildos-, lo cual generó desventaja sobre sus tierras a estos últimos (Almario García, 2005). Los pueblos originarios se organizaron primariamente en torno a la recuperación del territorio que ancestralmente les pertenecía. En este camino se mezclaron dos vertientes sociales que dieron fuerza al movimiento indígena: la organización comunitaria con sus respectivas dificultades, y el asesoramiento de agentes políticos externos quienes pusieron a disposición de los indígenas sus conocimientos y elementos conceptuales (Peñaranda, 2012a).

Antes de la creación del CRIC, los pueblos originarios crearon en 1962 el Sindicato Gremial Agrario, que más adelante se transformó en la Cooperativa Agraria de las Delicias con intención de obtener un préstamo para la compra de la Finca San Fernando, acción que tenía como fin recuperar las tierras de sus antepasados (Peñaranda, 2012a). En este sentido, a finales de la década de 1960 e inicios de 1970

(...) la movilización [indígena en Colombia, en el Departamento del Cauca,] (...) tuvo como principales objetivos la recuperación de las tierras comunales y un proceso de reconstrucción identitaria, a través del fortalecimiento de las autoridades tradicionales y la recuperación de valiosos rasgos culturales, como la lengua, apoyándose para todo ello en la reinención de la tradición histórica (Peñaranda, 2012a: 21).

Con el apoyo y orientación de diferentes agentes externos, principalmente algunos que laboraban en el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA), se creó el CRIC con el fin de alcanzar la autonomía territorial con base en la organización campesina (Peñaranda, 2012a). En el acta constitutiva del seis de septiembre de 1971, denominada “Plataforma de lucha”, el CRIC determinó siete líneas sobre las cuales encaminaría sus acciones. Estas líneas se resumen en los siguientes puntos:

- La recuperación, ampliación, conservación y defensa de las tierras de los resguardos y regiones indígenas.
- El fortalecimiento de los cabildos y autoridades tradicionales indígenas y la progresiva construcción de autonomía.
- La revitalización cultural y el fortalecimiento de la identidad.

- La revalorización, conformación y desarrollo de proyectos educativos, que correspondan a los intereses, realidad sociocultural, necesidades y expectativas de las comunidades. Implica la formación de maestros bilingües y, en general, la formación de todos y cada uno de los miembros de las comunidades de acuerdo a sus funciones y a los requerimientos de la modernidad (Hevia, 2005: 288).

Como nos narra Peñaranda (2012b), la fundación del CRIC se dio en un complejo entramado de relaciones sociales que situaron como escenario de tensiones entre los distintos grupos sociales a los territorios de los resguardos indígenas. De este modo, se combinaron la expansión de las haciendas en el territorio indígena, el asentamiento de colonos en los resguardos indígenas, las acciones del ejército en el oriente contra los grupos insurgentes –que también amenazaron a los pueblos originarios-, la inseguridad causada por los bandoleros y exguerrilleros, las acciones de la Reforma Agraria, y la expansión de la industria azucarera en el territorio. Todo esto culminó con la expulsión de la población campesina del territorio, principalmente población indígena y afrodescendiente (Peñaranda, 2012b).

Sin embargo, las tensiones sociales, que en muchos momentos generaron reacciones violentas, no disminuyeron con la fundación del CRIC. La ubicación geográfica y topográfica del Departamento del Cauca facilitó la llegada de diferentes actores armados de varias latitudes con distintos intereses políticos. Esta realidad exigió a los pueblos originarios, a través del CRIC, la creación de grupos de autodefensa –como el Movimiento Armado Quintín Lame-, por medio de los cuales se enfrentaron violenta y políticamente a los actores armados. Dentro de los grupos armados a quienes tuvieron que hacer frente se encontraron diferentes divisiones de las Fuerzas Armadas de Colombia (FARC), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), los paramilitares y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) – asociados con el narcotráfico- (Peñaranda, 2012b). El Movimiento 19 de abril (M19), apoyó a la organización de autodefensas indígenas; sin embargo, su presencia en el Departamento del Cauca puso en riesgo a los pueblos originarios al ser perseguidos por el Estado.

Fue así que la lucha por el territorio consistió en una reivindicación no solamente ante el Estado, sino ante distintos grupos sociales que pugnaban por la zona y por la primacía social, económica y territorial. Esta concepción del territorio se complementó con otra relacionada con la cultura: al significar el territorio un espacio de memoria colectiva (Bolaños, 2012). Ante estas experiencias de desventaja histórica, el CRIC concibió a la educación como un proyecto político

que se articularía con la lucha por la tierra, la cultura, la unidad y la autonomía. Por ello, planteó los inicios de la Educación Propia –término que sustituye al de Etnoeducación-.

El interés inicial de los pueblos originarios, y del CRIC una vez consolidado, en la capacitación política para la recuperación de las tierras, culminó con la creación de escuelas comunitarias, con el fin de integrar en la educación “la memoria y la vida de los pueblos” en la revitalización de las identidades indígenas (Bolaños, 2012: 254). Frente a una

(...) educación oficial [que] se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, por la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias, el autoritarismo de los maestros y, una enseñanza que desconocía y menospreciaba el entorno del estudiante (...), implementada por medio de la escuela (...) [la cual era] percibida [por los indígenas] como una institución ajena a su estructura cultural y social (...) (Bolaños, 2012: 255),

emergió la propuesta del CRIC, en 1978, con el Programa de Educación Bilingüe (PEB). El objetivo de la creación de este programa fue “investigar una propuesta educativa indígena como base de la búsqueda de autonomía” (Bolaños & Ramos, 2004: 39). Asimismo, el PEB tuvo a su cargo la formación docente y el seguimiento de las escuelas comunitarias. De modo que después de toda la organización política para la recuperación de la tierra, los pueblos originarios del Cauca notaron la necesidad de continuar con el fortalecimiento de la comunidad en términos políticos; el camino fue la construcción de escuelas comunitarias. El principal eje articulador de la escuela resultó ser lo político antes que lo pedagógico (Bolaños & Ramos, 2004).

Así, desde el territorio del Cauca a través del CRIC, la educación se rige sobre tres ejes: la tierra, las lenguas y el pensamiento indígena, y la autonomía (Bolaños, 2012). Bolaños (2012) distingue que la construcción de la educación propia se vio fortalecida por dos estrategias: a) la selección de los maestros y maestras bilingües, y b) el papel del cabildo como mecanismo de autoridad propia y de participación. La primera estrategia, que es la que en estos momentos nos atañe, corresponde a la formación docente, para lo cual se siguió en un inicio la elección de personas que fungían como dirigentes locales, quienes generaban confianza y respeto dentro de la comunidad. Eran elegidos por la comunidad, a través de los cabildos. Se pretendía que fueran personas con acción política porque los maestros, dentro del CRIC, son agentes políticos para el cambio político y educativo (Bolaños & Ramos, 2004).

El CRIC no abandonó la profesionalización de los/as docentes. Por el contrario, la profesionalización de las personas elegidas para llevar el cargo, implicó las relaciones de toda

la comunidad, a diferencia de los modelos educativos del Estado. La finalidad de la formación docente era el fortalecimiento de la comunidad en general, no sólo en términos pedagógicos; por lo cual, la formación era contextualizada dependiendo de las necesidades de la comunidad misma. Así, el maestro se construía colectivamente, era un “ente colectivo”. La comunidad era la principal fuente de formación por medio de las asambleas, reuniones, talleres, juntas y otras acciones comunitarias donde se valoraba el trabajo llevado hasta el momento y se hacían críticas hacia la acción pedagógica en torno a lo político, productivo, social y cultural (Bolaños & Ramos, 2004). Frente al fin individualista de la educación estatal, se encontraba el fin colectivista de la educación propia.

A la par de la creación de las escuelas comunitarias se seguían los procesos de profesionalización docente para el grado básico. En las reuniones comunitarias se recreaba la historia propia, se revitalizaba la lengua y la cultura, se generaba todo lo que sería llevado a la educación con los niños y niñas, y se hacía con ayuda de gente externa a los territorios, como educadores, psicólogos y antropólogos. Así lo refieren Bolaños y Ramos (2004):

Las mismas comunidades indígenas, trabajando en concierto con la organización regional, generaron las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular a la construcción de los temas que se iban a tratar ahí, a la conformación de criterios para el uso y valoración de las lenguas, a la definición de los perfiles de las personas y los tipos de comunidades que se quería formar, así como de los maestros, a la relación que debería tener entre la escuela y la comunidad y a la orientación de las actividades y las metodologías. (...) Pero esas asambleas no sólo sirvieron para fundamentar la escuela, sino que también fortalecían la comunidad en tanto en ellas se discutían los problemas que eran tanto de la escuela como de la comunidad (Bolaños & Ramos, 2004: 47, 51).

En este sentido, la metodología utilizada en todo el proceso fue la investigación acción para la reconstrucción social y cultural, que constituyó la estrategia central del PEB (Bolaños & Ramos, 2004). El proceso no fue homogéneo en todo el territorio del Cauca, ni los fines fueron siempre los mismos; los iniciadores fueron los nasa, sin embargo, se unieron al movimiento otros pueblos originarios como los guambianos. Las finalidades versaban sobre la cultura, el territorio y la organización política, en cada sitio con matices y prioridades distintos. Hubo territorios donde se crearon escuelas comunitarias que después desaparecieron porque no hubo arraigo dentro de la comunidad, como el caso de la escuela Miravalle en el municipio de Suárez (Bolaños & Ramos, 2004: 45).

Más adelante, la profesionalización de maestros y maestras indígenas tomó orientaciones distintas en algunos intentos de generar procesos de formación en conjunto con el Estado,

posterior al Decreto 1142 de 1978 del cual se hablará a continuación. Estas acciones conjuntas guiaron la formación de bachilleres pedagógicos con énfasis en etnoeducación dentro de los resguardos indígenas. En un acto de autonomía por parte de los pueblos originarios del Cauca, a inicios de la década del 2000, se creó la profesionalización a nivel universitario (Bolaños & Ramos, 2004; Bolaños, 2012). Podemos notar así que son intereses prioritarios de los pueblos originarios del Cauca, tanto la identidad como la educación en relación con la recuperación política, cultural y territorial, en un sentido diferente al que se venía realizando desde la imposición de la cultura occidental y el debilitamiento de sus propias formas organizativas y culturales por parte del Estado y la Iglesia-docente, a través de los procesos educativos de castellanización, monolingüismo y asimilación.

Al movimiento del CRIC le siguieron otros dentro del territorio colombiano que a su vez se retroalimentaron de distintas experiencias que ocurrían en el territorio de América Latina y del conocimiento de casos similares de exclusión social y política a través de los congresos internacionales. Dentro del movimiento social de los pueblos originarios de Colombia se encuentran el Consejo Regional Indígena de Tolima (CRIT) en 1975, el Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en 1982 (Hevia, 2005; Medina Betancur, 2012).

Dichas organizaciones eran más de veinte en 1980 y sus reivindicaciones principales son recuperar la tierra de los resguardos; la ampliación de resguardos; el fortalecimiento de los cabildos; el no pago de terraje; hacer conocer las leyes y exigir su justa aplicación; recuperar las costumbres, tradiciones y la historia propias, así como formar profesores que enseñen de acuerdo a las necesidades y en sus respectivas lenguas; fomentar las organizaciones económicas comunitarias y defensa de los recursos naturales (Medina Betancur, 2012: 280).

Al año 2005, como hace referencia Hevia (2005), las organizaciones pertenecientes a la ONIC eran un poco más de 30, y sus demandas o ejes de acción continuaban orientándose hacia su autonomía y su cultura tradicional, incluida la institución educativa.

Por su parte, el Estado colombiano, ante las exigencias de los pueblos originarios y los movimientos insurgentes que ocurrían a nivel internacional, sobre todo en el territorio de América Latina, reformó el Concordato que firmó con la Iglesia en 1887, a través de la Ley 20 de 1974, con lo que culminó el monopolio de esta institución sobre la educación indígena. Sin embargo, el Estado se vio en la necesidad de contratar la educación a la Iglesia debido a que no

contaba con los medios necesarios para atender la educación de los pueblos originarios (Medina Betancur, 2012).

En 1978, ante los proyectos iniciados por el CRIC en educación básica y formación docente, y la insistencia de nombramientos de docentes indígenas bilingües por parte de los pueblos originarios, el Estado colombiano, a través del Decreto 1142, consideró por primera vez el derecho de los pueblos originarios a una educación diferente. El fin fue preservar y divulgar las culturas autóctonas de la región, con lo cual comenzó a hablar de educación indígena con un enfoque bicultural y bilingüe (Enciso Patiño, 2004; Hevia, 2005; Medina Betancur, 2012). Los principales puntos establecidos en tal Decreto fueron la aprobación de proyectos educativos acordes a las características culturales de cada pueblo originario, el derecho de los indígenas a participar en el diseño de los programas educativos, la alfabetización en lengua materna y la definición de criterios para la selección del profesorado indígena, entre los que se encontraban que fueran bilingües y pertenecientes al pueblo originario al que impartirían clase (Enciso Patiño, 2004). Así, el Ministerio de Educación Nacional lanzó la política de profesionalizar a todos los maestros urbanos y rurales en etnoeducación (Bolaños & Ramos, 2004).

Aun cuando la iniciativa de etnoeducación mostró sus inicios en 1978, no fue hasta 1984 que se institucionalizó al enfoque por parte del MEN en todo el territorio colombiano, a través de la creación del Grupo de Etnoeducación (Hevia, 2005). La educación bicultural y bilingüe en los grados básicos fue proporcionada por la Iglesia –como educación contratada- y otras organizaciones educativas. En 1985, el MEN creó el Programa de Etnoeducación, que se enfocó a la “capacitación de maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, y asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales” (Enciso Patiño, 2004: 10).

A través del artículo primero del Decreto 085, creado en 1980, el Estado señaló que el requisito esencial para nombrar docentes en educación indígena era que fueran bilingües y no el mínimo de escolaridad (Castillo & Caicedo, 2008). El Decreto 2762 de 1980 establece que el MEN organizará un sistema de profesionalización especial para docentes indígenas que laboren en las comunidades. Ante esta situación, de 1986 a 1995, conforme a lo dicho en la resolución 9549 de 1986, y acorde con el Programa de Etnoeducación, el MEN estableció y autorizó un sistema de profesionalización para maestros indígenas a través de los Centros Experimentales

Piloto (CEP) que ya venían adelantando acciones de formación docente en educación regular y en comunidades indígenas, con base en el Decreto 088 de 1976. Los CEP fueron las instancias del MEN encargadas de coordinar el Programa de Etnoeducación en las regiones, orientado a la capacitación como bachilleres pedagógicos a docentes indígenas que ya se encontraban en labor sin previa formación formal (Enciso Patiño, 2004). Fue así que se contrató a capacitadores pertenecientes a distintos ámbitos de la investigación –fundaciones, organizaciones indígenas, escuelas normales, universidades- para organizar los seminarios de capacitación docente, los cuales consistían en nivelar, profesionalizar y actualizar al profesorado indígena (Enciso Patiño, 2004). En este sentido, y en relación con las demandas del CRIC sobre el control de los procesos de formación docente,

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) resolvió implementar la educación indígena con el nombramiento de maestros indígenas bilingües, la creación del Grupo de Etnoeducación del MEN, el reconocimiento del Comité Nacional Lingüística Aborigen y la aceptación y autorización de un programa especial de profesionalización de maestros indígenas, entre otros. (...) el Estado pactó con las organizaciones indígenas el desarrollo de la “etnoeducación”. (...) el CRIC decidió participar en la profesionalización de maestros, abriendo su programa a otros sectores de la población indígena caucana. (...) Se debatió intensamente en los cabildos y en las comunidades que tenían escuelas, al igual que en el nivel central del CRIC, las implicaciones de trabajar conjuntamente con el Estado el proceso de profesionalización. Se concluyó que se trabajaría una propuesta elaborada por el PEB, basada en las experiencias educativas en curso, y que el Estado se encargaría de financiarla (Bolaños & Ramos, 2004: 68-69).

Aun cuando el Estado aceptó la propuesta del CRIC en 1987, no fue hasta dos años después de su inicio -1988- que aportó el financiamiento. Mientras tanto, el CRIC recibió apoyo del Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA), para después tener una cofinanciación con el MEN para las cuatro promociones. El CRIC, junto con su Programa de Educación Bilingüe, fueron los encargados de coordinar el desarrollo académico y logístico del proyecto de profesionalización (Bolaños & Ramos, 2004). Así, a la par de las propuestas del Estado desde las escuelas normales, se encontraba en marcha la propuesta de bachiller con énfasis en etnoeducación por una de las escuelas normales en convenio con el CRIC y la Secretaría de Educación del Cauca desde 1988, resultado del acuerdo entre el CRIC y el Estado (Bolaños & Ramos, 2004: 69). Casi todos los maestros participantes se encontraban en ejercicio docente. Durante la formación de los bachilleres siguió siendo importante la investigación, por lo cual se llevaron a cabo los proyectos pedagógicos en relación con las necesidades y demandas de la comunidad, no sólo en el ámbito educativo (Bolaños & Ramos, 2004).

Conforme a lo expuesto en este apartado, se puede notar que la educación, desde el ámbito indígena, es concebida como un espacio para la reivindicación sociocultural, que permite la transformación de la sociedad, la mentalidad, la identidad y la conciencia etnonacional (Baronnet, 2009). Bajo esta concepción y significado de la educación,

(...) los movimientos indígenas en América Latina colocan en el centro de sus reivindicaciones la necesidad de revitalizar las lenguas y culturas propias, pero también la de forjar conciencias étnicas y políticas, influyendo sobre la redefinición de contenidos y métodos pedagógicos permeados por los valores hegemónicos. El mecanismo principal del sistema de escolarización está representado por el docente, que se atribuye la responsabilidad de asumir la ejecución de un programa pedagógico específico, haciendo respetar ciertas reglas socialmente aceptadas por las autoridades educativas (Baronnet, 2009: 24).

Sin embargo, los Estados continuaron con el planteamiento de propuestas que seguían sin considerar por completo las características particulares de las distintas culturas presentes en el territorio nacional, como la educación bicultural y bilingüe, que en ambos países comenzó a considerarse a finales de la década de 1970, y que perpetuaba las acciones asimiladoras.

Es así que la educación, lejos de ser un espacio armónico y neutral, representa un espacio de tensiones sociales donde se han expuesto los temas de la consolidación nacional y, como eje paralelo, el desarrollo económico que se enlaza con lo cultural y social. La educación sirve como escenario para distintos intereses en el ámbito de la vida social. Sobre el ámbito económico, en la actualidad, se ve inmersa en las tensiones que discurren entre la competitividad y transnacionalización del neoliberalismo y el modelo económico de los pueblos originarios que sintetizan una mezcla de lo tradicional y lo moderno (Hevia, 2005: 410). En esta envergadura, la formación docente adquiere un carácter politizado, al fungir el profesorado un rol de intermediario entre los intereses de los grupos dirigentes –sean los pueblos originarios o los representantes del Estado- y la población de los pueblos originarios a quienes se pretende acercar una educación, sostenida de una ideología específica, política y representativa.

Conclusiones

El análisis histórico sobre la educación indígena se enfocó principalmente en el objetivo de trazar de manera general un contexto histórico sociopolítico sobre la educación indígena y la formación del profesorado indígena en ambas regiones, hasta antes del año 1990. A lo largo del capítulo, fue posible notar que el análisis de los momentos históricos dentro de la formación del profesorado indígena exigió involucrar distintos elementos: relaciones de poder entre los grupos hegemónicos y los pueblos originarios, la educación indígena –en general- como una

herramienta para la homogeneización nacional y como una herramienta para la reivindicación y autonomía, el rol del profesorado en cada una de las propuestas educativas que surge de las tensiones existentes y la presencia de organismos de cooperación internacional en estos procesos. Asimismo, fue notorio “leer”, a través de las distintas leyes en ambas regiones, cómo han ejercido injerencia política los pueblos originarios en el ámbito educativo. Pero no sólo en éste, sino también en la movilización del terreno de las políticas de identidad que dará paso al reconocimiento de su identidad y cultura política como parte de la complejidad nacional, como veremos en el siguiente capítulo. De este modo, el ámbito político se traduce en un escenario de demandas y pugnas que puntea dinámicas complejas, dentro de las cuales se ven inmersos los organismos de cooperación internacional.

Desde la construcción del Estado republicano, América Latina ha caracterizado sus políticas de identidad y cultura hacia la homogeneización nacional. Esta realidad ha generado dinámicas sociales de integración, asimilación y rechazo a la diferencia. Esta es la realidad de los pueblos originarios de la región. En este marco, aun cuando existen diferencias entre México y Colombia sobre la dirigencia de la educación indígena desde los inicios de las Repúblicas – como el hecho de que en Colombia la iglesia fue la institución educadora-, los fines de la educación hacia esta población fueron los mismos: la aculturación para la integración nacional. Desde antes varios pueblos originarios han insistido en ejercer la autonomía dentro del ámbito educativo. Sin embargo, en los inicios republicanos, y más evidentemente en la organización educativa por parte de los Estados nacionales homogéneos en ambas regiones, durante el siglo XX la educación estuvo en manos del Estado y la Iglesia. Es decir, se educaba con determinaciones desde afuera que invisibilizaban las necesidades propias de los pueblos originarios.

En este recorrido, y en el sentido de no verse identificados con la ciudadanía de los Estados nacionales homogéneos, podemos notar el surgimiento de una mayor organización “desde abajo” sobre su autonomía política, económica y territorial. Encontraron en la educación un espacio para “echar raíces” en la memoria colectiva sobre sus realidades, su identidad y su cultura. Los pueblos originarios de ambas regiones, donde podemos ubicar a los pueblos del suroccidente colombiano y a los pueblos del sureste mexicano, han evidenciado su calidad de ciudadanos inferiores, ignorados y rechazados, para hacerse visibles en sus relaciones con la hegemonía. Es así como, por medio de los movimientos sociales en América Latina, han hecho

llamados en los foros internacionales para evidenciar su realidad histórica. De modo que han encontrado, dentro de los organismos de cooperación internacional, portavoces que hacen llamados a los Estados sobre su desventaja en estas relaciones.

En las relaciones entre estos actores sociales –pueblos originarios y organismos de cooperación internacional- dentro de los foros nacionales e internacionales, se crean “redes de soporte” para incidir políticamente en los Estados sobre el reconocimiento e inclusión de la diferencia; es decir, se conforman diálogos políticos. No obstante, esto no indica que los Estados simplemente introduzcan las declaraciones que surgen de los organismos internacionales, sino que eligen cómo apropiarse de ellos de acuerdo con su propia estructura política e institucional. Cabe señalar que a estas redes de soporte se suman otras organizaciones que se sostienen desde la acción ciudadana. Entre ellas se encuentran, en el ámbito de la educación indígena, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones educativas creadas por los pueblos originarios de distintas latitudes. De modo que la complejidad de las redes de apoyo permite existir y permanecer frente al Estado.

La escuela, de este modo, a partir de los movimientos sociales mayormente organizados ha significado un espacio de tensiones, confrontaciones, exigencias y limitaciones, entre los pueblos originarios y el Estado. Los primeros encuentran en la educación un portavoz sobre sus propias demandas que abarcan dimensiones extraescolares, como el derecho a la autonomía, a la acción política, a la apropiación económica, todo lo cual se traduce en los derechos colectivos sobre la ciudadanía individual. Mientras que el Estado parece encontrar en la educación un espacio útil para continuar con la hegemonía, aún en el momento de enunciación intercultural que vivimos actualmente dentro del ámbito político. Como señala Rebolledo (2005), en nuestros tiempos se mantiene un *interculturalismo institucional*, o lo que otros han definido como multiculturalismo neoliberal (Baronnet, 2013a; Walsh, 2002), que alude a la ausencia de la autonomía dentro de las políticas educativas surgidas desde el Estado que hablan de interculturalidad (Baronnet, 2009). Además del forjamiento de una identidad ciudadana individual y no a una ciudadanía colectiva, aun cuando en el discurso político se hable de la pluralidad.

Por lo tanto, es posible notar en ambos países un largo recorrido dentro de esta injerencia de los pueblos originarios en el ámbito educativo. Si consideramos la etapa republicana, observamos transiciones comunes:

- a) una determinación absoluta por parte del Estado o la Iglesia en las decisiones sobre la educación indígena;
- b) la reivindicación de los pueblos originarios a partir de la década de 1970 por su presencia y autonomía educativas, aunada a la visibilidad de la realidad de los pueblos originarios en las relaciones que mantiene con el Estado por parte de organismos de cooperación internacional;
- c) incidencia en las políticas educativas de los Estados, que muestran, dentro de sus cambios, tensiones entre una mayor presencia y reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios y el control y determinación en los aspectos educativos por parte del Estado;
- d) cambios en los enfoques educativos para los pueblos originarios por parte del Estado y los inicios de la consolidación de programas de formación docente indígena desde el enfoque de Educación Bicultural Bilingüe;

En esta relación dominada por tensiones entre el Estado y los pueblos originarios, emerge la identidad del profesorado indígena como sujeto con capacidad de agencia política en el campo de la educación para/por los pueblos originarios –reitero, para los fines políticos del Estado o de los pueblos originarios-. Sin embargo, la identidad que surge no refiere a una identidad homogénea, sino a identidades plurales, que lejos de gestarse como estáticas (Bonfil, 1990) o “líquidas” (Bauman, 2005), se encuentran en constante construcción. Esto se da a través de los procesos de formación y profesionalización –práctica- que se gestan en este periodo conforme a las luchas políticas –físicas e ideológicas- entre el Estado y los pueblos originarios, lo cual, refiere distintos frentes desde los cuales se nutren. Es una identidad que se mueve por los procesos de lucha y que, a su vez, moviliza a éstos.

Las referencias que aquí se hicieron, mostraron identidades de reivindicación cultural. Así, la educación, lejos de ser un espacio armónico y neutral, representa un espacio de tensiones políticas y sociales, donde se han expuesto los temas de la consolidación nacional y, como eje paralelo, el desarrollo económico que se enlaza con los ámbitos cultural y social. En esta

envergadura, la formación docente adquiere un carácter politizado, al fungir el profesorado un rol de intermediario entre los intereses de los grupos dirigentes y la población de los pueblos originarios a quienes se pretende acercar una educación sostenida de una ideología específica y representativa. La identidad del profesorado indígena es una identidad política.

En todo esto, el papel del profesorado indígena ha ocupado un lugar de relevancia en los distintos proyectos educativos de ambas regiones. Esta relevancia se muestra en el discurso político desde 1970 por parte de los pueblos originarios del Cauca, Colombia, donde hicieron explícita la necesidad de elegir a sus maestros y maestras, dentro de las distintas reuniones y congresos locales, nacionales e internacionales, y por la constante posición del Estado en ambas regiones de liderar tales procesos. El hecho es evidente a través de las leyes y reformas educativas del Estado, en las cuales comenzó a aparecer en pugna la decisión autónoma de elegir a los/as docentes. A su vez, esto se manifiesta en los intereses políticos por parte de los Estados de México y Colombia, al no ceder por completo la autonomía de los pueblos originarios en lo concerniente a la formación de su profesorado. Lo anterior ejemplifica cómo, a través de las leyes del Estado, los pueblos originarios han encontrado un espacio público para ejercer poder sobre sus propias demandas: el poder político. Sin embargo, el terreno ganado en este espacio, en recientes tiempos se ha puesto en riesgo debido a las políticas educativas de corte neoliberal que han surgido en ambas regiones.

Capítulo IV. La pluralidad nacional de 1989 al 2017: sus implicaciones en la educación indígena

Este capítulo aborda la segunda parte del esbozo histórico sociopolítico, en el periodo que corre de 1989 al año 2017. Pretende continuar con el objetivo de reconstruir la contextualización histórica sobre las tensiones sociopolíticas entre los pueblos originarios y los Estados de ambas regiones, que anteceden a los programas de formación del profesorado indígena que se analizarán más adelante. Esto en relación con las transiciones en la educación para/de los pueblos originarios de la región, la emergencia de propuestas de formación docente y la creación del perfil político del profesorado indígena. Como se dijo en el capítulo anterior, la segmentación del tiempo corresponde a la consolidación de la instalación del Estado neoliberal en ambas regiones y la proliferación de identidades políticas emanadas por éste en tensión con las identidades subalternas. Además de sus contradicciones: por un lado, el pronunciamiento de desigualdades de todo tipo que se expresan en la educación, y de manera particular, en los subsistemas encargados de la educación para los pueblos originarios.

Conforme a lo anterior, y cercana al posicionamiento teórico de Giménez (2009a: 54-59), concibo que los procesos históricos en la educación de los pueblos originarios forman parte del contexto político macrosocial, a través del cual el profesorado indígena construye su identidad. Específicamente, considero que este contexto incide en la memoria colectiva y en la movilización social de los pueblos originarios que sigue presente en generaciones posteriores, rebasando las fronteras del presente, para las luchas sobre el posicionamiento reivindicador de sus propias identidades culturales.

Como expondré, el recorrido ocurre en espacios de fuerte confrontación y momentos de diálogo y mediación en la relación entre el Estado y los pueblos originarios. Es ahí donde se consolidan otros espacios educativos desde la reivindicación política y se concretan los modelos de formación del profesorado indígena analizados en esta investigación.

El capítulo realiza un análisis comparativo que se compone de tres apartados. El primero articula los procesos sociopolíticos globales, con una orientación prioritaria al arraigo del discurso hegemónico del modelo civilizatorio neoliberal (Lander, 2000), y la consecuente transformación de los Estados en su apego al modelo neoliberal y en las políticas de identidad en ambos países. Específicamente, en la definición de la constitución de la Nación. Veremos que esto permitió la emergencia de nuevas garantías para los pueblos originarios en el campo

educativo. Sin embargo, en esta coyuntura ocurrió una efervescencia de los movimientos sociales, principalmente de los pueblos originarios en México que se posicionaron en la lucha de otros proyectos de vida.

El segundo apartado aborda las tensiones en el campo educativo entre los pueblos originarios, principalmente de la región del Cauca, y el Estado colombiano, que permiten dilucidar las transformaciones en las políticas educativas para los pueblos originarios, el surgimiento de propuestas de formación y el perfil político del/a orientador/a comunitario/a. Por último, el tercer apartado trata las tensiones entre el Estado mexicano y los pueblos originarios en la búsqueda de propuestas educativas y de formación del profesorado indígena. Al igual que el apartado que aborda el caso de Colombia, enfatiza las transiciones en el terreno de las políticas y propuestas educativas para/de los pueblos originarios, el surgimiento de nuevas propuestas de formación del profesorado, y el perfil político de maestro/a indígena en el escenario de lucha por una educación afín a sus culturas. En concreto, se evidencia en este capítulo la lucha sobre el terreno de las identidades en términos políticos para orientar proyectos educativos para/de los pueblos originarios.

4.1 Entre la globalidad y la nacionalidad: las políticas de identidad nacional de los pueblos originarios

Ante el surgimiento de movimientos regionales en la década de 1970, los organismos internacionales hicieron llamados a los Estados nacionales homogéneos donde evidenciaron, desde ese nivel, las realidades de los pueblos originarios en América Latina y la necesidad de otro orden político, social y cultural que fuera incluyente con la diversidad nacional. Dentro de estos llamados, mostraron los derechos de los pueblos originarios sobre sus propias formas de organización, el derecho a ser considerados diferentes al resto de la población de los Estados nacionales homogéneos y, particularmente, el derecho a sus propias propuestas educativas que respetaran y se orientaran hacia la visibilidad, valoración y reivindicación de su cultura e identidad. Importa señalar esto, pues el reconocimiento que ha ocurrido en México y Colombia a partir de la década de 1990 es antecedido por estos llamados que provienen de instancias internacionales como la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otras.

En este sentido, la OIT creó el Acuerdo 169, donde, en primer orden, señaló la necesidad de otro tipo de relaciones laborales y económicas entre los pueblos originarios y los Estados. A la par, incluyó lineamientos sobre el derecho a la autonomía y organización propia por parte de los pueblos originarios en las distintas esferas de la vida social:

Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que este afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que utilizan y ocupan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural (Convenio 169, 1989, art. 7).

Este entramado de dinámicas locales y regionales con las puestas en escena de organismos internacionales sobre los derechos de los pueblos originarios, promovió aún más las acciones a nivel internacional a favor de una educación acorde con la diversidad. Fue el antecedente de la Reunión de Jomtién (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que hicieron evidente la necesidad de crear propuestas pertinentes y contextualizadas para la pluralidad de las naciones. En las dinámicas regionales de ambos países, el apego a estos convenios favoreció, primero, el reconocimiento de la composición nacional diversa, como se verá en las reformas constitucionales sobre la conformación nacional durante la década de 1990. Segundo, el reconocimiento de los fallos en las propuestas educativas anteriores y de la necesidad de una educación más acorde con esta diversidad por parte de los Estados. De ello surgieron las propuestas orientadas hacia lo intercultural y lo bilingüe por parte de los Estados (Comboni & Juárez, 2003). Asimismo, las acciones de los organismos internacionales sirvieron como referentes de los pueblos originarios para el fortalecimiento de sus propias propuestas educativas.

La adhesión de los Estados de América Latina a organismos de cooperación internacional incide en las políticas sociales, económicas y culturales locales que se entrelazan de manera compleja con los movimientos sociales que ocurren en cada región. Los movimientos sociales son

(...) un conjunto de acciones situadas y fechadas a través de las cuales unidades complejas de redes de organizaciones e individuos aislados se construyen, con base en valores compartidos, en relaciones solidarias y se movilizan en torno a desafíos conflictivos, recurriendo a distintas formas de protesta, con el objetivo de modificar la organización de la sociedad, para un “mejor” reparto de las riquezas y del poder político desde el punto de vista de sus protagonistas (Baronnet, 2013b: 131).

Con ello, los movimientos sociales se muestran como consensos aparentes sobre significados y valores que son compartidos por herencia, reconstruidos por la acción de enfrentarse al Estado y por la interacción durante las luchas colectivas (Baronnet, 2013b).

De este modo, los movimientos sociales del caso que aquí compete, que es el del reconocimiento y reivindicación de los pueblos originarios, a través de la educación en México y Colombia, en un contexto donde han sido negados, rechazados y oprimidos, incrementan su fortaleza y las tensiones sociales al estrechar redes con movimientos similares de otras latitudes, y con la explicitación y soporte de los mismos por parte de los organismos de cooperación internacional. Como señala Baronnet (2013b: 132), “los movimientos sociales se alimentan tanto de estructuras formales y de organizaciones, como de redes sociales que los unen con los puntos focales del conflicto”. Las identidades étnicas y la subjetividad se construyen socialmente en la convergencia de estas acciones colectivas (Baronnet, 2013b). Así, tanto los Estados como los pueblos originarios encuentran en los acuerdos internacionales un escenario para manifestar sus propios intereses de maneras diversas.

En este tenor, la década de 1990 fue trascendental para México y Colombia en el reconocimiento legal de la pluralidad nacional. Al formar parte de los 34 países del continente americano que se encuentran inscritos a la OIT, ambos países, posterior al Acuerdo 169 de este organismo, modificaron los artículos constitucionales que describen las características de la nación en cada región. Sin embargo, esto no habría sido posible sin la presión política y social ocasionada por las luchas previas, a través de los movimientos sociales de los pueblos originarios de la región en las décadas anteriores.

En 1991, Colombia realizó una profunda reforma constitucional al régimen que se encontraba vigente desde 1886. Dentro de los cambios constitucionales relacionados con la pluralidad nacional se encuentran: el artículo 1° que define a la República como democrática, participativa y pluralista; el artículo 7° que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación; el artículo 10° que determina al castellano y a los dialectos como lenguas oficiales, y además señala que la enseñanza será bilingüe; el artículo 63°, el cual menciona que las tierras de resguardos y comunales son inalienables, inembargables e imprescriptibles; el artículo 68° que alude al derecho de los grupos étnicos a recibir una formación que respete y desarrolle su

identidad cultural; y el artículo 70°, donde el Estado se define como promotor de los valores culturales de la nación (Hevia, 2005).

En México, la Constitución se modificó en el año 1992. Dentro de sus modificaciones se encuentran el artículo 4° que define a la nación mexicana como única e indivisible, de composición pluricultural basada originariamente en los pueblos originarios, quienes tienen derecho a la libre determinación. Asimismo, el Estado se señala como garante de la preservación y enriquecimiento de todos los elementos que constituyen su identidad, incluidos los conocimientos y lenguas. Sobre la educación indígena, señala el incremento de los niveles de escolaridad, favoreciendo una educación bilingüe e intercultural; el desarrollo de programas educativos con contenido regional en consulta con las comunidades indígenas; así como el fortalecimiento del respeto y conocimiento de las culturas de la nación (Hevia, 2005).

A pesar de lo anterior, el camino hacia el reconocimiento de la pluralidad nacional se ha topado con frentes que se le oponen. El principal es el modelo económico transnacional que se traslapa con el modelo nacional previo. En ambos, los pueblos originarios son excluidos por su cultura, identidad y formas organizativas.

En relación con ello, y en esa misma década, en América Latina se inició un proceso de ruptura con el modelo de Estado nacional homogéneo que prevalecía desde mediados del siglo XIX, a partir de la caída de las colonias. Este cambio de modelo de Estado ocurrió a la par del ingreso de los países de América Latina a nuevos modelos de economía liberal, denominados neoliberales. Lo anterior fue posible en el momento en que varios países de la región, incluidos México y Colombia, formaron parte de organizaciones internacionales –GBM, Fondo Monetario Internacional (FMI), OCDE- que contemplan, dentro de sus intereses principales, una economía transnacional que se concreta en bloques regionales; lo cual, deja como modelo caduco a la economía nacionalista que le antecede. Por ejemplo, en el caso de México, a pesar de que los inicios a la apertura económica internacional ocurrieron desde la década de 1970 con los gobiernos de Echeverría y López Portillo, fue en 1994 cuando, tras su ingreso a la OCDE, inició un sistema económico multilateral, lo cual le permitió estrechar relaciones con países de la Unión Europea y Asia (Grassi, 2012). Así, las instituciones que conforman los Estados en América Latina se encuentran en una transformación que plantea tensiones entre lo nacional y lo transnacional en el ámbito económico.

Este contexto entorpece la práctica del reconocimiento del pluralismo nacional, ya que, como argumenta Villoro (2009), las políticas neoliberales, basadas en el individualismo, se contraponen a la inclusión de otras formas político-organizativas, como el comunitarismo o la definición de la colectividad de los pueblos originarios, lo que conformaría en la práctica un Estado plural desde la diversidad regional. En este panorama comienza a surgir un discurso político contradictorio entre el reconocimiento de la diversidad de nacionalidades culturales con sus propias formas organizativas que se diferencian de las instituciones políticas, económicas, culturales y educativas de los Estados nacionales homogéneos, y la adherencia obligada de las distintas nacionalidades a las políticas organizativas que el Estado propone junto a la ciudadanía individualizada –sea sobre lo nacional o lo internacional-. Es decir, la alusión en términos de políticas públicas a un pluralismo político de tipo igualitario, frente a la realidad del pluralismo político de tipo unitario (André Hoekema, 2002, citado en Sánchez Botero, 2009).

Asimismo, la inmersión de los Estados de América Latina a este modelo económico perpetúa las relaciones de clase que históricamente se han originado en la organización del trabajo entre los pueblos originarios y la nación mayoritaria. Ante ello, el reconocimiento legal parece quedarse en lo que algunos autores denominan como *multiculturalismo neoliberal* (Baronnet, 2013a; Walsh, 2002): “programas de Estado regidos por nuevos discursos pero que no llegan a transformar las lógicas de acción de la administración” (Rojas & Castillo, 2005: 124).

En el caso de México, los años que transcurrieron entre 1992 y 1994, fueron decisivos para el surgimiento de una organización profunda por parte de los pueblos originarios del sureste –Chamula, Tzeltal, Tzotzil, Tojolobal, Chol y Lacandón-. Este periodo estuvo caracterizado por el estrechamiento de vínculos económicos por parte del Estado con Estados Unidos y Canadá a través del Tratado de Libre Comercio (TLC). Ante este pacto que dejaba nuevamente en desventaja a los pueblos originarios, al ser excluidos de las dinámicas económicas internacionales, y al continuar con el despojo de la tierra, ocurrió un levantamiento de su parte frente al Estado el 1° de enero de 1994, mismo día que entró en vigor el TLC. Los motivos de lucha y resistencia fueron expresados por el movimiento zapatista en su primer comunicado el 1° de diciembre de 1993:

Somos producto de 500 años de luchas: primero contra la esclavitud, en la guerra de independencia contra España encabezada por los insurgentes, después por evitar ser absorbidos

por el expansionismo norteamericano, luego por promulgar nuestra Constitución y expulsar el Imperio Francés de nuestro suelo, después la dictadura porfirista nos negó la aplicación justa de las leyes de Reforma y el pueblo se rebeló formando sus propios líderes, surgieron Villa y Zapata, hombres pobres como nosotros a los que se nos ha negado la preparación más elemental para así poder utilizarnos como carne de cañón y saquear las riquezas de nuestra patria sin importarnos que estemos muriendo de hambre y enfermedades curables, sin importarnos que no tengamos nada, absolutamente nada, ni un techo digno, ni tierra, ni trabajo, ni salud, ni alimentación, ni educación, sin tener derecho a elegir libre y democráticamente a nuestras autoridades, sin independencia de los extranjeros, sin paz ni justicia para nosotros y nuestros hijos (EZLN, Declaración de la Selva Lacandona “Hoy decimos ¡basta!”, 1º de diciembre de 1993).

De esto se puede notar que “la cuestión de la reafirmación de las identidades de los militantes indígenas está ligada a las relaciones de dominación económica y a las dinámicas de lucha por la tierra y la dignidad” (Baronnet, 2013b: 141). De modo que “buscan incidir en (...) las políticas del multiculturalismo para redefinir los planes de acción de organizaciones indígenas y de los estados nacionales” (Baronnet & Tapia, 2013: 13).

Con significados similares sobre la tierra, la organización política, la cultura, la visibilidad y la reivindicación, además de compartir la decepción hacia el Estado sobre su legitimidad para solucionar las demandas políticas, sociales y económicas que les son particulares, los movimientos sociales de los pueblos originarios en América Latina vislumbran en su propia educación un camino hacia la autonomía. La educación ha sido un medio para dejar el lugar de sometimiento y cuestionar la opresión ejercida por el Estado en diferentes áreas del sistema social –político, económico, cultural-. En este sentido, señala Baronnet (2013b) que:

(...) la politización perceptible de las identidades sociales y étnicas desemboca en un proceso de democratización en el cual la educación formal y popular representa un instrumento de difusión de los valores y de las normas sociales que comparte la colectividad en lucha. (...) La lucha por la autonomía, es decir por autoinstruirse, para regirse a partir de reglas propias, es también una lucha contra la sumisión a instituciones sociales heterónomas, es decir que imponen desde el exterior maneras alienantes de pensar y actuar (Baronnet, 2013b: 136-137).

En la elección de los y las docentes que estarán en las escuelas, los pueblos originarios encuentran una acción política autónoma que les permitirá fortalecer su identidad, su política y sus propios valores culturales. Además de que “la autonomía política de la gestión educativa les permite seleccionar los tipos de conocimientos que se deben enseñar y aprender” (Baronnet, 2013b: 137). Podemos notar que se contraponen en América Latina, en este periodo, dos propuestas de formación del profesorado indígena que se solidifican sobre fines educativos distintos pero que se enuncian con el mismo lenguaje: la propuesta del Estado –con una trayectoria cercana a un siglo- y la propuesta de los pueblos originarios –de periodos más

recientes-, lo cual se traduce en dinámicas de tensiones en el ámbito de la política y la acción educativas.

4.2 Ser de la Nación: la formación del profesorado indígena en Colombia

Si bien desde 1983 la UNESCO hizo un llamado a los Estados de América Latina a modificar el enfoque educativo desarrollado para los pueblos originarios hacia la interculturalidad (Tubino, 2005), no fue hasta después de las reformas constitucionales señaladas, que los gobiernos iniciaron estos procesos de cambio. En Colombia, a partir de la Constitución de 1991 (Gobierno de Colombia, 1991^a) y de la ratificación del Convenio 169 de la OIT a través de la Ley 21 (Gobierno de Colombia, 1991b), la Etnoeducación pasó a ser política de Estado. Con ello, el Estado confirmó el derecho de los pueblos originarios y demás grupos étnicos a crear sus propias instituciones escolares, siempre que cumplan las normas mínimas establecidas por la autoridad en consulta con los pueblos originarios (Baronnet, 2009). A través del Decreto 2127 se crearon los Comités Departamentales de Etnoeducación y la División de Etnoeducación en el Ministerio de Educación Nacional en 1992 (Hevia, 2005). Se pretendía que esta organización fortaleciera las relaciones con los representantes de los grupos étnicos; no obstante, más adelante se vio que los líderes comunitarios no siempre representaban en la práctica a los pueblos originarios (Enciso Patiño, 2004).

Estas políticas en el ámbito de la educación indígena facilitaron la contratación de profesionales pertenecientes a los pueblos originarios como funcionarios de la División de Etnoeducación. Asimismo, se establecieron lazos con la Educación Contratada (EC)⁴⁴ para que incluyera la etnoeducación en las instituciones educativas que dirigían. Por lo cual, se nombraron representantes de etnoeducación pertenecientes a la EC en cada departamento. Asimismo, las Secretarías de Educación Departamentales asignaron coordinadores de etnoeducación.

En 1994, se expidió la Ley 115, también conocida como Ley General de Educación, que rigió y regularizó las cuestiones educativas en el ámbito nacional, regional y local. En el artículo 5° señaló que la educación atendería la realidad de la diversidad cultural que conforma la identidad nacional. Asimismo, señaló como fines de la educación la formación de la convivencia desde el respeto y valoración de las diferencias. Dentro del artículo 21, mencionó que la

⁴⁴ La EC refiere al contrato que se realiza con instancias externas al Estado para los grupos y comunidades.

enseñanza en educación primaria para los grupos étnicos sería en castellano y en la lengua propia en los casos donde competa; mientras que en educación secundaria señaló únicamente al castellano como lengua de enseñanza, con lo cual nuevamente mostraba acciones educativas asimiladoras.

La Ley 115 dedicó el capítulo III a la etnoeducación, a la cual definió en el artículo 55 como “la educación que se ofrece a los grupos o comunidades que integran la diversidad nacional y que son poseedores de una cultura, tradición, lengua y fueros propios”. Dentro de los principios de la etnoeducación señaló a la interculturalidad, integralidad, diversidad lingüística, flexibilidad, autonomía, participación comunitaria, solidaridad y progresividad. Definió al MEN y al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) como las instancias encargadas de fijar los criterios para la acreditación de los programas de etnoeducación para la formación docente. La Ley 115, en el artículo 62 y 63, determinó que únicamente tendrían validez oficial aquellos programas que se apegaran a las políticas de etnoeducación, situación que tendrían que acatar los programas educativos de las comunidades. En este sentido, las contrataciones tendrían que darse con un título de etnoeducador por parte de una institución oficial universitaria del Estado. Sin embargo, el Consejo Pedagógico Nacional (CPN) intervino para que nuevamente se hiciera la contratación de docentes indígenas con excepción de título de etnoeducador (Hevia, 2005).

La Ley 115 señaló también que la etnoeducación se alineaba a los fines y principios de la educación nacional. Esto generó inconformidad por parte de los dirigentes de los pueblos originarios, debido a las acciones que venían realizando sobre los propios diseños curriculares de etnoeducación, la formación de bachilleres pedagógicos que pensaban ser contratados como docentes, y la contratación de los sabedores de las comunidades (Enciso Patiño, 2004).

Ante las inconformidades, en 1995 se creó el Decreto 804, el cual redefinió la ambigüedad de la Ley 115, y dedicó el capítulo II a los etnoeducadores. En éste se señala que la formación de etnoeducadores se regiría por las orientaciones del MEN, los programas creados antes de esta normativa continuarían hasta su terminación y se ajustarían a la ley 115. Se concedió la capacidad de seleccionar a los docentes para las regiones indígenas a los Consejos de Mayores y las autoridades tradicionales. Definió que la selección considerará “sus usos y costumbres, el grado de compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad,

sentido de pertenencia a su pueblo, capacidad investigativa, pedagógica y de articulación con los conocimientos y saberes de otras culturas” (Decreto 804, 1995).

En el ámbito de la formación docente, el MEN añadió convenios con universidades que ya contaban con programas de licenciatura en etnoeducación, que habían iniciado a partir de la Ley 115. Los programas de licenciatura en etnoeducación fueron impartidos por Universidades públicas y por Universidades privadas. En este sentido, más adelante se amplió la formación de etnoeducadores para población afrocolombiana.

En 1995, se desarrolló el Plan Decenal de Educación de 10 años. En sus propósitos consideraba la afirmación de la unidad e identidad nacional dentro de la diversidad cultural, eliminar las formas de discriminación, y terminar con los factores de inequidad que inciden en el sistema educativo. En 1997, el programa de etnoeducación del MEN asignó a la interculturalidad como un proyecto educativo a nivel nacional y no sólo para la población indígena, afrocolombiana y/o raizal (Castillo & Caicedo, 2008). En 1999 se promulgó el Decreto 982 donde el Estado estableció compromisos con los pueblos originarios del Departamento del Cauca para el desarrollo íntegro de la política indígena conformando una Comisión Mixta. Dentro de ello, se incluyó fortalecer al sistema de educación propia –que es el sistema educativo que desde antes venían construyendo los pueblos originarios-, de salud y a sus autoridades acorde con sus formas culturales, administrativas y sociales (Medina Betancur, 2012). La forma señalada fue la promoción de la asignación de recursos en el presupuesto nacional, por parte de la Comisión Mixta, para atender los acuerdos con las comunidades indígenas.

Los inicios de la década 2000 se caracterizaron por ser una etapa donde se gestaron reformas y políticas de corte neoliberal en el ámbito educativo. En el año 2001 se creó la Ley 715 que planteó una nueva estructura institucional con base en la descentralización, lo que involucró la asignación de competencias y recursos a las entidades territoriales (departamentos, distritos, municipios, y resguardos indígenas) sobre educación –nivel básico y medio- y alimentación. A cada entidad le correspondió la distribución, manejo y uso de los recursos que les fueron asignados. En este sentido, se creó el Sistema General de Participaciones (SGP) que designa los recursos a las entidades. Este nuevo orden asignó el .52% a los resguardos indígenas legalmente constituidos y reportados al SGP al ser reconocidos como entidades territoriales. Los recursos pueden utilizarse en temas de salud, vivienda, agua potable, desarrollo agropecuario y

educación (Hevia, 2005). En el ámbito educativo, la Ley planteó que las entidades territoriales administrarían los recursos de las instituciones públicas, y podrían pagar a instituciones no estatales el servicio educativo en caso de no alcanzar la cobertura territorial, es decir, harían uso de la EC. Estas instituciones tendrían que acotarse a los criterios de ampliación de cobertura, mejora de la calidad y eficiencia institucional. Con ello se legitimó la estandarización del sistema educativo en el marco de la calidad, aunque dio la posibilidad de contratar la educación propia a través del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, que nace en el CRIC (Rojas & Castillo, 2004).

En el 2002 se lanzó el Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006, del cual se desprendió el Plan Sectorial “La revolución educativa”. Las tres líneas centrales del plan fueron: ampliar la cobertura, mejorar la calidad y optimizar la eficiencia de la educación. Según un análisis realizado por Hevia (2005), la mejora de la calidad se estableció mediante acciones homogeneizadoras a través de estándares nacionales basados en competencias. Señala que la educación que surgió desde este plan fue tecnócrata y homogeneizante, y tendió hacia la privatización en el orden de lo internacional, acorde con la lógica del mercado. El Estado se denominó como garante de la “unidad nacional”, y en el diseño no participaron los docentes ni la comunidad.

En el año 2003, conforme al Decreto 2230, la División de Etnoeducación dejó de depender de la Dirección de Apoyo a la Gestión Educativa Territorial del MEN para pasar a la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, directamente a la Subdirección de Poblaciones (Enciso Patiño, 2004). La División de Etnoeducación se redujo y sus políticas se orientaron a compensar la desigualdad educativa, por lo que definió a las poblaciones étnicas como vulnerables y les atendió compensatoriamente (Hevia, 2005). Con base en este mismo Decreto, las funciones de elaboración, formulación y ejecución de las políticas en etnoeducación y los currículos, que desde 1995 correspondían a la Comisión Pedagógica Nacional, fueron asumidas por la Subdirección de Poblaciones en colaboración con la Dirección de Calidad para la educación preescolar, básica y media.

En el 2007 se señaló la necesidad de constituir un estatuto docente indígena que reglamentara lo correspondiente a la administración, vinculación y formación de etnoeducadores y directivos en las instituciones educativas estatales establecidas en los

territorios indígenas (Rojas Curieux, 2010). En ese mismo año se creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas que definió como objetivo “la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas” (Decreto 2406, 2007).

En 2010 se desarrolló la Ley 1381, que plantea las normas para fomentar, preservar, usar, reconocer, proteger y fortalecer las lenguas de los grupos étnicos del país, sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes (Hevia, 2005). En ese mismo año se generó el Decreto 2500, en el cual se señala la contratación de la administración de la atención educativa por los cabildos, en el marco de la creación e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio, para fortalecer la autonomía en el ámbito educativo sobre la elección educativa, sea etnoeducativa, de educación propia bajo proyectos educativos comunitarios u otra propuesta integral. En el mismo sentido de la autonomía sobre los propios sistemas en territorios indígenas, se creó el Decreto 1953 en el 2014, que pretende otorgar autonomía sobre la administración del sistema en general.

Actualmente, y en atención al artículo 14 de la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007⁴⁵, el sistema de etnoeducación en Colombia se compone de tres niveles: el nacional, compuesto por la División en Etnoeducación –jefatura y profesionales-; el regional, conformado por la coordinación regional y las organizaciones representativas de los pueblos originarios; y local, conformado por las comunidades, maestros, autoridades y sabedores tradicionales (Medina Betancur, 2012). Este escalafón permite abarcar íntegramente al sistema, ya que el nivel nacional coordina el programa; mientras que el regional se encarga de la planeación, programación, ejecución y evaluación de los procesos educativos; y, por último, el

⁴⁵ Dicha declaración señala que:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje
2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de Educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de las comunidades, tengan acceso, cuando se posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma (ONU, 2007: 7).

local se hace cargo del diseño curricular y de medios educativos, de formación, investigación y evaluación propia de los procesos de etnoeducación (Medina Betancur, 2012).

Durante este tiempo, el camino hacia la Educación Propia por parte de los pueblos originarios no desistió, al comprenderla como un “proceso de reapropiación y revitalización de las dinámicas de resistencia cultural” (Bolaños de Tattay, 2013: 4). Como se mencionó, ante la falta de injerencia y al notar que las propuestas educativas del Estado, tanto para niveles básicos como para la formación docente, no respondían a las realidades identitarias, culturales y políticas de las localidades, los pueblos originarios continuaron con el desarrollo de sus propias propuestas desde el Programa de Educación Bilingüe (PEB) (Bolaños & Ramos, 2004). Como dice Rojas Curieux (2010):

(...) el modelo de la “etnoeducación” se agotó pues no logra superar su carácter de política estatal, ni su carácter hegemónico a propósito de las realidades indígenas y porque al decir de la ONIC y sus regionales, ella niega las posibilidades de una educación intercultural realizada exclusivamente en una lengua indígena, así como pueden ser interculturales aquellos colombianos que sólo hablan castellano (Rojas Curieux, 2010: 7).

En esta orientación, los pueblos originarios del Cauca continuaron con el desarrollo del proyecto de educación básica y con la formación de maestros bilingües como bachilleres pedagógicos con enfoque en etnoeducación. Asimismo, continuaron con la definición de los criterios y lineamientos de sus propuestas educativas (Bolaños de Tattay, 2013).

Las escuelas comunitarias siguieron configurando espacios para el desarrollo de las propuestas educativas en el nivel básico y para la profesionalización docente; esta última tenía una duración de cinco años. En este marco, y en contraposición a la propuesta de los Proyectos Educativos Integrales por parte del Estado posterior a la Ley General de Educación de 1994, el CRIC desarrolló una propuesta alterna que denominó Proyectos Educativos Comunitarios (PEC). En este proyecto, señaló la importancia de involucrar a la comunidad no sólo al ámbito pedagógico. Los PEC pueden comprenderse como:

(...) una estrategia de carácter pedagógico, metodológico, investigativo, político y administrativo que redimensiona la educación y la escuela desde una perspectiva comunitaria. El PEC desarrolla un conjunto de lineamientos, procesos y acciones que fundamentan y orientan la educación propia acorde con los Planes de vida [de cada comunidad]. Esta propuesta educativa es realizada a partir de experiencias dirigidas y organizadas por las mismas comunidades a través de distintas instancias operativas como los programas de educación en sí mismos y otros programas que involucran proyectos de producción, salud, mujer, gestión social y comunitaria y comunicación. Igualmente se asume como un proceso inmerso en la realidad cotidiana que permite la articulación de diversos factores (Rojas Curieux, 2010: 11).

Así, los maestros elegidos se forman como tal a la par del desarrollo de los PEC, donde no intervienen sólo ellos, sino toda la comunidad en las distintas áreas. De este modo, los PEC's conforman un proyecto educativo que es acorde con los Planes de Vida de las comunidades. Implican todo un diseño que define la misión, visión, objetivo general, diseño curricular, perfil del egresado, perfil del docente, perfil de las autoridades, estrategias educativas, áreas comunes, competencias, desarrollo curricular, metodología, evaluación y calendario escolar (INFIKUK, 2009).

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) inició hacia 1999, a través del Decreto 982 que decretó el fortalecimiento del sistema de educación propia. El SEIP se solidificó sobre los componentes político-organizativos, pedagógico y administrativo, fundamentado en el carácter comunitario, bilingüe e intercultural. En este contexto, la interculturalidad es comprendida como “el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes” (Bolaños & Ramos, 2004: 115). Se aprecia un significado de la educación intercultural que cuestiona a la educación bicultural bilingüe al no visibilizar esta última las relaciones de poder que históricamente han existido entre lenguas y culturas (Bolaños & Ramos, 2004). El enfoque intercultural que proponen los pueblos originarios desde el SEIP permite analizar críticamente las relaciones de poder y los significados y representaciones creadas en torno a ellas entre las distintas culturas del territorio. Por ello, el Programa de Educación Bilingüe se transformó en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) (Bolaños & Ramos, 2004).

No obstante, frente a los cambios en las políticas estatales sobre la formación docente y la contratación de maestros y maestras, como la Ley 115, y con el fin de hacer cara a las universidades convencionales en la formación profesional en otras áreas, los pueblos originarios han iniciado procesos de formalización de la educación superior propia. Más esto no ocurre en un sentido de hermetismo cultural y de conocimiento, sino como ellos refieren:

(...) cuando hablamos de lo propio en educación no es como algunos creen que es quedarnos solamente en lo local, en aquello que es de manejo interno de las comunidades, o que el proceso de formación es propiedad única de cada comunidad, sin permitir la socialización, el intercambio o enriquecimiento con otras culturas. Lo propio lo entendemos como la capacidad y el derecho de orientar, dirigir, organizar y construir procesos y propuestas educativas con un posicionamiento crítico y propositivo frente a la educación que queremos cambiar (CRIC & PEBI, 2005, citado en Bolaños de Tattay, 2013: 91).

El CRIC, a través del PEBI comenzó los procesos de formación del profesorado en Pedagogía Comunitaria con enfoque en Etnoeducación, en 1998 (Bolaños, Tattay & Pancho, 2009); sin embargo, hubo exigencia por parte de las personas que se formaron como docentes sobre los títulos universitarios. De este modo, el SEIP situó sobre la mesa la necesidad de crear la Universidad Indígena para continuar con la formación desde la cultura, política y organización propia en el nivel superior, hecho que se concretó con la apertura de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) el 23 de noviembre del 2003. El interés inicial versó en la institucionalización de la formación del profesorado indígena. Sin embargo, los programas educativos no se acotaron a los de formación docente, sino que abarcaron distintas áreas formativas acordes con los requerimientos sociales, culturales, económicos, políticos y educativos de los pueblos originarios.

La UAIIN cuenta actualmente con cinco programas: Pedagogía Comunitaria, Administración y Gestión Propia, Derecho Propio, Licenciatura en Lenguas Originarias y Agroecología. El Programa de Pedagogía Comunitaria, en un inicio se apegó al enfoque etnoeducativo propuesto por el Estado; sin embargo, más adelante retomó su propia propuesta educativa, la cual “ubica el papel de la educación y, en especial, de la escuela y sus miembros - entre ellos los maestros- dentro de los planes de vida, establece la relación escuela-comunidad y propende por insertar los componentes y orientaciones del plan de vida en la vida de la escuela y en el desarrollo de currículos propios” (Bolaños, Tattay & Pancho, 2009: 167).

4.3 La pluralidad nacional: la educación indígena y formación docente en México

El caso de la educación para los pueblos originarios en México sigue rumbos similares a lo ocurrido en Colombia. Frente al Acuerdo 169 de la OIT, el Estado nacional homogéneo mexicano reconoció en los lineamientos constitucionales la diversidad nacional, al declarar en la Reforma Constitucional de 1992 que la nación es pluricultural y multiétnica. Este hecho se combinó con las luchas de los movimientos sociales por parte de los zapatistas, quienes –como señalé anteriormente- se enfrentaron al Estado de forma organizada a partir de la entrada en vigor del TLC en 1994. En un diálogo entre los zapatistas y el Estado, en ese mismo año, se creó el Acuerdo sobre los Derechos y Culturas Indígenas de San Andrés, donde el EZLN y los pueblos originarios establecieron cuatro elementos primordiales: a) los indígenas deben ser tratados como sujetos de derecho; b) el respeto a sus derechos fundamentales, como la libre determinación; c) el respeto sobre sus tierras, territorios y recursos naturales; d) la incorporación

de los pueblos originarios a todos los niveles de la vida política nacional, donde la educación ocupa un lugar central.

A pesar de los intentos de diálogo y la creación del Acuerdo de San Andrés, en 1996 se suspendió la comunicación por estas vías, y el gobierno federal envió a la región a grupos paramilitares y militares del ejército que destruyeron los medios materiales y culturales de los pueblos originarios y cometieron múltiples asesinatos. Ante esto, y con la solicitud de los zapatistas a espacios de diálogo abierto, se conformó la Comisión de Concordia y Participación (COCOPA), que tenía como fin elaborar una propuesta de Ley que fuera llevada a la Constitución, de acuerdo con lo estipulado en los Acuerdos de San Andrés. Sin embargo, la reforma constitucional fue incompleta. En 1998 se rompió el diálogo con el gobierno debido al no cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés. En mayo del 2003, bajo decreto de ley, se fundó la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas –que sustituyó al INI– con la intención de crear una política integral de atención a las demandas indígenas. No obstante, algunos críticos señalan que la ley que surgió no reconoció a los pueblos originarios como entidades de derecho, bajo la colectividad que demandaban (Hevia, 2005). En 1996 se crea un espacio de diálogo entre los pueblos originarios, llamado Congreso Nacional Indígena.

Posterior al reconocimiento de la pluralidad nacional en la Constitución, en mayo de 1992 se desarrolló el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) que centró los puntos a tratar en la descentralización de la educación, el aumento de la obligatoriedad de educación, la equidad educativa en los grupos urbanos, rurales e indígenas (Hevia, 2005). Como consecuencia de esta iniciativa, en 1993 se reformó el artículo 3° constitucional, donde la educación secundaria pasó a formar parte del cuadro educativo obligatorio. A pesar de esto, el ANMEB dejó de lado la integración de los saberes y formas de enseñanza propias de los pueblos originarios. Este acuerdo dio partida al discurso del Estado sobre la descentralización y autonomía en educación.

En 1993 se decretó la Ley General de Educación. Ésta señaló al español como lengua oficial, a la par de determinar la protección a las lenguas indígenas. Esta Ley mostró tensiones al enfatizar la identidad nacional con el reconocimiento de la pluralidad. Determinó a los estados –entidades federativas– como los encargados de prestar los servicios educativos en cada nivel,

conforme a los tipos y modalidades que el contexto requiriera, con lo cual confirmó lo dicho por la ANMEB sobre la descentralización (Hevia, 2005).

Un aspecto que llama la atención de entre todo este planteamiento político y de servicios educativos que ofrece el Estado a los pueblos originarios, es que el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), a pesar de que es una instancia que brinda el servicio educativo a comunidades rurales con alta población indígena, no considera como eje articulador a la valoración de la diversidad cultural y lingüística de la nación. Por el contrario, sigue el currículo oficial y la enseñanza en español.

En el marco de las demandas de los pueblos originarios del sureste –pero también de otras latitudes del país–, en 1997 se instituyó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para los pueblos originarios por parte del Estado en el nivel de educación primaria, mientras que en 1999 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) asumió el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe. Con el enfoque de EIB planteó acciones a nivel pedagógico, de gestión e institucional. Sobre lo pedagógico, estableció la necesidad de orientar los contenidos y metodologías con las necesidades de los pueblos originarios, flexibilizar el currículo, y elaborar materiales y libros de texto. En relación con el nivel de gestión, señaló la necesidad de nuevas formas organizativas, la participación de la sociedad y evaluar las acciones de la educación indígena. Mientras que en el nivel institucional, definió la reorientación de las funciones de supervisores, equipos técnicos y jefes de zona. Señaló la necesidad de fortalecer la planeación y administración de las instancias educativas estatales, articular los niveles, desarrollar proyectos y programas preventivos, remediales y compensatorios (Hevia, 2005). Sin embargo, no fue hasta el año 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) que se precisó aún más claramente el enfoque intercultural y bilingüe en el ámbito indígena, el cual se extendió, en el discurso, a la educación general. Los objetivos centrales de la CGEIB son: mejorar la calidad de la educación para los pueblos originarios, promover la educación intercultural bilingüe para los pueblos originarios a todos los niveles educativos, y desarrollar la interculturalidad en la educación de todos los mexicanos (www.sep.gob.mx).

Lo anterior dio continuidad a la determinación del artículo 2º constitucional, el cual en el inciso BII determina la obligación que tiene el gobierno para acercar una educación que

responda a las realidades de la población indígena. Ante esta realidad, la DGEI pretendió ser una entidad que coordinara la educación indígena con un enfoque más descentralizado. Según el Censo del año 2000, había 2 651 962 niños de entre 0 y 14 años de edad, de los cuales el 43.4% era atendido por la DGEI (Hevia, 2005).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 del gobierno federal, determinó que la interculturalidad sería un eje transversal en la educación básica para todos los mexicanos. Por ello, la enseñanza tendría que orientarse hacia la valoración de la diversidad cultural. Asimismo, señaló la necesidad de crear opciones educativas pertinentes para los pueblos originarios más allá de la primaria.

Es posible notar que el Programa Nacional de Educación 2001-2006 considera importante la transformación de las prácticas educativas para brindar una educación que considera de calidad. Esto a través de “la posibilidad de acceso a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico, acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, de las formas de enseñanza de contenidos con naturaleza distinta y de métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias sociales y culturales” (SEP, 2001). Por ello, señala la necesidad de atender la formación inicial, continua y el desarrollo profesional del profesorado. Sin embargo, solamente los centros de maestros⁴⁶, junto con la UPN, contaban con el tema de la valoración de la diversidad cultural dentro de sus objetivos explícitos.

Desde el año 2002, a raíz del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se incorporó la temática de educación intercultural a los programas de formación inicial de los maestros de educación básica. Así, la formación de maestros indígenas de la DGEI resulta ser la política que abarca el tema de la interculturalidad más clara y abiertamente, con el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe (Hevia, 2005). En esta determinación, a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, durante el ciclo 2004-2005 se inició una nueva propuesta de formación docente orientada a “formar profesionalmente a maestros que brinden atención de calidad, con equidad y pertinencia, a la diversidad cultural y lingüística de las niñas y los niños que asisten a la educación primaria” (SEP, 2004). Es de esta propuesta donde surge la formación de maestros y maestras indígenas

⁴⁶ Los centros de maestros son instancias que ofrecen a los docentes de educación básica la posibilidad de desarrollar proyectos que contribuyan a mejorar las condiciones educativas de las escuelas.

con *Enfoque Intercultural Bilingüe*, que inicia su puesta en práctica en el año 2006. Esta propuesta tendrá otra modificación en el año 2009 en relación con la línea formativa Lenguas Originarias e Interculturalidad, que estaría vigente en el plan 2012 de formación del profesorado en la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.

La primera propuesta, que trata del enfoque de formación, se orientó principalmente a aquellos docentes que fuesen a atender a pueblos originarios. El objetivo fue la formación docente conforme al plan de estudios de 1997 para la Educación Primaria, aunado a una formación específica para el trabajo con poblaciones indígenas que consistió en agregar siete horas de educación indígena al currículo oficial inicial. Las instancias que estuvieron a cargo de este proyecto fueron la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Enseñanza (DGESPE) –quien se encuentra a cargo de la creación de los programas de formación docente- en colaboración con la DGEI, la CGEIB, la Dirección General de Normatividad, además de profesores de distintas escuelas normales. De este modo, se abarcaron dos estrategias consideradas complementarias: incluir a la interculturalidad como un eje transversal dentro de los planes de estudio de 1997, y crear un campo de formación específico para atender a la diversidad cultural, étnica y lingüística (SEP, 2004). La segunda propuesta del año 2009, agrega una línea de formación más específica en lenguas originarias e interculturalidad, en siete horas semanales, pero como anexa al currículo de formación de profesores/as de educación regular.

Además de la formación del profesorado, se iniciaron acciones en la creación de propuestas educativas en otras áreas del nivel superior que fueran pertinentes con los contextos culturales de los pueblos originarios. Así surgieron las Universidades Interculturales en el año 2003, que integraron –e hicieron desaparecer- a las Universidades Indígenas y Comunitarias. A estas universidades pueden asistir tanto estudiantes indígenas como no indígenas; parten del reconocimiento del lugar histórico de los pueblos originarios dentro de la sociedad, en busca de la generación de conocimientos útiles para la revitalización de las mismas comunidades y para el desarrollo de la sociedad en general (CGEIB, 2013). Aunque, sobre este tema, en la página oficial de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí prima la idea de formar profesionistas comprometidos con el desarrollo en el ámbito estatal, con trascendencia nacional e internacional (UICSLP, 2013).

Dentro del Programa Nacional de Educación 2007-2012, el Estado planteó dos objetivos que se relacionan con la interculturalidad: a) “ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, y b) “ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007). Las líneas de acción orientadas al alcance de estos objetivos se resumen en dos áreas, una que habla específicamente de la educación para población indígena, y otra con el enfoque de interculturalidad para todos los mexicanos.

Aquellas relacionadas con la primera área son: el fortalecimiento de programas para la atención de niños y jóvenes indígenas, actualización y formación de docentes que hablen las lenguas de las regiones, formación docente en atención a escuelas multigrado. En educación media superior ampliar el otorgamiento de becas; ampliar la cobertura de educación media superior con pertinencia lingüística. Asimismo, promover el conocimiento y valoración de la diversidad cultural del país a través de la capacitación de docentes y directivos de educación media superior en el enfoque de educación intercultural bilingüe, por medio de la elaboración de materiales de apoyo. En el nivel superior, promover el desarrollo de propuestas que atiendan los contextos regionales con un enfoque de interculturalidad, fortaleciendo los programas de atención a estudiantes indígenas (SEP, 2007).

Además, agrega un área de atención a la diversidad lingüística y cultural que se enfoca al fortalecimiento de la educación indígena a través de la lengua, y en el sistema educativo nacional en el reconocimiento de las características de los pueblos originarios; fomentar el reconocimiento y aprecio de las lenguas nacionales; impulsar una política transversal para el uso de las lenguas indígenas (SEP, 2007). Mientras que aquellas relacionadas con la segunda área son especificados más claramente en educación básica como: la articulación en la formación ciudadana de los temas individuales, sociales y culturales de la ciudadanía, entre los cuales se encuentra la interculturalidad, a través de la formación docente por medio de talleres, y la creación de materiales interactivos (SEP, 2007).

Por otro lado, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, considera el tema de la interculturalidad dentro del ámbito educativo en el tercer objetivo, que plantea “asegurar mayor

cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013^a: 23). Las estrategias relacionadas con la promoción de la interculturalidad, son: a) “Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias”, y b) “promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables” (SEP, 2013^a: 56, 57). La línea de acción que tiene relación directa con el profesorado es la que determina que es necesario asegurar que los maestros indígenas hablen la lengua del pueblo originario donde imparten clase (SEP, 2013a). Este plan sobrepasa el nivel de primaria y secundaria, para señalar la importancia de acercar opciones educativas de bachillerato y educación superior que sean pertinentes con las realidades de los pueblos originarios. A pesar de ello, no considera líneas de acción relacionadas con la formación docente.

En este último sexenio, el Estado, a través de la CGEIB, desarrolló el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI). Los discursos iniciales del PEEI que corresponden al presidente de la República y al secretario de educación pública, señalan la necesidad de una sociedad plural y democrática. Por ello, consideran importante el fortalecimiento de la diversidad cultural a través de la ampliación de oportunidades de acceso a la educación, desde opciones que tomen en cuenta la diversidad cultural y lingüística. El discurso del secretario de educación pública señala la necesidad de ampliar el enfoque intercultural al resto de la población no indígena, pero únicamente en un nivel de sensibilización para reconocer, apreciar y valorar las múltiples voces y rostros que conforman a México (CGEIB, 2014).

Por su parte, el discurso del coordinador general de educación intercultural bilingüe realiza mayor puntualización sobre el tema de la interculturalidad. Menciona que la calidad en educación requiere considerar elementos como la pertinencia, equidad, eficiencia y humanismo, lo que refiere a la contextualización de la educación. El discurso evidencia la necesidad de considerar la lengua materna, la cultura y los conocimientos que difieren del occidental. Asimismo, muestra las relaciones de dominación subordinación entre los grupos hegemónicos y los pueblos originarios, afrodescendientes y migrantes –primera vez que se incluye a estos dos últimos grupos poblacionales- en relación con los conocimientos de sus culturas. Culmina al aludir que la tarea principal de la CGEIB es encausar la interculturalidad hacia tres dimensiones:

epistemológica, ética y lingüística. Sin embargo, en su discurso queda poco claro el papel de la interculturalidad con el resto de la población mexicana.

De los seis objetivos que enuncia el documento, solamente los objetivos cinco y seis abarcan acciones que no incluyen únicamente a los grupos no hegemónicos: “fomentar la interculturalidad en los ámbitos de la educación no formal”, y “promover el fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las lenguas indígenas nacionales en todo el sistema educativo nacional” (CGEIB, 2014). A pesar de ello, no se identifican líneas de acción claras en el planteamiento de la interculturalidad en los currículos educativos nacionales para la educación regular. Los primeros tres objetivos refieren específicamente a la educación de los grupos no hegemónicos: “fortalecer la pertinencia cultural y lingüística en la educación básica”, “contribuir al fortalecimiento de la educación media superior y la formación para el trabajo mediante la incorporación del enfoque intercultural y la pertinencia educativa”, y “fortalecer la educación superior con calidad y pertinencia cultural y lingüística” (CGEIB, 2014).

Dentro de las líneas de acción de estos objetivos, se encuentran la formación docente inicial con enfoque intercultural y pertinencia lingüística para educación básica, así como la actualización y formación permanente en diversidad cultural y lingüística de los docentes de educación media superior, formación para el trabajo y educación superior (CGEIB, 2014). Además, en educación superior señala el desarrollo de programas de formación inicial con enfoque intercultural, donde se mantienen y amplían las propuestas de las Universidades Interculturales. Actualmente, las Escuelas Normales y varias unidades de la UPN de distintos estados con alta densidad demográfica indígena acercan la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe que depende de la DGESE. De este modo, la educación orientada hacia la formación de docentes indígenas continúa principalmente en manos del Estado.

La propuesta que plantea hasta este momento el Estado, ha cambiado de lo bicultural bilingüe a lo intercultural bilingüe, en lo cual han tenido injerencia las acciones autónomas por parte de los pueblos originarios –principalmente del sureste- al señalar que la educación y la formación docente es lejana a sus identidades culturales. Dentro de esta propuesta educativa, existen varias escuelas normales con la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe que son dirigidas por maestros y maestras indígenas, a partir de la asignación del

Estado. Sin embargo, el enfoque educativo sigue totalmente los lineamientos del Estado. Los y las estudiantes pueden ser indígenas o no indígenas.

Desde otro frente, existen proyectos educativos propios y procesos de formación docente surgidos desde abajo, posteriores al reconocimiento de la pluralidad nacional en la Constitución de 1992. Del mismo modo en que ocurrió y ocurre en la relación entre los pueblos originarios y el Estado de Colombia, los pueblos originarios de México vislumbran en la educación un camino hacia la autonomía. Como dicen Dietz y Mateos (2013):

(...) la educación intercultural bilingüe se convierte paulatinamente en un ámbito sectorializado de la política pública en el cual las organizaciones indígenas negocian con el Estado mexicano para obtener márgenes de “autonomía educativa” y para reconquistar espacios de intermediación extra-local. (...) el sistema escolar intercultural bilingüe y específicamente la escuela como institución se transforma en una especie de “interface” entre el Estado y los pueblos indígenas (Dietz & Mateos, 2013: 12-13).

El punto de partida de estas luchas de reivindicación que trascendieron al terreno de lo educativo, lo conforma la protección del territorio por parte de los pueblos originarios frente a la privatización de los mismos potenciada por el Estado. Como mencioné, ante el avance del modelo neoliberal a inicios de la década de 1990, a través del TLC, los pueblos originarios de Chiapas vencieron el lugar de aislamiento en que se encontraban hasta ese momento. Así, el surgimiento como agentes de acción social ocurrió a través de las coaliciones comunales (Dietz & Mateos, 2013).

Sin embargo, “desde 1994, no sólo con el EZLN en Chiapas, sino también en las regiones indígenas de Guerrero, Oaxaca y Michoacán se inician acciones primero simbólicas y luego complementadas por medidas políticas concretas destinadas a presionar al gobierno central para que éste reconozca el derecho de autonomía territorial” (Dietz & Mateos, 2013: 19). En este contexto surgieron las acciones autónomas educativas y los procesos propios de formación docente, acordes a las condiciones y necesidades locales. Tales modelos educativos propios han sido engendrados dentro de una visión de “comunalidad”, que dista de los modelos educativos oficiales. Esta noción, como expresan Dietz y Mateos (2013), habla de la “reivindicación de un modelo educativo distintivo, basado en la organización consuetudinaria de las comunidades indígenas y sus sistemas internos de usos y costumbres” (Dietz & Mateos, 2013: 16).

En lo correspondiente a proyectos de formación docente propios, han surgido varias iniciativas en diferentes latitudes del país, en la posición de insurgencia. Tales iniciativas se ven

dirigidas frecuentemente por profesionales de la educación, maestros y maestras que se formaron dentro del sistema oficial, quienes fungen como guías intelectuales de los nuevos proyectos, en los cuales participa la comunidad (Gutiérrez, 2012). Así, encontramos proyectos en Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Michoacán. Por ejemplo: la Escuela Normal Indígena de Michoacán fundada en 1995; el proyecto de los pueblos originarios zapatistas, el cual involucra la enseñanza de educación inicial a la población, así como la formación del profesorado; y el curso alternativo de formación bilingüe e intercultural “Formación de Maestros de Pueblos Originarios”, que surgió entre los años 2007-2008 por parte de la CMPIO, al cual le antecede el Movimiento Pedagógico desde 1995, liderado por la misma CMPIO. Estos proyectos se concretan desde enfoques de investigación acción basados en el paradigma de la Teoría crítica.⁴⁷

En este periodo continuaron las reuniones por parte de las organizaciones indígenas con el fin de discutir las realidades de los pueblos originarios en el ámbito educativo y de crear nuevas iniciativas. En el 2003 se llevó a cabo el Congreso Intercultural Bilingüe en el estado de Guerrero. Mientras que en octubre del 2007 se realizó el 2o. Congreso Nacional de la Educación Indígena e Intercultural, en Oaxaca, gestionado y planeado por las coaliciones indígenas. Durante el Congreso se propusieron acciones específicas, como señala Meyer (2010):

- a) dejar que los pueblos indígenas, mediante sus diferentes actores, definan las propuestas educativas para sus hijas e hijos, recibiendo de los maestros y autoridades educativas su apoyo profesional; b) identificar y revalorar críticamente en las escuelas las lenguas, los saberes y las prácticas de los pueblos originarios; c) reorientar la formación y capacitación de maestros para priorizar los valores y las prácticas comunales, e iniciar una red de formadores para capacitar a maestros indígenas seleccionados que serán los futuros formadores; d) crear un centro nacional de formación comunal multilingüe e intercultural, como un espacio en el que se promueva la comunalidad, el multilingüismo y la interculturalidad, con el propósito de capacitar a *educadores comunales* (sean o no maestros en servicio) con las competencias necesarias para investigar y analizar las realidades de sus comunidades y generar prácticas didácticas apropiadas (Meyer, 2010: 85).

Lo que acontece con estas propuestas, como muestra Baronnet (2010), es que en los intentos de solicitar subsidios al Estado para continuar con su desarrollo, éste plantea ciertos requisitos dentro de los cuales se encuentra apegar el modelo educativo a la LEPIB. Lo anterior a pesar de que, de acuerdo con la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas del

⁴⁷ Actualmente existen algunas universidades que surgen desde iniciativas insurgentes, como la Universidad de la Tierra, que tiene sedes en Oaxaca y Chiapas. En la sede de Chiapas ha sido un escenario para el diálogo entre el movimiento zapatista, activistas, artistas y académicos, como lo muestran los eventos CompArte y el Conciencias por la humanidad. Sin embargo, no cuentan con proyectos de formación del profesorado indígena.

2007, los pueblos originarios cuentan con el derecho a la autonomía de sus instituciones. No obstante, el proyecto de la CMPIO, expuesto anteriormente, junto con las propuestas de formación docente de los zapatistas en los territorios de los caracoles, son experiencias exitosas de la organización social por parte de los actores indígenas en la creación de modelos educativos que surgen desde lo propio. A pesar de estos éxitos, lo señalado anteriormente muestra un escenario difícil en la relación de los pueblos originarios con el Estado, que deja fuera del juego oficial o institucional del Estado a las propuestas educativas propias. Por ello,

(...) los delegados de las organizaciones educativas del movimiento indígena mexicano encabezado por el Congreso Nacional Indígena (CNI) plantean a nivel nacional la necesidad de establecer un sistema educativo intercultural, multilingüe, democrático y autónomo, que proteja y desarrolle los saberes de los pueblos, afianzando el uso de las lenguas (Baronnet, 2013b: 139).

Podemos encontrar, como menciona Bertely (2000b), otros procesos de apropiación y reivindicación que muestran los/as docentes indígenas en su formación dentro de las propuestas del Estado, denominados *etnogénesis*. A pesar de que las iniciativas educativas de los pueblos originarios en México, en su mayoría no cuentan con el nivel de organización que se observa en las regiones con alta densidad indígena de Colombia, “las demandas de autonomía en educación [por parte de los pueblos originarios de México] aspiran *in fine* a obtener servicios escolares públicos y gratuitos en los cuales las comunidades puedan controlar los conocimientos que se enseñen” (Baronnet, 2013b: 139).

De este modo, en el periodo que data el reconocimiento de la pluralidad nacional en ambos países, se observa que poco se ha gestionado y actuado en torno a la constitución plural de los Estados, en un acto que implicaría congruencia con los discursos de la diversidad. En ambas regiones se inician procesos constitucionales de reconocimiento a la diversidad en este tiempo. A la par de este reconocimiento, encontramos cambios en el ámbito de educación orientada hacia los pueblos originarios, al centrarse en el enfoque de educación intercultural bilingüe, que en Colombia continúa bajo el concepto de etnoeducación. Asimismo, en ambos países la interculturalidad se hace extensiva a todas las naciones y no únicamente a aquellas conformadas por los pueblos originarios.

Sin embargo, como se observa en el caso de México, el Programa Especial de Educación Intercultural no establece con claridad las líneas de acción que permitan incorporar a la interculturalidad como un eje transversal de la educación regular. Por el contrario, define

acciones para la educación no formal y para el reconocimiento y preservación de las distintas lenguas nacionales pero no desde la educación básica. Sobre la formación del profesorado en ambos países, desde las políticas del Estado, se ha transcurrido en el discurso de una ausencia en la toma de decisiones por parte de los pueblos originarios hasta un reconocimiento de su derecho en este ámbito, en lo referido a la pertinencia curricular y la elección de sus docentes. Además, en ambas regiones actualmente se explicita la necesidad de la pertinencia cultural y lingüística de los y las docentes con la comunidad en la cual prestarán sus servicios.

Otro punto que se encuentra en común en ambas regiones dentro de este periodo es el inicio de la emisión de políticas educativas de corte neoliberal que señalan la descentralización del sistema educativo. Así como la consecuente toma de dirección por parte de las instancias de educación estatal –en el caso de México- y departamental –en el caso de Colombia- con las correspondientes instancias municipales. Esto afecta al sistema educativo indígena del Estado en ambas regiones, y al SEIP en Colombia, en el momento en que se realizan recortes a los presupuestos educativos y a los subsidios otorgados a los resguardos indígenas para el SEIP. Por el lado de las diferencias, se observa que en México la creación del modelo de formación docente denominado intercultural bilingüe implicó únicamente añadir la orientación intercultural bilingüe al programa de formación regular de 1997, mientras que en Colombia se creó un programa de formación desde la etnoeducación.

Conclusiones

El capítulo consistió en la continuación del esbozo sobre la contextualización histórica de las dos propuestas de formación docente que fueron analizadas en el trabajo etnográfico. Se pretendió identificar las transiciones en la educación para/de los pueblos originarios de la región, la emergencia de propuestas de formación docente y la creación del perfil político del profesorado indígena. El periodo abarcado en este capítulo partió del año 1989 al 2017. Puede reconocerse la relevancia e incidencia de los discursos internacionales sobre las políticas en el nivel de los Estados nacionales.

Como se vio, el final de la década de 1980 fue trascendental en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios a nivel internacional. El Convenio 169 fue primordial para las reformas constitucionales sobre la Nación en ambos países y para la gestión y consolidación de la educación para los pueblos originarios. Asimismo, estos discursos conformaron una base

política legal dentro de los Estados para las luchas de los pueblos originarios sobre sus derechos, en este caso, sobre una educación acorde a sus culturas. Sin embargo, importa mencionar que al tiempo del reconocimiento de identidades plurales empata con el periodo de consolidación de modelos de Estado neoliberal en ambas regiones. Esto, como se dijo, sobre la apertura económica al mercado transnacional, pero además, la introducción del neoliberalismo como modelo civilizatorio con valores, proyectos y prácticas de la hegemonía occidental (Lander, 2000; Torres, 2004).

En este periodo es posible distinguir, en el recorrido analizado, lo que señala Gentili (2011) sobre el Estado cuando dice que éste –comprendido como construcción sociohistórica– mantiene una postura pasiva ante la diversidad de realidades complejas y desventajosas que viven los grupos sociales, en una exclusión incluyente. En este tenor, son los movimientos sociales quienes presionan desde abajo para que ocurran cambios en el nivel legislativo estatal, desde las demandas sobre una verdadera inclusión, que más que ello, implica reconocimiento y participación. Así, “las luchas y movilizaciones promovidas por estos sectores y sus organizaciones han permitido conquistas democráticas en nuestro continente y en el mundo; la expansión del sistema escolar es una de ellas” (Gentili, 2011: 108). A través de las políticas en el ámbito de la educación indígena, se distinguen las tensiones entre la estructura de los grupos hegemónicos y la agencia de los pueblos originarios; entre la imposición de una ciudadanía individual y la acción de una identidad colectiva; entre la práctica colonizadora y la descolonización; todo lo cual discurre en tejidos o redes del poder relacional.

En ambos países se identifica:

- a. El reconocimiento constitucional de la pluralidad nacional a inicios de la década de 1990, que incidió, en suma con los movimientos sociales de los pueblos originarios, en el cuestionamiento de las propuestas educativas vigentes hasta ese momento. Esto contribuyó al surgimiento de un nuevo enfoque, tanto educativo como de formación docente, denominado intercultural bilingüe, que en Colombia se define como Etnoeducación;
- b. La ampliación en el discurso político de la educación intercultural a toda la nación;
- c. La emergencia de propuestas educativas y de formación docente autónomas por parte de los pueblos originarios al no verse representados por las propuestas del Estado;

- d. El surgimiento de la figura del profesorado indígena como sujeto político, es decir, con identidad política en el proyecto con el cual se involucre;
- e. En el caso de México, la vigencia de un modelo de formación del profesorado indígena acercado por el Estado que matiza en contenidos las relaciones de poder existentes entre grupos de distinta cultura, al entender a la cultura en su definición política sobre la búsqueda de “un proceso y proyecto “otro”, de existencia que cuestiona y desafía la colonialidad del poder” (Walsh, 2012: 76).

Sobre el último punto, la propuesta del Estado mexicano, más allá de convocar a la interculturalidad, pone al frente de quienes se encuentran en procesos de formación un currículo que genera tensiones políticas que no se evidencian en la propuesta de manera expresa. Es decir, en un acto de violencia estructural, sigue vigente la supuesta neutralidad del currículo en la formación del profesorado indígena. Se dejan sin transversalizar los contenidos ideológicos y las prácticas que pueden posicionar las culturas políticas de los pueblos originarios en los procesos de formación docente. La tensión evidencia las relaciones de poder existentes en el plano de las pertenencias culturales políticas en términos de los saberes que el currículo legitima.

Aun cuando el tipo de organización para la educación propia y la formación del profesorado presentan diferencias entre México y Colombia, se observa en ambas regiones la presencia de los pueblos originarios en acciones que vitalizan sus propias propuestas educativas. De igual modo, en ambos casos estas propuestas educativas se han topado con limitantes del Estado que se traducen, en ciertos casos, en la adopción del modelo educativo del Estado. Lo común que se observa en los pueblos originarios de ambas regiones respecto a las propuestas educativas, es su exigencia a que éstas sean cercanas y congruentes con sus formas culturales y organizativas.

Lo colectivo o comunitario parece ser, en ambos espacios, un elemento común en la creación de sus propias propuestas educativas y en los procesos de formación docente. Así, la participación de los representantes comunitarios, pero también de la comunidad en general, genera otras formas de comprender a la educación y a la labor docente. En este sentido, es posible notar que el docente juega un papel importante al ser determinado como una figura política que permitirá mantener vigentes, en el ámbito educativo –pero con miras a que trascienda a la vida política, organizativa y comunitaria-, las historias de lucha y reivindicación

identitaria y cultural para las nuevas generaciones. Por ello, los espacios para la formación docente son escenarios de tensiones entre las demandas de los pueblos originarios y las determinaciones del Estado.

En ambos casos, existe presencia y participación en la formación docente de profesores y profesoras que se formaron bajo las propuestas del Estado, pero que aportan a las propuestas educativas propias desde una postura crítica (Dietz & Mateos, 2013; Gutiérrez, 2012; Meyer, 2010). En México, los representantes de los pueblos originarios han hecho evidente la necesidad de crear una red de formadores a nivel nacional y un sistema educativo intercultural y autónomo que permita, al modo en que ocurre en Colombia a través del SEIP, generar propuestas propias de educación y formación docente a nivel nacional. Esto implicaría una descentralización desde abajo, y no impuesta como ocurre actualmente desde el Estado.

Sobre los diálogos políticos, producto de las tensiones entre los pueblos originarios y el Estado, puedo decir que son convenientes para no perder un espacio de visibilidad e incidencia. A partir de una primera visita a Popayán, Colombia, me fue posible conocer diversos argumentos sobre la relación actual entre los pueblos originarios y el Estado; una de ellas, que fue frecuente, aludía a que el CRIC había perdido autonomía, al decir que actualmente funciona como una extensión del Estado. Si bien en algunos momentos, dentro de las relaciones de poder, se presentan mediaciones que dejan en desventaja al CRIC, esta relación abre una brecha de ganancia e incidencia, así como de pérdida, puesto que el poder que emerge, condiciona. Pero es en la constante tensión que las luchas se recrean. En el caso de los zapatistas, en México, en la década de 1990, mostraban la posibilidad de generar una movilización organizativa similar a la de los indígenas del Cauca, Colombia. Sin embargo, frente a la negativa del Estado a realizar los Acuerdos de San Andrés, decidieron romper vínculo. No por ello la lucha se quiebra, sino que surgen unas otras luchas que han encontrado espacios para vincularse en el territorio nacional.

Por ejemplo, los congresos indígenas, organizados por los pueblos originarios, han fungido en ambos contextos como espacios para el diálogo y el fortalecimiento interno de los movimientos sociales de los pueblos originarios. Estas reuniones tienen tal relevancia en las dinámicas internas, al llegar a estipularse Mandatos en la conclusión de cada uno de los congresos en el Cauca, Colombia, por parte del CRIC. En México, a partir de 1996, los

Congresos Nacionales Indígenas son un espacio para escuchar, comprender y fortalecer las luchas que ocurren en cada realidad local, en una comprensión de que “no andan solos”. Sobre todo ahora, posterior a la entrada del partido Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA). Otro punto que me parece importante en relación con el tema de las políticas educativas del ámbito indígena, es que éstas generan “laberintos de acción” propensos a los intereses de los distintos grupos sociales, que muchas veces distan de los fines originales con los que se crearon esas políticas. Por ejemplo, cuando el Estado realiza acciones vagas por la misma limitación en la indefinición de las políticas.

Asimismo, el análisis expuesto pone en entredicho el reconocimiento del derecho a la propia identidad y cultura, a la revitalización de la diversidad nacional, en el momento en que el Estado deja de ser centralizado, cede autonomía a las regiones o permite el ingreso a la privatización educativa –que otorga a la educación un significado mercantil y clientelista-. Con ello, parece que se desvincula de la obligación sobre el reconocimiento de la diversidad en los términos educativos que enunció anteriormente dentro de las constituciones nacionales.

Un ejemplo es la Ley 715 de Colombia que, como mencionan Rojas y Castillo (2004), en la estandarización del sistema educativo y la entrada de la autonomía en la contratación educativa. Aquellas regiones donde no se cuenta con la presencia de las instancias educativas propias, entran los colegios occidentales –estatales y no estatales- para ofrecer educación –básica y media- a los pueblos originarios, quienes no se ven representados cultural e identitariamente por las propuestas educativas de dichas instituciones. Aunque esta misma ley ha dado espacio a los pueblos originarios para la reorganización educativa de sus propias propuestas (INFIKUK, 2009), paradójicamente, al ceder autonomía para la administración de los servicios educativos a los pueblos originarios, acota el espacio de injerencia política de éstos dentro de las instituciones estatales en los niveles superiores del sistema que siguen manteniendo una oligarquía al mando. Este análisis histórico sirve de preámbulo para comprender al siguiente capítulo que aborda los discursos sobre la autonomía de los pueblos originarios que son emitidos por organismos internacionales.

Capítulo V. Discursos sobre autonomía y desarrollo: contornos de las identidades del profesorado indígena

La pregunta que orientó este capítulo fue: ¿qué plantea el discurso educativo de los organismos internacionales sobre los pueblos originarios, en específico sobre su identidad, cultura y educación dentro de las naciones plurales? En este camino, surgieron otras preguntas más específicas a partir de la anterior⁴⁸, que otorgan forma al eje analítico de los discursos internacionales que intervienen en los procesos de construcción de identidades en el profesorado indígena: a) ¿cuál es la caracterización de la autonomía de los pueblos originarios plasmada en los discursos internacionales en relación con la Nación?, b) ¿qué relaciones de poder expresan los discursos internacionales sobre la educación, la cultura, la economía y el desarrollo?, c) ¿qué fines implícitos o explícitos plantean en la educación en general y la educación indígena en particular?, d) ¿a cuáles subjetividades buscan dar forma a través de su legitimación?, e) más específicamente, ¿a cuáles subjetividades del profesorado indígena y qué funciones definen a éste? Tales preguntas dieron forma al objetivo específico que encaminó ambos capítulos: Analizar los discursos internacionales relacionados con la identidad del profesorado indígena que orientan los discursos del Estado y de los pueblos originarios –según corresponda el caso– en la consolidación de propuestas de formación docente (de 1989 a 2017).

Los ejes analíticos para este capítulo fueron: a) sentidos de autonomía para los pueblos originarios; b) la colectividad y su relación con el Estado; c) proyecto de desarrollo y educación de los pueblos originarios. De ello se conformaron cuatro apartados. El primero acota algunas orientaciones a considerar previo a la lectura de éste y el siguiente capítulo. El segundo aborda específicamente la caracterización de los tipos de autonomía implícitos en los discursos internacionales. El tercero relaciona la autonomía colectiva con el tema del reconocimiento de ciudadanía en el marco de la caracterización del Estado paternalista. El último trata las perspectivas de desarrollo como consigna internacional y sus implicaciones en la educación de los pueblos originarios.

La importancia de analizar los discursos políticos internacionales sobre la identidad de los pueblos originarios, la educación y la formación docente destinada y gestionada a/por ellos radica en que tales discursos orientan el cauce de los discursos nacionales y locales que permiten

⁴⁸ Este capítulo se desarrollará sobre las primeras dos preguntas, mientras que el siguiente capítulo pretende responder a las tres últimas preguntas.

la creación de políticas de Estado y que, además, legitiman o deslegitiman acciones para y por la educación propia de los pueblos originarios. Lo último en el sentido de que los pueblos originarios, como argumenté en el capítulo anterior, en muchas ocasiones encuentran en el terreno de los discursos de organismos internacionales, un puente para sus propios fines en la formación de sus profesoras y profesores, o bien, son secundados por estos.

Los discursos a analizar surgen en un periodo histórico sociopolítico de evidente tensión entre las intenciones/acciones de autonomía política, económica y cultural por parte de los pueblos originarios de América Latina y las acciones de los Estados por mantener una cohesión política-administrativa orientada a los fines que él mismo determina. Las relaciones que de ello surgen son complejizadas por dinámicas de globalización económica y cultural –donde la cultura que tiene mayor apertura a ser globalizada es la occidental hegemónica, y los elementos culturales de las culturas no hegemónicas que han sido globalizados son elegidos por la hegemonía, con la condición de descontextualización- a través de las transnacionales- (Meneses, 2016). Por ello, significa no sólo un ejercicio teórico y analítico, sino también ético y político, identificar cuáles son los manifiestos ideológicos que impregnan los discursos de los organismos internacionales.

Concibo que los discursos internacionales son testimonios de las tensiones existentes entre los grupos culturales contrahegemónicos y los dominantes, aunque en las relaciones de poder, la balanza será orientada de acuerdo a las condiciones concretas e históricas de la región, comunidad e institución. De modo que estos discursos manifiestan en su interior voces plurales que en momentos son discordantes. Sin embargo, como señala Rojas (2011), quienes determinan qué se dirá, en últimas, y cómo se dirá, no son los grupos subalternos. Sino que en el plano de las políticas estatales, hay un cinturón que protege el campo de incidencia en la creación de legislaciones. Este análisis orientará el estudio de los capítulos siguientes sobre los discursos oficiales tanto de los Estados de Colombia y México, como de los pueblos originarios de Colombia que conforman el CRIC y pertenecen al PEBI que éste coordina.

Es importante señalar que existen discursos que emergen fuera de la institucionalidad de los Estados, como por ejemplo, lo que define Santos (2009: 179) como *cosmopolitismo subalterno*, que ha congregado espacios de diálogo y confrontación a nivel internacional como el Foro Social Mundial. Asimismo, organizaciones subalternas, como el EZLN, el Congreso

Nacional Indígena (CNI) y el Concejo Indígena de Gobierno (CIG), en México, quienes a través de comunicados en la página “Enlace zapatista”, en la página del CNI, así como con la publicación de diferentes textos, posicionan los saberes, prácticas, subjetividades subalternas y proyectos de vida alternos en el campo discursivo. Lo mismo con el CRIC en su página oficial, donde articula en el plano discursivo las luchas que se dan, principalmente en el departamento del Cauca, pero también más allá de sus límites, sobre otras luchas contrahegemónicas de pueblos originarios que ocurren en el Sur de América. De igual modo la organización “Pueblos en Camino”, quienes señalan en su página de Facebook:

(...) los pueblos del mundo necesitamos acompañarnos para alimentar nuestras consciencias respecto de la agresión global en curso y de sus propósitos y mecanismos. Necesitamos también, consolidar y ejercer con urgencia, nuestra capacidad de resistencia mientras tejemos alternativas desde procesos diversos y autonomías. Nuestras memorias colectivas, surgidas a partir de procesos de lucha, reflexión y de diálogo franco, que nos permiten reconocer logros y contradicciones, aprender y generar la experiencia que nos es necesaria para abrirle el camino al nacimiento de un mundo de los pueblos con la Madre Tierra, sin dueños, constituyen nuestra mayor fortaleza (FB: pueblos en camino, consultado el 12 de octubre del 2018).

Puesto este otro frente discursivo, podrá entenderse que la ampliación de las márgenes en los discursos hegemónicos, cuando giran a mirar la emergencia de otros derechos o el autoseñalamiento en el ejercicio del poder, ocurre en la interpelación de estos otros discursos que se crean y vuelcan desde abajo. Como éstos, hay muchos otros que hacen frente a la institucionalidad y cooptación hegemónicas en términos discursivos. Éstos otorgan forma también a las políticas de identidad.

No obstante este análisis se concentra en los discursos de instancias de cooperación internacional que forman parte de la derecha global, aunque se reconozcan a sí mismas como instancias neutrales, y de organismos globales del sector privado que operan con políticas de financiamiento neoliberal. Se consideraron a estos organismos porque son aquellos a quienes se apegan principalmente las lógicas de poder de los Estados nacionales de ambos territorios. Es desde esta perspectiva donde se echa a andar la lógica vertical con la que operan los Estados. Asimismo, en el caso del CRIC en Colombia, el acercamiento al diálogo que mantiene la organización con el Estado lleva a situarla en una posición de acato e interpelación discursiva al margen de las políticas educativas nacionales, principalmente aquellas diferenciales para los pueblos originarios. Para el ejercicio concreto de este análisis, se consideró poco viable expandir

el corpus discursivo a otras voces contrahegemónicas debido a cuestiones de tiempo; sin embargo, es una ruta pendiente para futuros trabajos de investigación.

Esto aplicará también para los discursos analizados en los casos particulares de México y Colombia. Asimismo, como se verá en los capítulos de procesos de formación y de la reflexividad en la apropiación del perfil como orientadores/as o profesores/as, los discursos que plantean los distintos niveles de la estructura se enfrentan a procesos de interpelación que vienen de la agencia. Por ello, la lectura de los capítulos sobre el análisis del discurso requiere cuidado en considerarse determinista. Los análisis presentados corresponderán al nivel discursivo y macrosocial plasmado en las políticas identitarias.

Para la realización de ambos capítulos, seguí la propuesta metodológica de análisis del discurso argumentativo de Giménez (1981), ya explicada en el capítulo 2. De inicio, fue difícil definir el corpus de los documentos a analizar, ya que el periodo de análisis fue amplio. Sin embargo, y en palabras de Giménez (1981: 137):

(...) la homogeneidad y representatividad del corpus se establecerán a nivel del extra-texto por referencia a una misma coyuntura (homogeneidad cronológica y de situación política), y a nivel textual por referencia a una misma forma de género discursivo en relación con un “invariante referencial” en sentido lato (los textos deben referirse por lo menos a la misma problemática).

En el planteamiento teórico de que el profesorado de pueblos originarios construye su identidad en la pertenencia a un pueblo originario y en la pertenencia al grupo del profesorado indígena en un espacio específico⁴⁹, fue necesario considerar temáticas anexas para realizar el análisis. Éstas se concretaron en: a) la definición de la nación, b) la identidad de los pueblos originarios, c) derechos de los pueblos originarios, d) educación intercultural, educación indígena y educación inclusiva, e) perfiles y roles del profesorado en general, f) y formación del profesorado indígena.

5.1 Orientaciones iniciales para la lectura del discurso internacional

En esta comprensión, dentro del nivel internacional me interesó revisar diversos documentos emitidos por la UNESCO, el Banco Mundial, la OIT, UNICEF, el PNUD y la ONU; en la medida en que tales documentos orientan temáticas que tratan la identidad y la educación de los

⁴⁹ Aunque existen otras identidades de pertenencia que pueden seguir instauradas desde la educación y la colectividad, como la identidad nacional en la historia oficial de la nación, o que se han comenzado a conceptualizar en el marco de las dinámicas de globalización, como la ciudadanía cosmopolita hegemónica en el programa de formación ciudadana de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural y Bilingüe (DGESPE, 2012a).

pueblos originarios. Algunos son dirigidos al nivel internacional, mientras que otros son marcos de acción para la región de América Latina y el Caribe. Al cuerpo documental se agregaron otros documentos financiados por organismos internacionales, creados por investigadores e investigadoras que laboran en ellos. Como se verá, estos últimos presentan gran cercanía con los discursos de los organismos que financiaron los proyectos.

Específicamente, los documentos analizados fueron: el Convenio 169 de la OIT sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT, 1989); la Conferencia y Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, celebrada en Jomtién (UNICEF, PNUD, UNESCO & GBM, 1990); Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 1992); Marco de Acción de Dakar y Marco de Acción Regional Américas (UNESCO, 2000); la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural y las Principales orientaciones de un plan de acción para su aplicación (en su versión extensa en español, UNESCO, 2002)⁵⁰; las Directrices sobre Educación Intercultural (UNESCO, 2006); la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007); la Conferencia Internacional de Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro (UNESCO, 2008); la Nota conceptual de la Estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial: Educación para todos (GBM, 2011); el documento Docentes Excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe (Bruns & Luque⁵¹, 2014); el discurso

⁵⁰ El análisis sobre este documento incluye los apartados agregados: “Diversidad cultural: una plataforma conceptual” de Arjun Appaduri, y “Diversidad cultural: un semillero de ideas” de Yves Wimkim. Aunque el mismo documento, en la página final, señala que “la información contenida, las denominaciones empleadas y las opiniones vertidas en esta publicación, así como la presentación de datos que en ella figuran, no implican por parte de la UNESCO, ninguna toma de posición, ni su punto de vista oficial; sólo comprometen a sus autores”, considero que la inclusión de estos discursos fue decisión de la congruencia con los sentidos ideológicos y prácticos del organismo. Lo anterior puede constatarse en el párrafo que viene en la contra carátula, el cual dice que “las tres partes de este documento convergen hacia un paradigma nuevo: la diversidad cultural es la garantía de un enriquecimiento mutuo y de un futuro sostenible para la humanidad”. Así que, no obstante de que tales segmentos del documento no son autoría directa de la UNESCO, considero que involucran su visión sobre las temáticas en torno al desarrollo y la diversidad cultural.

⁵¹ No obstante de que el documento haga la siguiente aclaración “esta obra ha sido realizada por el personal del Banco Mundial con contribuciones externas. Las opiniones, interpretaciones y conclusiones aquí expresadas no son necesariamente reflejo de la opinión del Banco Mundial, de su Directorio Ejecutivo ni de los países representados por este. El Banco Mundial no garantiza la exactitud de los datos que figuran en esta publicación. Las fronteras, los colores, las denominaciones y demás datos que aparecen en los mapas de este documento no implican juicio alguno, por parte del Banco Mundial, sobre la condición jurídica de ninguno de los territorios, ni la aprobación o aceptación de tales fronteras. Nada de lo establecido en el presente documento constituirá o se considerará una limitación o renuncia a los privilegios e inmunidades del Banco Mundial, los cuales se reservan específicamente en su totalidad” (p.IV), el mismo fue considerado relevante por apegarse al discurso emitido por el Banco Mundial, el cual puede observarse en el discurso expresado por el presidente del grupo y de lo dispuesto en la página web de dicho organismo. Aunado a ello, el hecho de que el documento forme parte de la “Serie del Foro sobre América Latina”, auspiciada por el Banco Interamericano del Desarrollo, la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y

del presidente del Grupo Banco Mundial “El nuevo horizonte a la educación: del acceso a la calidad” (GBM, 2015a); la definición de educación del Banco Mundial (GBM, 2015b); la Declaración y el Marco de Acción de Incheon: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, UNICEF, PNUD, UNFPA, ACNUR, Banco Mundial & ONU Mujeres, 2015); el documento “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ONU, 2015).

Dentro de los discursos internacionales distinguí tres manifiestos ideológicos recurrentes que versan sobre la autonomía: a) la autonomía “genuina” de los pueblos originarios; b) la autonomía de los pueblos originarios condicionada por el Estado; c) la participación de los pueblos originarios en la práctica paternalista del Estado sobre su vida política y social. La relevancia de estos manifiestos ideológicos en el tema de la identidad radica en que la autonomía es una condición relacional que posibilita o limita el fortalecimiento de las identidades particulares de los pueblos originarios, al permitir la reivindicación y el desarrollo de sus propias instituciones, formas organizativas, sentires, expresiones y significados que les son propios, todo lo cual produce y re-produce a la cultura. En la comprensión de que la cultura nutre a la identidad (Giménez, 2009a), entonces el grado de autonomía orienta la apropiación de la creación cultural sobre la cual se constituirá la identidad. Como señala Baronnet (2013), “una finalidad profunda de las autonomías indígenas supone garantizar el fortalecimiento de las identidades culturales de los pueblos” (Baronnet, 2013a: 65).

Los manifiestos ideológicos permitieron que del análisis emergieran cuatro ejes temáticos que muestran las tensiones existentes entre ellos. Tensiones presentadas como contradicciones o exclusiones conceptuales: a) ciudadanía, autonomía colectiva y su relación con el Estado; b) proyecto de desarrollo en un mundo globalizado; c) la identidad y cultura propia en la educación; d) los procesos de formación docente y el papel del profesorado indígena. En este capítulo abordaré únicamente los dos primeros ejes, mientras que en el capítulo siguiente concretaré lo relativo a los dos últimos. Tales ejes temáticos guían una lectura que parte de temas amplios sobre políticas que definen la relación y presencia con/del Estado en los proyectos de los pueblos originarios, donde la autonomía y la ciudadanía entran en tensión.

el Caribe, y el Banco Mundial, es evidencia de su apego ideológico y práctico con dichas instancias. Lo anterior queda por demás dicho cuando señala que tal serie “representa la más alta calidad en los productos de investigación y trabajo de cada una de estas instituciones” (p. V).

Pasan después a analizar el proyecto de desarrollo que enuncian los discursos, al no perder de vista que orienta a los proyectos educativos; aquí, muestro su prevalencia fundamentada fuertemente en la tradición eurocéntrica. El tercer eje versa sobre el reconocimiento de la identidad y la cultura propia de los pueblos originarios dentro de la educación⁵², sin olvidar la tensión que mostró el eje anterior. Por último, presento el análisis del papel del profesorado, en general, y dentro de él al profesorado indígena, en relación con los fines de la educación; en éste surgen términos como “competencias” y “medición” orientados a los ideales de la economía neoliberal.

El análisis propone una lectura sobre el discurso que orienta las políticas de la identidad del profesorado indígena, en la transversalización de ésta en cada uno de los ejes temáticos. Lo anterior no anticipa que los discursos se traduzcan literal e inmediatamente a la práctica, sino que en la práctica, dentro de los procesos de formación docente en los lugares de estudio – ENOHUAPO Las Armas y UAIIN-, pueden ocurrir dinámicas que diverjan al discurso. Como menciona Slee (2012), una idea de imposición de las políticas para su implementación:

(...) es excesivamente lineal y unidimensional (...) [debido a que] pasa por alto el proceso de lucha presente en las complejas relaciones entre el establecimiento de planes políticos, la elaboración de un texto político (...) y la traducción de este artefacto político a la práctica (Slee, 2012: 137).

Por ello, cabe considerar que los discursos políticos que emerjan en cada una de las organizaciones –Estado o pueblos originarios, según el caso- pueden acercarse o distanciarse del discurso internacional. Aunque podría adelantarse la hipótesis de que serán más distantes los discursos que surgen de la UAIIN, por emerger directamente de los pueblos originarios. Vemos que el contexto local y las prácticas locales son relevantes para interpelar lo que desde la estructura estatal intenta imponerse (Gupta, 2015).

⁵² Cabe decir que varios de los documentos no especifican la educación para los pueblos originarios, sino que en el término “educación” incluyen a los contextos socioculturales y políticos diversos que diferencian tipos de educación. Sin que esto signifique que la educación es un espacio para segmentar o clasificar, en términos políticos y culturales no puede homogeneizarse. Por el contrario, las políticas mismas deben de responder a las distintas realidades sociohistóricas a fin de crear espacios para relaciones más democráticas, en lo que Santos (2011: 36) define como *justicia cognitiva y social*.

5.1 Concesiones de autonomía a los pueblos originarios

Hay dos puntos que considero cruciales para discutir el tema de la autonomía de los pueblos originarios en el discurso internacional. El primero es la problematización de la condición de los pueblos originarios como *diferentes*, para trascender del esencialismo de la diferencia en términos de cultura apolítica, y situarla en la cultura politizada de los movimientos sociales. En este sentido, la diferencia se entiende, de mano a Segato (2007: 18), como “diferencia de meta o perspectiva por parte de una comunidad o un pueblo”. De modo que:

(...) la lucha de los movimientos sociales inspirados en el proyecto de una “política de la identidad” no alcanzará la radicalidad del pluralismo que pretende afirmar a menos que los grupos insurgentes partan de una conciencia clara de la profundidad de su “diferencia”, es decir, de la propuesta de mundo alternativa que guía su insurgencia (Segato, 2007: 18).

Esto conlleva a reconocer que la cultura, en el apego a la propuesta de *pueblos* de Segato (2007), es entonces una construcción histórica de un colectivo que se crea y recrea en las relaciones con los otros, simbólicamente, en términos de representaciones y prácticas. De esta manera, orienta acciones, comportamientos y valores específicos que retroalimentan a identidades plurales y particulares, expuestas a transformaciones a lo largo del tiempo y a través de él. De modo que la legitimación política de una cultura, otorga y/o resta espacio para la presencia a otras culturas dentro de la misma sociedad. Lo mismo que la legitimación política de las identidades, es decir, las políticas de identidad, delimitan las características que el Estado considera necesarias y relevantes para el reconocimiento de las diversas subjetividades, en una relación de delimitación, imposición y dominio.

El segundo punto, que no puede discutirse sin el anterior, es la existencia de un Estado que, dentro de sus múltiples funciones, ha legitimado y alimentado a la idea de nación culturalmente homogénea, a través de sus instituciones y las ideologías presentes en ellas. Aunque no es un Estado unificado, como se ha discutido, representa a los grupos culturales dominantes: el Estado nacional homogéneo. Sin embargo, en periodos similares en ambas regiones, aluden a la nación plural en términos culturales y étnicos. Ambos puntos ponen en entredicho la gestión de autonomía conferida a los pueblos originarios, ya que esto conllevaría a la multiplicidad de fines y propósitos, relacionados con la diferencia cultural. Es decir, entre los distintos grupos que cohabitan un territorio específico que histórica y políticamente ha funcionado de forma “cohesiva”; y al cambio de la concepción del Estado, así como de las funciones conferidas a éste.

5.2.1 Las relaciones de poder y su neutralización en el discurso internacional

El discurso sobre la autonomía de los pueblos originarios no emerge en solitario dentro de los lineamientos internacionales, sino que surge en un contexto de gran movilización política y social por parte de diversos grupos del mundo, alternos a la hegemonía, que exigen presencia e incidencia en la vida social. Sin que signifique que el cambio discursivo ocurrió únicamente en los temas correspondientes a los pueblos originarios, limitaré el análisis a este sector. Los documentos analizados evidencian las relaciones de poder que han perdurado a lo largo del tiempo y el espacio entre los distintos grupos culturales que comparten el territorio, y las consecuencias en términos de desigualdad económica, social, política y cultural para los pueblos originarios (OIT, 1989; UNESCO, GBM, PNUD & UNICEF, 1990; UNESCO, 2000, 2002, 2006; ONU, 2007).

En este tenor, existen discursos que reconocen el desigual acceso al poder entre los grupos hegemónicos y los pueblos originarios (UNESCO, 2006: 15; ONU, 2007: 2). Pero, además de ello, hablan sobre la pérdida de las propias formas político organizativas y culturales en las relaciones con los grupos hegemónicos (OIT, 1989: 5). La aparición en el plano internacional del reconocimiento de las relaciones de poder existentes, pone en entredicho, dentro de los discursos oficiales, la supuesta neutralidad que ha antecedido a los discursos basados en el paradigma positivista del conocimiento, sobre el progreso de las naciones y el valor de la democracia dentro de ellas. En este sentido, la ONU (2007) dice que:

(...) los pueblos indígenas han sufrido injusticias históricas como resultado, entre otras cosas, de la colonización y de haber sido desposeídos de sus tierras, territorios y recursos, lo que les ha impedido ejercer, en particular, su derecho al desarrollo de conformidad con sus propias necesidades e intereses (ONU, 2007: 2).

Lo que pareciera significar una ganancia en términos políticos, económicos, culturales y sociales de los pueblos originarios de conformidad con una visión propia del buen vivir, diferente a la idea y visión de desarrollo de los grupos hegemónicos, comienza a enturbiarse mientras avanzan los discursos.

A excepción de la ONU (2007) y la UNESCO (2002), los discursos ultiman un reduccionismo sobre el factor económico como el elemento primordial que genera desigualdad. Postulan al desarrollo económico como la alternativa a esta desigualdad, y que la educación es la “llave” para salir de la desigualdad económica y generar desarrollo en los países. Así puede

notarse en el siguiente fragmento: “en América y el Caribe las profundas diferencias entre regiones y grupos sociales, basadas en la desigualdad de ingresos, siguen impidiendo que se avance hacia la Educación para Todos, y será menester prestar la debida atención a este problema” (UNESCO, 2000: 14).

En esta línea, la ONU, en el 2007, mantiene un discurso de empoderamiento de los pueblos originarios en sus propias estructuras y proyectos de vida. Por su parte, la UNESCO (2002) desde el discurso de Arjun Appadurai, reconoce la necesidad de un desarrollo cultural-inmaterial, fundamentado en la “capacidad de aspiración” de los sujetos como parte de colectivos culturales (UNESCO, 2002: 10). Sin embargo, el término “desarrollo”, más acorde con los valores individualistas y con un modelo capitalista de la cultura occidental, se mantiene como el fin último (Santos, s/f: 14; Villoro, 2009: 32).

Esto se encuentra en otros discursos que concluyen, de forma simplista, que la alternativa conveniente para eliminar la desigualdad es la armonización de las relaciones entre las diferencias culturales y aluden que esta armonización es una realidad en el presente (UNESCO, GBM, PNUD & UNICEF, 1990; UNESCO, 2002). Por poner un ejemplo, la UNESCO señala que “ahora hay un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y una mayor cooperación entre las naciones” (UNESCO, GBM, PNUD & UNICEF, 1990: 8). La noción de “progreso” conceptualiza la idea moderna occidental de “orden y progreso” con base en el paradigma positivista de la organización social y la linealidad con que concibe al ordenamiento social. Lo anterior ocurre, en algunos documentos, sin cuestionar los planteamientos epistemológicos y axiológicos que existen actualmente en el campo práctico, donde la institucionalización valida a la cultura occidental hegemónica –por ejemplo, los “Objetivos de desarrollo sostenible para el 2030” (ONU, 2015)- al haberse constituido desde ella.

No obstante, la UNESCO (2002), en palabras de Arjun Appadurai, reconoce que algunas formas de desigualdad devienen del capitalismo –sostenido de la visión de desarrollo- que impera las relaciones culturales. En concreto, señala que “la globalización con su expansión galopante de principios mercantilistas, ha creado formas nuevas de desigualdad más propicias a los conflictos culturales que al pluralismo cultural” (UNESCO, 2002: 10). Sin embargo, en un giro que parece contradictorio, reconoce los supuestos beneficios de la globalización económica actual cuando dice que la diversidad cultural “no puede funcionar dentro de límites estrictamente

nacionales, sino que ha de beneficiarse del diálogo entre sociedades, como ocurre con la globalización basada en la economía de mercado, que se beneficia del comercio a través de las fronteras” (UNESCO, 2002: 13). Continúa: “debe reconocerse que la cultura no es un beneficio opcional, para ser agregado a las metas materiales del desarrollo, sino que la cultura es un requerimiento fundamental para aumentar la participación” en los proyectos de desarrollo (UNESCO, 2002: 11). Por tanto, las desigualdades identificadas previamente terminan por disuadirse bajo el discurso hegemónico de la paz y la convivencia en un proyecto de desarrollo económico globalizado, desde el capitalismo eurocentrista.

Este panorama nubla la realidad de los pueblos originarios en las relaciones asimétricas con los grupos dominantes, las cuales no se basan únicamente en el acceso desigual a la economía, y no pueden reducirse a una armonización entre las diferencias culturales. Más allá de ello, este acceso desigual a la economía tiene raíces complejas que necesitan ser reconocidas y abarcadas con la presencia empoderada de tales grupos. Raíces que datan del período colonial y postcolonial, y se depositan en el eurocentrismo epistémico, cultural, de relación con el mundo y el capitalismo, que orienta a ciertos proyectos de vida, acordes con las culturas hegemónicas, definidas como universales (Santos, 2011).

Por situar ejemplos: las acciones de destapar los fundamentos epistemológicos y axiomáticos desde donde se crearon las diversas instituciones que conforman la imagen del Estado; el reconocimiento de que ha existido un dominio epistemológico y del saber, que evidencia el ejercicio del poder a través del beneficio a los pertenecientes a la cultura occidental al situar como la única alternativa al capitalismo y al desarrollo aunado a éste (Santos, 2011: 21). Entonces, el argumento sobre la armonización de las relaciones entre diferentes oculta la complejidad de los fundamentos epistemológicos asimétricos y limita las posibilidades de actuar sobre ellos. En este entramado, la “autonomía”, como concepto en los diferentes discursos internacionales, se problematiza y adquiere distintos significados.

5.2.2 Autonomía genuina, autonomía supervisada y Estado paternalista

Habida cuenta de lo anterior, precisaré los tres manifiestos ideológicos distinguidos en el análisis del discurso internacional que, como mencioné, tratan sobre: a) la autonomía “genuina” de los pueblos originarios, b) la autonomía de los pueblos originarios vigilada y aprobada por el Estado, y c) la participación de los pueblos originarios en la práctica paternalista del Estado

sobre su vida política y social. Lejos de presentar cada uno de ellos en un apartado que les distinga uno de otro, me pareció importante discutirlos en conjunto con el fin de evidenciar las tensiones y conjunciones que generan en los distintos documentos. Cabe señalar que tales manifiestos ideológicos se muestran en ocasiones dentro de un mismo documento, mientras que en otros se manifiestan sólo uno o dos de ellos. Pareciera que la finalidad de esta disparidad pretende generar confusión sobre las orientaciones implícitas en los discursos.

El documento que funge como parte aguas de este análisis es el Convenio 169 de la OIT (1989). En la discusión abordaré el análisis de las Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural (2006) y la Declaración Universal de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). El principal objetivo del Convenio 169 fue definir la relación que mantendrían los pueblos originarios –nombrados en sus líneas como pueblos indígenas- y los pueblos tribales con el Estado. En el caso de la Declaración Internacional de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), el objetivo fue determinar los derechos sobre la autonomía de los pueblos originarios. Mientras que en las Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural (2006), el objetivo fue definir los lineamientos que pueden ayudar a generar programas de educación intercultural.

Al Convenio 169 le anteceden momentos de fuerte tensión entre los pueblos originarios y el Estado en distintas partes del mapa mundial. Ejemplo de ello es el territorio del Cauca, en Colombia, con las luchas contrahegemónicas por parte de los pueblos originarios de la región. Si bien el documento reconoce la presencia diferenciada de naciones dentro de un mismo territorio cuando señala el derecho que tienen los pueblos originarios al respeto de su propia “identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones” (OIT, 1989: 6, Art. 2), tal reconocimiento entra en tensión al introducir el concepto de autonomía.

En la enunciación introductoria, el Convenio 169 dice: “Reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven” (OIT, 1989: 4). Puede notarse la alusión de autonomía como una aspiración de los pueblos originarios reconocida por el organismo, en donde pareciera otorgar *credibilidad y legitimidad a los mismos*. Sin embargo, muestra una tensión entre la autonomía y la presencia de un Estado específico que está constituido por instituciones

particulares con finalidades propias, acordes a una cultura hegemónica: es decir, *la autonomía de los pueblos originarios vigilada y aprobada por el Estado*. No plantea la necesidad de cambios en la organización estatal, a pesar de abogar por cambios de fondo en los derechos de los pueblos originarios dentro de un territorio. La distancia abismal, en palabras de Santos (s/f: 19), no es replanteada.

No obstante, en el manifiesto ideológico del *otorgamiento de autonomía a los pueblos originarios*, podemos ubicar de inicio el argumento de la UNESCO (2006) cuando dice que:

Aunque no existe una definición única de «pueblos indígenas», se utilizan generalmente varias características distintivas para definir el término, a saber: que tengan particulares condiciones de vida sociales, culturales y económicas; la existencia de instituciones específicas de índole social, económica, cultural y política, y de costumbres y tradiciones que regulen su condición; que sean considerados «indígenas» por otros; que tengan conciencia de su identidad indígena; que tengan apego a una tierra y un territorio específico y una especial relación con la naturaleza o la Tierra; y su cosmovisión (UNESCO, 2006: 16).⁵³

El argumento sobre las condiciones de vida y la existencia de instituciones propias, alude a la autonomía política-organizativa-cultural por parte de los pueblos originarios.

A este argumento se une la ONU en la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Cabe señalar que este documento parece ser más cercano al reconocimiento de los derechos de autonomía de los pueblos originarios, entre los cuales se encuentra el derecho a una educación propia. En el documento, el reconocimiento de la autonomía no socava la obligación del Estado sobre el desarrollo de políticas y programas para los pueblos originarios bajo consulta inicial con ellos. En relación con el manifiesto ideológico de autonomía de los pueblos originarios, la ONU (2007: 2) reconoce “la urgente necesidad de respetar y promover los derechos intrínsecos de los pueblos indígenas”; celebra “que los pueblos indígenas se estén organizando para promover su desarrollo político, económico, social y cultural”. Está convencida “de que si los pueblos indígenas controlan los acontecimientos que los afecten a ellos y a sus tierras, territorios y recursos podrán mantener y reforzar sus instituciones, culturas y tradiciones y promover su desarrollo de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades” (ONU, 2007: 2).

⁵³ Sin embargo, reconozco a esta definición aún como esencialista, en el sentido de que existen diferentes formas de vivir y ser indígena, de vivir y ser pueblo originario. En este caso, en la Huasteca potosina varias comunidades que pertenecen al pueblo originario Téenek tienen ciertos arraigos culturales identitarios, sin embargo se encuentran inmiscuidas en las perspectivas de vida dominantes que ponderan hacia la idea de desarrollo.

La Declaración continúa con el planteamiento del derecho a la autonomía a través de varios artículos. Con el fin de ejemplificar, presento los artículos 3° y 4°: “Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural” (ONU, 2007: 5, art. 3°). Asimismo, los pueblos indígenas “tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de medios para financiar sus funciones autónomas” (ONU, 2007: 5, art.4°).

El Convenio 169 se une a esta ley ideológica cuando refiere que “los gobiernos deberán establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y en los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin” (OIT, 1989: 7). Esta enunciación factitiva valida la iniciativa de los pueblos originarios y determina que el Estado estará en disposición de brindar los recursos y los medios que se requieran. En el campo del reconocimiento de la pluralidad de porvenires y proyectos acordes con los intereses de los grupos culturales, esta determinación vislumbra un avance.

Sin embargo, es acotado su alcance cuando dice que esto se limita al campo interno o local, y no plantea la necesidad de incluir al Estado como la otra parte de la complejidad, inmerso en la relación de poder⁵⁴. El riesgo permanente de ello, es que los cambios que lleguen a gestarse en el interior de los territorios de los pueblos originarios, no impliquen una reestructura en las políticas organizativas y en la administración a nivel nacional, y que las relaciones de poder sigan vigentes fuera de los territorios de los pueblos originarios.

Sumado a ello, la alusión al marco estatal para practicar la autonomía de los pueblos originarios dentro del Convenio 169, no cuestiona ni exige el cambio de la estructura estatal en sus planteamientos epistemológicos. Sino que continúa otorgando una credibilidad jerarquizada al Estado como el marco al cual deben apegarse los pueblos originarios en el desarrollo de su vida social a nivel nacional. En relación con ello, podemos encontrar en el Convenio 169 de la OIT el segundo manifiesto ideológico, en el momento en que le brinda al Estado autoridad para vigilar y aprobar los procesos que se gestan en el interior de los pueblos originarios, al margen

⁵⁴ Esta complejidad actualmente refiere a las relaciones del Estado con los pueblos originarios, las cuales se problematizan en los vínculos con las transnacionales, los organismos de diálogo internacional, y los diferentes grupos de poder –por ejemplo, las FARC, los paramilitares y el narcotráfico en Colombia, este último también en México.

del sistema jurídico nacional. Ejemplo de ello es el siguiente fragmento del artículo 8°: “dichos pueblos deberán tener el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos” (OIT, 1989: 8).

En definitiva, se requiere de cierta normatividad para garantizar una convivencia sana y segura entre los distintos grupos culturales, en el entendido de que las múltiples ideologías generan tensiones. Sin embargo, la validez de un orden preestablecido como el magno orden, subordina a las acciones y/o instituciones propias que dan forma a la autonomía de los pueblos originarios. Cuando esta supervisión del Estado se hace presente en ámbitos más precisos de la vida social de los pueblos originarios, como la educación, entonces la autonomía otorgada parece ser un cuento, o como dice Segato (2016a), con una mano el Estado otorga lo que ha retirado con la otra. Una contradicción que permite la prevalencia del capitalismo en su fase salvaje y de la colonialidad.

Asimismo, dentro del mismo documento se haya el manifiesto definido como *la participación de los pueblos originarios en el paternalismo del Estado*, y la evaluación de los mismos en acciones cooperativas entre ambas partes. Tal como se lee en el artículo 6°:

Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán (...) establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan (OIT, 1989: 7).

Esta disposición paternalista contradice al discurso sobre la autonomía institucional por parte de los pueblos originarios y legitima una noción de incapacidad de gestión y desarrollo de propuestas propias que puedan reivindicar y empoderar a éstos en el rumbo de su vida social, acorde con sus propios significados del porvenir. Llama la atención que el fragmento muestre la aclaración “por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población”, al hablar sobre la libre participación de los pueblos originarios en las decisiones que les conciernen. Tal argumento evidencia y valida distintos niveles de participación por parte de los sectores de la sociedad en las decisiones que les involucran. Es decir, un grado de desigualdad reconocida y aprobada por parte del organismo.

Volvamos a la disposición paternalista, el riesgo que conlleva reside en la dirección de las acciones sobre las políticas, los planes y los programas, por parte del Estado, así como la

orientación de las instituciones creadas para el desarrollo de los pueblos originarios. Sobre ello, el artículo 7° del Convenio señala que:

El mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan. Los proyectos especiales de desarrollo para estas regiones deberán también elaborarse de modo que promuevan dicho mejoramiento (OIT, 1989: 8).

Los pueblos originarios son confirmados en un nivel participativo y de cooperación que no les concede la completa elección sobre lo que les es más conveniente de acuerdo con su propia cultura e instituciones político-organizativas. En este extracto, alcanza a apreciarse la prioridad del desarrollo económico global al cual se apegan todas las demás áreas de desarrollo –trabajo, salud, educación-; la economía tiene el papel protagónico en los planes de desarrollo.⁵⁵

Los *tres manifiestos ideológicos* sobre la autonomía pueden encontrarse dentro de un mismo párrafo discursivo, como se muestra a continuación en el artículo 8° del Convenio 169:

Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente (OIT, 1989: 7).

El asunto de la autonomía, de este modo, se muestra confuso entre los distintos documentos y, aún más, dentro del Convenio 169.

Lo relevante de estos manifiestos ideológicos es que, llevados a la práctica, plantean un juego de palabras sobre el grado de autonomía de los pueblos originarios. Asimismo, promueven que las acciones de los Estados en torno al tema se limiten a desarrollar planes y programas donde los pueblos originarios queden como meros espectadores, o se les pida su opinión una vez concretados los proyectos. O como ocurre en Colombia para los territorios legalizados de los pueblos originarios, donde los proyectos en el campo de educación y salud tienen que ser autorizados a través de la Mesa Permanente de Concertación.

Sirva de ejemplo práctico la reciente consulta ciudadana sobre el nuevo modelo educativo 2016 para la educación básica en México, donde se concertó la asistencia de la

⁵⁵ En el eje temático que trata sobre las perspectivas de desarrollo, podremos discutir qué idea de desarrollo es la que pondera en el mundo actual y a quiénes beneficia.

sociedad civil a tres reuniones: padres y madres de familia; maestros, maestras y directores de escuelas; directores de instituciones de formación docente. Cabe precisar que en cada uno de estos sectores, se convocó de manera extensiva a los pertenecientes a pueblos originarios, hecho que evidencia la generalización del currículo formal. La discusión o consulta ciudadana fue posterior a la concreción del modelo educativo. Como dice Skliar (2002):

Todo es posible con el cambio en educación: la insistencia de una única espacialidad y una única temporalidad, pero con otros nombres; la reconversión de los lugares en no-lugares para los otros; la infinita transposición del otro en temporalidades y espacialidades egocéntricas; la aparente magia de una palabra que se instala por enésima vez aunque no (nos) diga nada; la pedagogía de las supuestas diferencias en medio de un terrorismo indiferente; y la producción de una diversidad que apenas se atiende, apenas se entiende, apenas se siente. (...) Afirmamos que estamos frente a un nuevo sujeto, pero, hay que decirlo: de un nuevo sujeto de la mismidad. (...) El cambio ha sido, entonces, la burocratización del otro, su inclusión curricular, su día en el calendario, su floklore, su exotismo, su pura biodiversidad (Skliar, 2002: 144-145).

Nuevamente se ignora a aquel otro para quien, supuestamente, se piensan y realizan las reformas educativas.

En una dialéctica que parece otorgar veracidad, principalmente, a los argumentos que versan sobre la autonomía dentro de un Estado paternalista, lo dicho sobre “el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico” (OIT, 1989: 4) queda como un “discurso disfraz”. Dice Apple (1996) que la “hegemonía”

(...) se refiere a un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados. Uno de los elementos más importantes que encierra esa idea es que un bloque de poder no tiene que utilizar la coerción (...). La clave para que ocurra esto consiste en ofrecer un compromiso, de manera que esos grupos sientan que se presta atención a sus preocupaciones (...), aunque los grupos dominantes no tengan necesidad de abandonar su liderazgo con respecto a las tendencias sociales generales (Apple, 1996: 39).

Así, se sitúa al grupo principal “como árbitro último, como juez de inclusión y exclusión, cuando, en una época de política de restauración, éste forma parte del problema y de lo que hay que volver a pensar” (Apple, 1996: 41). De esta forma llegamos a un aspecto crucial donde la identidad de los pueblos originarios, como colectivo, está condicionada por un discurso que limita su posibilidad de autonomía. Más allá de ello, la misma condición se extiende a las identidades individuales de cada persona que forma parte de estas colectividades. Las identidades diferenciadas son limitadas por la hegemonía.

5.3 Ciudadanía, autonomía colectiva y su relación con el Estado

Dicho lo anterior, en el análisis de los documentos podemos identificar la primera tensión que discurre entre los polos ciudadanía y autonomía colectiva en el marco del Estado. En torno a la confrontación de ambas concepciones sobre sujeto moral, el reconocimiento del conjunto de diferencias culturales puede limitarse a la enunciación de la multiculturalidad, en la cual la diversidad cultural está presente y coexiste en un espacio determinado que no exige cambios en la constitución del orden político-organizativo; o a la interculturalidad, la cual requiere de un cambio en el tipo de relaciones establecidas entre las diferencias culturales, que no exime al cambio del orden político-administrativo. Asimismo, acorde con la concesión de autonomía para los pueblos originarios, será el reconocimiento como ciudadano –sujeto individual- o como sujeto colectivo con derechos y obligaciones particulares.

Propongo iniciar el análisis con un discurso frecuente en los documentos: la pretensión de armonización entre igualdad y diferencia. En este sentido, el alto riesgo es que, en la ceguera a la diferencia cuando se alude a los términos de igualdad, se abogue por instaurar normas y derechos que son de un grupo cultural específico, y que han surgido en el seno histórico del mismo, para definirlos como universales; y aún más allá, como naturales para la totalidad. Como lo refiere la UNESCO (2006): “este rasgo es particularmente evidente en la necesidad de destacar el carácter universal de los derechos humanos al tiempo que es preciso mantener la diferencia cultural, lo que puede poner en entredicho varios aspectos de esos derechos” (UNESCO, 2006: 11). Además, la armonización (jurídica) es tramada desde la lógica liberal, dejando fuera a otras racionalidades, a los otros.

Lejos de un nuevo orden acorde con el reconocimiento de las diferencias culturales y de su presencia autónoma en un territorio –que antes que autonomía, hace evidente la diferencia cultural y todo lo que ésta conlleva en la vida social-, las medidas de acción parecen prolongar la vigencia de la universalidad de la cultura occidental eurocéntrica frente a las culturas originarias (ONU, 2007: 34; OIT, 1989: 6, 7). Por ejemplo:

Reconociendo y reafirmando que los indígenas tienen sin discriminación todos los derechos humanos reconocidos en el derecho internacional, y que los pueblos indígenas poseen derechos colectivos que son indispensables para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos (ONU, 2007: 4). (...) Los pueblos indígenas tienen derecho a promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales y sus propias costumbres, espiritualidad, tradiciones,

procedimientos, prácticas y, cuando existan, costumbres o sistemas jurídicos, de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos (ONU, 2007: 34).

La universalidad de derechos se expande al ámbito educativo cuando, por ejemplo, la UNESCO (2008) insiste en “abordar a la educación desde una perspectiva basada en los derechos, como un derecho fundamental inherente a todo individuo, independientemente de las diferencias, para desarrollar plenamente su potencial” (UNESCO, 2008: 8). Con esto no quiero decir que la educación no sea un espacio al cual puedan acceder todas las personas, sino que el señalamiento de “derecho fundamental (...) independientemente de las diferencias”, puede orientar las acciones de los Estados a acercar opciones educativas que sean discordantes con las realidades contextuales. Es la perspectiva asimilacionista de la educación; especialmente de la educación que el Estado acerca a muchos de los pueblos originarios que habitan el territorio de América Latina.

Evitando caer en un relativismo extremo, pero bajo el cuestionamiento del absolutismo (Olivé, 2013: 38), tendría que pensarse en otro orden político-organizativo que considere a la pluralidad de diferencias en el pleno ejercicio de nuevos derechos. En efecto, como externa Olivé (2013):

Deben superarse ambas concepciones [refiriéndose al absolutismo y al relativismo extremo] porque hacen planteamientos extremos que subyacen a muchos ordenamientos políticos nacionales e internacionales, de orden político, económico y cultural, que en la práctica traban el reconocimiento de la diversidad, obstaculizan la posibilidad del ejercicio de los derechos de los distintos pueblos y grupos con diferentes prácticas y costumbres, y desalientan la cooperación y realización de proyectos comunes entre quienes son diferentes (Olivé, 2013: 36).

Esta comprensión es básica en la determinación sobre los derechos humanos, debido a que la base que frecuentemente se les otorga para concederles validez:

(...) recurre a la idea de una “esencia humana” como fundamento de tales derechos. El riesgo de esta posición es que puede conducir a la imposición de una concepción particular sobre el ser humano y sobre las personas, disfrazándola de un conocimiento universal sobre la esencia humana (Olivé, 2013: 36).⁵⁶

Sobre ello, Santos (2015) refiere que debería de buscarse aquella versión de las culturas –en el entendido de que cada cultura tiene diferentes versiones- que pueda promover más a fondo un

⁵⁶ Santos (2015: 29-32, 76-81) defiende la idea de que debería de buscarse aquella versión de las culturas que puedan promover más a fondo un diálogo multicultural, define como dispositivo a la hermenéutica diatópica, donde, desde la base de una cultura, pueda dialogarse y aprender de y con otras culturas.

diálogo multicultural con la hermenéutica diatópica como dispositivo del multiculturalismo. Es decir, que una cultura pueda dialogarse y aprender de y con otras culturas.

Ahora, lo que pareciera un acto de benevolencia al reconocer la calidad de ciudadanía para los pueblos originarios, en las acciones concretas acota el reconocimiento de la autonomía, que específicamente en ellos y acorde a sus culturas, la autonomía tiene que ver con las acciones colectivas, con lo comunitario. Señalado lo anterior, cabe comprender que la tensión entre ciudadanía y autonomía colectiva radica en las epistemologías de los argumentos, que surgen de distintas culturas: la occidental eurocéntrica y la de los pueblos originarios.

El sujeto que surge de la epistemología de la cultura occidental es un sujeto individual que se representa en calidad de ciudadano y que se legitima, sobre todo, en una democracia representativa o liberal. La ciudadanía iguala a las personas que viven en un territorio determinado, las hace acreedoras de derechos y obligaciones, les otorga garantías individuales. Sólo de esta forma, el Estado reconoce a un sujeto como garante de derechos. La democracia representativa, o liberal, genera la “idea de un consenso racional entre sujetos iguales” donde cada uno tiene la libertad de actuar o no actuar para su propio bien sin impedimento del Estado, siempre y cuando no viole las garantías de otros y de la autoridad moral (Villoro, 2009: 12).

La condición de igualdad acerca a una idea donde los sujetos comparten las mismas características; genera una diferenciación con aquellos sujetos que no cumplen con los requisitos para ser aceptados, por lo tanto son excluidos (Villoro, 2009). Las características compartidas apelan también a igualdad de condiciones de vida. De esta forma, los sujetos diferentes no pueden participar en la vida política desde y para sus propias ideas y comprensiones de porvenir. Cuando el sujeto está en el intermedio de ser considerado como sujeto individual y sujeto colectivo, como ocurre con las personas pertenecientes a pueblos originarios, puede presentarse una intromisión de los valores individualistas y mercantilistas de la cultura occidental dentro de la vida comunitaria.

En oposición al sujeto moral individual plasmado en la ciudadanía liberal, se encuentra el sujeto moral colectivo (Villoro, 2009). Tal concepción apunta a la “persona concreta, en sociedad” (Villoro, 2009: 46), quien tiene una identidad y necesidades particulares, que no son generalizables ni reductibles a la norma. Esta concepción refiere a los pueblos originarios, quienes no son iguales al resto de la ciudadanía generalizada que intenta ser descrita por un

sujeto individual homogéneo, en cuestiones económicas, culturales y sociales. Como dice Segato (2016a), “la máxima ‘diferentes pero iguales’ de los derechos humanos, (...) expresa su propósito de universalizar la ciudadanía mediante la expansión de la égida estatal” (Segato, 2016: 60). La misma autora comprende que “el discurso de los derechos humanos pasa a tener un papel que poco se ha examinado y cuya meta ‘inclusiva’ no es otra que la de poner límites al pacto estado–capital. (...) pasa a considerarse que deben haber algunas garantías de protección para aquellos que no son igualmente ‘productivos’, ‘desarrollados’, ‘modernos’ o, mejor, ‘modernizados’, para que puedan incluirse, no sólo a los derechos sino también en el mercado” (Segato, 2014: entrevista en línea).

Pasemos ahora a la relación de lo anterior con los términos de diversidad cultural, pluralidad, multiculturalidad e interculturalidad en el campo discursivo. Los distintos documentos analizados abordan los conceptos en un intento de definición. Encontramos de manera más explícita el término de diversidad cultural en el trabajo de Arjun Appadurai, dentro del documento de la UNESCO (2002). Cabe decir que esta declaración surgió en un momento histórico crucial antecedido por el atentado a las torres gemelas en Nueva York en el año 2001. El documento pareciera responder a una necesidad de reestablecer el orden pacífico en las relaciones entre los países con culturas diversas –en muchos momentos, antagónicas-, cuando señala que:

(...) los estallidos de violencia de los últimos decenios (a menudo en nombre de la pureza étnica o del chauvinismo racial), los sucesos de septiembre de 2001 recuerdan que las poblaciones pobres y alienadas del mundo, ven un nexo claro entre su exclusión cultural y su marginación económica (UNESCO, 2002: 13).

Identifico que el objetivo de la UNESCO (2002) fue nombrar a la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad en el marco de la globalización, ante el riesgo de que las tensiones existentes entre diversas culturas pudieran llevar a una guerra mundial. Sin embargo, plantea un camino para hacer posible el desarrollo con el uso de la diversidad cultural a través de la “capacidad de aspiración” de cada cultura. Además, nombra a aquellos quienes no forman parte de la cultura occidental como “poblaciones pobres y alienadas del mundo”. Por lo tanto, pareciera ver a la diversidad cultural como una herramienta para seguir con el desarrollo –que hasta el momento no ha alcanzado los resultados esperados, según indica-, en el sentido de que posibilita la creatividad. En el siguiente eje analítico abordaremos más el tema sobre el “desarrollo”.

La cultura es definida por la UNESCO (2002) como:

(...) el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2002: 5).

El concepto de cultura se mantiene como rasgos fijos, inflexibles, al ser éstos distintivos, enyesados en palabras de Segato (2011). Así, la conceptualización de la cultura responde a su abstracción elemental, como la distinción o la diferencia en “referencia a contenidos substantivos en términos de “costumbres” supuestamente tradicionales, cristalizadas, inmóviles e impasibles frente al devenir histórico” (Segato, 2013^a: 18). Con ello, reconozco que el discurso internacional comienza a maquilar argumentos que otorgan forma a las políticas de identidad de los pueblos originarios que posteriormente serán decretadas por los Estados nacionales. En estos argumentos, se desarraiga la historia política en la que emerge y se recrea la cultura misma. De manera que la definición de cultura forma parte de las políticas de identidad que pretenden nombrar las características que deberán portar quienes sean definidos en una categoría de la Nación, para el otorgamiento de derechos diferenciales. Aquí, sitúo a la política como el “conjunto de deliberaciones que llevan a las decisiones que afectan la vida colectiva” (Segato, 2011: 32).

Estas políticas de identidad ayudan a trazar las “identidades políticas” definidas por Segato (2007), que son el enyesamiento de identidades caracterizadas en relación con la idea de raza en la nación, a partir de ciertos elementos que les definen estáticamente. Pero las políticas de identidad no incluyen únicamente la caracterización que revela directamente la idea de raza, sino la jerarquización que ha ocurrido de los saberes, prácticas, lógicas, subjetividades con base en la idea de raza, es decir, las diversas manifestaciones de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2010). Señala Segato (2007):

La principal contribución de estas “identidades políticas” globales es “nombrar”, inscribir, el sufrimiento común de sujetos que, aunque exhiben la misma marca racial, en el sentido en que definí más arriba como huella del paso de una historia, no son un grupo de cultura y se encuentran dispersos en la sociedad envolvente. Con esto, un sujeto colectivo de demandas se transforma en una comunidad política y puede presentarse y pleitear por recursos y derechos, aún con las pérdidas que un estancamiento en este nivel de la lucha histórica seguramente impondrá a la categoría y a la sociedad (Segato, 2007: 28).

La UNESCO (2002) menciona que la diversidad cultural es un patrimonio común de la humanidad, capaz de garantizar la supervivencia humana, “se manifiesta en la originalidad y la

pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad” (UNESCO, 2002: 5, art. 1). En efecto, la diversidad cultural queda definida como la pluralidad de diferencias culturales, es decir, la gama de culturas diferentes.

Por su parte, la interculturalidad, que es abarcada más ampliamente por la UNESCO (2006), es definida como el conjunto de “relaciones evolutivas entre grupos culturales (...), la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”; abarca los planos local, nacional, regional y global (UNESCO, 2006: 17). En esta definición, la interculturalidad se precisa como una interacción armónica y pacífica. Ocurre en un encuentro entre culturas que congenian en el diálogo, además de que es conceptualizada como algo “natural” que corresponde a la “evolución”, más que como un proceso social y político. La posibilidad de congeniar se manifiesta en la emergencia de expresiones culturales compartidas.

En términos concretos, esta referencia sigue sin evidenciar las relaciones de poder existentes entre los distintos grupos culturales que habitan una región. Intenta convencer de que la realidad a lo largo de la historia ha consistido en una convivencia pasiva entre las culturas: la interculturalidad como un proceso del cual todos se han beneficiado. En sus argumentos, la UNESCO (2006) se acerca a dos perspectivas que enuncia Walsh (2012: 89-93) sobre la interculturalidad: la relacional y la funcional. La autora identifica las definiciones de interculturalidad en tres sentidos: la relacional, la funcional y la crítica. La primera es definida como algo que siempre ha ocurrido, porque existen siempre relaciones entre culturas; por lo tanto, alude al intercambio entre las culturas. La segunda, donde retoma el planteamiento de Tubino, implica al “reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2012: 91). Ésta es funcional al sistema establecido, y remarca al diálogo, la tolerancia y la convivencia.

La tercera perspectiva requiere:

(...) un reconocimiento que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado (...) apunta y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (...) parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida en función de ello (Walsh, 2012: 91-92).

Proclamar la convivencia desde un inicio, sin atravesar procesos de recuperación de la memoria colectiva o de desmantelamiento de las relaciones de poder a las cuales nos hemos

adaptado, nos expone a reincidir en un círculo vicioso de acciones que distan de una verdadera relación intercultural crítica que permita otro tipo de sociedad. La propuesta argumentativa se detiene en el multiculturalismo neoliberal, cuando no reconoce las relaciones de poder que tienen forma a partir de la diferencia colonial, desde la cual se jerarquiza con base en la idea de raza, a las subjetividades con su manera de andar y hacer al mundo (Walsh, 2012). Las posibles transformaciones exigen escuchar a quienes han sido denominados “poblaciones excedentes” (Giroux, 2009, citado en Slee, 2012: 161); dentro de ellas, a los pueblos originarios. En este sentido, retoma Slee (2012) a McLaren (1994) cuando dice:

McLaren (1994) señala que la asimilación neoliberal está organizada en torno a un grado de amnesia social ‘La diversidad que de alguna manera se constituye como un conjunto armonioso de esferas culturales inocuas es un modelo conservador y liberal de multiculturalidad que, a mi modo de ver, merece ser abandonado porque, cuando intentamos que la cultura sea un espacio no perturbado de armonía y de acuerdo en el que las relaciones sociales existan con formas culturales de acuerdos ininterrumpidos, suscribimos una forma de amnesia social en la que olvidamos que todo el conocimiento se forja en historias que se representan en el terreno de los antagonismos sociales’ (Slee, 2012: 160-161).

Las acciones de los Estados, basados en la definición de interculturalidad expuesta, se reducirían al simple reconocimiento de la diversidad cultural, ya que no plantearían acciones de reestructuración del orden político, jurídico y moral actual, creado en el marco de una cultura política específica. Sería un reconocimiento de la diversidad cultural, esencialista, en el marco de relaciones culturales de dominación-subordinación.

Sobre ello, el reconocimiento de las personas pertenecientes a los pueblos originarios como ciudadanos, implica la permanencia de una serie de normas sociales, jurídicas y políticas válidas para una nación específica, acordes con una cultura particular. Concretemos esto en el ámbito educativo. Si los pueblos originarios son ciudadanos desde el planteamiento liberal, legitimados por un Estado monocultural, entonces la educación creada para la ciudadanía tendrá que acercárseles, lo cual puede generar homogeneización. Mientras que el reconocimiento como sujetos colectivos, con autonomía, implicaría verles como sujetos de poder, creadores de una educación donde puedan plasmar su propia cultura, que contribuya al fortalecimiento de su comunidad. Ahora, si la educación queda en manos del Estado, pero sobre el principio de reconocimiento de la presencia y fortalecimiento de la diferencia cultural, éste tendría la obligación de acercar una educación congruente con la cultura e identidad propias de los pueblos

originarios, entendidas en su posicionamiento político sobre sus proyectos de vida, donde ellos finalmente sean los participantes activos y dirigentes del proyecto financiado por el Estado.

Sin embargo, como señala la UNESCO (2006), existe una tensión en el ámbito educativo que pocas veces es resuelta en los países pluriculturales:

Las nociones de diferencia y diversidad pueden también dar origen a tensiones entre la costumbre de ofrecer un programa de estudios a todos los niños de un país y la de proponer programas que reflejen distintas identidades culturales y lingüísticas o, dicho en otras palabras, tensiones entre el principio general de equidad y la tendencia de cualquier sistema de educación a la especificidad cultural (UNESCO, 2006: 11).

Sumado a lo anterior, tendrá que considerarse la reciente noción de “ciudadanía global”, “ciudadanía cosmopolita” o “ciudadanía mundial” presente en distintos discursos internacionales y dentro de los programas educativos nacionales. Dichos discursos pueden apreciarse en los programas de la Licenciatura Primaria Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, en México (Programa LEPIB, DGESEPE, 2012b; Slee, 2012: 20-21). El argumento que sostengo es en el sentido de cuestionar desde qué valores culturales y posturas políticas se sustenta la reciente noción de ciudadanía mundial en relación con la educación (ONU, 2015: 20; UNESCO, UNICEF, PNUD, UNFPA, ACNUR, Banco Mundial & ONU Mujeres, 2015: iii, iv, 6, 22). Si bien parece referir a las relaciones de paz entre personas de distintas naciones, tales discursos surgen en un entorno de mercantilización del conocimiento o economía del mercado con base en el conocimiento; es decir, desde la filosofía neoliberal. Entonces, es preciso el análisis de Lander (2000) cuando señala que el neoliberalismo no se concreta únicamente como un modelo económico, sino que es el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio de la cultura occidental que tiene lugar en las relaciones de poder.

Este modelo civilizatorio conlleva una noción de ciudadanía, que en algunos discursos se denomina “mundial”, la cual establecería valores universales, pero ¿cuáles serían estos? Slee (2012) lo refiere de este modo cuando dice que:

(...) los gobiernos neoliberales hablan de educar a unos estudiantes flexibles y adaptables para que se conviertan en ciudadanos globales (...) [En esta realidad] la educación se proyecta ahora como el medio para producir ciudadanos globales con conocimientos, destrezas y disposiciones que valoren la movilidad, la flexibilidad y la competición conformes con un mercado voluble y, como hemos contemplado recientemente en la crisis bancaria y del capital, caníbal (Slee, 2012: 20-21, 142).

La nueva tendencia recae en la exclusión de los grupos culturales que han sido tratados históricamente en el lugar de subordinación. Los valores de estos tipos de ciudadanía arremeten

contra los valores de otras culturas como los pueblos originarios. Por lo tanto, ponen en riesgo su identidad diferenciada.

Ante este conjunto de tensiones irresueltas, y con el fin principal de evitar la exclusión de los “ciudadanos no intercambiables” (Villoro, 2009: 35) en el actual periodo de globalización económica, la solución tendría que ser otra. Considero que la más apropiada consistiría en una redefinición de la noción de ciudadanía, basada en la pluralidad cultural, pero sobre todo, la pluralidad de valores, cosmovisiones, normas e instituciones que corresponden a cada cultura. De modo que la noción de ciudadanía no tendría que concretarse en el ciudadano individual creado por el Estado liberal y extendido al Estado neoliberal.

Para ello, y como afirma Olivé (2013), el pluralismo conllevaría la aceptación de distintas formas de “fundamentar las normas morales, y [pugnaría] por el establecimiento de un conjunto mínimo de normas que [permitieran] la convivencia armoniosa” (Olivé, 2013: 41). Requeriría primero del reconocimiento de la desigualdad histórica y de las evidencias vivientes de esta desigualdad, así como de la participación, no siempre armónica pero no por ello antidemocrática –no en la democracia representativa liberal-, de los distintos grupos culturales. Lejos de la perennidad del dominio de la cultura occidental, este conjunto de normas estaría integrado por la reestructuración y el restablecimiento de normas morales, políticas y jurídicas que atiendan a la pluralidad. La reestructuración normativa compromete las nociones de ciudadanía vigentes: la individual y la cosmopolita –esta última con orientación preponderante hacia la cultura occidental-; y atendería a la actual demanda de los pueblos originarios a ser tratados conforme a sus realidades y necesidades. Así, podría hablarse de una *ciudadanía cosmopolita subalterna o contrahegemónica* –ya antecedida por Santos (2006b: 44)-, donde lo cosmopolita sea definido desde una conjunción de culturas contrahegemónicas, con sus valores y saberes, en el diálogo intercultural, contrario al igualitarismo invisibilizador del Estado bajo la concepción de ciudadanía occidental.

5.4 Perspectivas de desarrollo en la globalización: trascendencia en la educación de los pueblos originarios

En el trabajo de campo, fue posible distinguir en el día a día las relaciones de poder que se establecen en los lugares concretos con base en el neoliberalismo. Partiré de un sucinto relato de caso en la ENOHUAPO Las Armas, para enfatizar todo lo que se ilumina en las dinámicas

que en ella ocurren en torno al proyecto de desarrollo que se considera nacional. Esto servirá a modo de introducción y problematización del discurso de desarrollo que se identifica en el análisis del discurso internacional, así como posteriormente se verá en los concretos de las regiones de ambos casos.

El día transcurría dentro de la monotonía agradable a la cual ya me había adaptado. En ese momento del año, el calor disminuyó considerablemente en la región. Acostumbrada a vivir en climas desérticos, donde al salir el sol y al caer la luna se puede disfrutar de ambiente fresco, agradecía al tiempo el cambio de temperatura porque favorecía en mí la concentración. Mi nueva y reciente rutina consistía, principalmente, en asistir a la escuela Normal indígena de la región –ubicada en un Ejido donde habitan mayoritariamente personas pertenecientes al pueblo originario Téenek- y observar los procesos de formación docente, desayunar con el grupo de formadores de maestros –todos hombres, ya que la formadora iba a tomar el desayuno a otro lado- y convivir con las/os estudiantes. Ese día era jueves, lo cual agregaba una actividad a la agenda cotidiana: la reunión colegiada entre el profesorado.

La reunión inició a las dos de la tarde. Consideré conveniente situarme en un escritorio que se ubica en el rincón del aula asignada para los maestros y la maestra –espacio ocupado habitualmente para los colegiados-, un poco preocupada porque mi presencia no alterara el seguimiento de la reunión. El coordinador de la Normal comenzó con la mención de los temas dispuestos a ser abordados, en una tranquilidad que mostraba lo cotidiano del acto –aunque también era una particularidad que le caracterizaba. Avanzada la reunión, el profesor señaló que restaban dos puntos a tratar. Uno de ellos consistía en el contrato de la persona que dos semanas atrás había iniciado labores de limpieza del “monte” y de las instalaciones de la Normal, quien vive en el Ejido. En ese momento hice visible su presencia.

Se trataba de un señor cercano a los 45 años de edad, que a medio día me preguntó si yo venía de San Luis Potosí. Me contó, en una complicidad poco frecuente en la ciudad, que su hijo vivía en San Luis; allá estudiaba la carrera y estaba a punto de titularse. Al estar en la charla, recordé que ya lo había visto con anterioridad en la Normal pero en tiempo reciente, lo cual me causó asombro debido a que comenzó a realizar las actividades que eran repartidas entre los/as estudiantes. En ese momento me pregunté cuánto estaría cobrando una persona con sus funciones en la localidad.

La razón por la cual el coordinador consideró conveniente tratar el tema me otorgó la respuesta y me dejó asombrada. Resulta que el señor fue contratado específicamente para las funciones que venía realizando, en un horario de tiempo completo dentro de la institución, de lunes a viernes. El día de quincena anterior, que fue el primer cobro del señor en su nuevo trabajo, se presentó al ayuntamiento para recibir el cheque. El pago fue de 800 pesos nacionales; es decir, alrededor de 40 dólares por su labor en una quincena.

Frente a este hecho, el coordinador comentó que el señor le hizo llegar una petición. Solicitó que los días viernes le permitiera no asistir a laborar a la Normal, para conseguir un trabajo donde pudieran contratarlo en fin de semana. El motivo estaba de sobra: el pago no era suficiente siquiera para los gastos alimenticios de la familia. El coordinador señaló de forma comprensiva que era algo a lo que no se podía negar.

A la escena se unió la voz de una mujer llamada Isabel, quien dos días antes comenzó a trabajar en la Normal en el área de control escolar –digo área por formalizar la actividad, ya que el área física se reducía a un escritorio compartido-. El día de su llegada, me presenté con ella y me contó que tenía formación como Licenciada en Educación Preescolar; ella también radica en el Ejido. Su voz vino a inquietar mi emoción aún más. Contó que la situación no ha sido de mayor beneficio para ella con la formación profesional. El trabajo anterior era como maestra de preescolar. El pago que recibía del ayuntamiento era de 1000 pesos nacionales a la quincena; esto es cerca de 50 dólares. Ante este desvestir la realidad, uno de los docentes de la Normal comentó que él tiene contrato de medio tiempo; sin embargo, la carga laboral que exige la Normal con una contratación de sólo cuatro profesores y una profesora, hace que extienda su labor al tiempo completo. Un silencio espasmódico se dejó oír en el aula. Quedé perpleja. Nuevamente me invadió el calor que días anteriores había dejado de sentir, lo atribuyo a la mezcla de asombro e indignación.

De cara a esta situación, cabe preguntarnos cuál es el desarrollo del que tanto se habla en los documentos de los organismos internacionales, que supuestamente justifica las decisiones dentro del campo educativo. Quizá esta pregunta podría precisarse de otros modos: ¿quiénes definen el desarrollo planteado en los discursos?, ¿a qué se refiere ese desarrollo?, ¿a quiénes beneficia? Si se argumenta, como frecuentemente ocurre, que es para el crecimiento de la sociedad, ¿a cuál sociedad se refiere? Este análisis es de cabal importancia en el sentido de que

la educación y las reformas que le orientan son precedidas por ciertos fines específicos, y el campo de la educación para los pueblos originarios y la formación del profesorado indígena no son ajenos a esto. Ya lo dicen Gentili (2011) y Perrenoud (2001): según el proyecto de sociedad que se pretenda construir, serán los principios y fundamentos de la educación que se idee e intente ponerse en práctica.

En periodos recientes, una multitud de investigadores han discutido en torno a la parafernalia que sostiene el actual modelo de desarrollo que intenta globalizarse (Apple, 1996; Santos, 2011, 2014; Gentili, 2004, 2011; Slee, 2012). Este modelo de desarrollo, que refiere los grandes beneficios de la transnacionalización del mercado, alude a su vez que en algún momento llegarán los tiempos gloriosos en que la desigualdad sea cosa del pasado. Como resultado de las inversiones en el mercado privado, al cual tanto se incita a los gobiernos y hacia donde parecen dirigirse las acciones de los mismos en el ámbito educativo, todas las desigualdades que viven las personas del mundo, independientemente del lugar y las condiciones históricas de vida en la esfera económica, política, social y cultural, serán borradas para permitir, por fin, una vida plena y próspera. Aclaro, esto es lo que dicen, aplauden y sobre lo que se sostienen los discursos. Aquello que permitirá llegar a la luz al final del túnel, es la educación.

En este sentido, en el año 1990, la UNESCO, el GBM, el PNUD y UNICEF, dieron pie a la Declaración Educación para Todos y al Marco de Acción sobre las Necesidades Básicas de Aprendizaje, donde inició la ebullición de palabras sobre la necesidad de universalizar la enseñanza básica a todas las personas del mundo, independientemente de sus realidades socioeconómicas. El discurso se expone del siguiente modo:

La educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia, y a la cooperación internacional (p.9) (...). Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y las posibilidades humanas depende de que la gente sea capaz de adquirir la educación y el impulso necesario para utilizar el conjunto –siempre en expansión– de conocimientos adecuados y los nuevos medios para compartir esos conocimientos (UNESCO, GBM, PNUD & UNICEF, 1990: 10, art. II).

Posterior a esta reunión, el discurso se mantuvo dentro de los distintos foros regionales de educación, la CEPAL (1992) señala que:

El objeto de la estrategia propuesta es contribuir, durante los próximos diez años, a crear las condiciones educacionales, de capacitación y de incorporación del progreso científico-tecnológico que hagan posible la transformación de las estructuras productivas de la región en un marco de progresiva equidad social. Dicho objetivo sólo podrá alcanzarse mediante una

amplia reforma de los sistemas educacionales y de capacitación laboral existentes en la región, así como mediante la generación de capacidades endógenas para el aprovechamiento del progreso científico-tecnológico (CEPAL, 1992: 125).

Por su parte, la UNESCO (2000) define los magnos riesgos de no atender a la universalización de la enseñanza:

Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad (UNESCO, 2000: 8, Art. 5). No se puede esperar que un país se convierta en una economía moderna y abierta si determinada proporción de su fuerza de trabajo no ha terminado la enseñanza secundaria (UNESCO, 2000: 16).

Y manifiesta de forma aún más drástica, el discurso del Banco Mundial, dentro de los documentos que definen a los maestros de excelencia o en las conferencias expuestas por el presidente del organismo:

La educación es un factor fundamental que impulsa el desarrollo, además de ser uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, así como para lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad (Bruns & Luque, 2014: 1).

El panorama parece alentador. No obstante, llegados a este punto es pertinente tratar de responder a las preguntas planteadas al inicio del apartado. ¿Cuál es el desarrollo que se busca? ¿Quién define y orienta ese desarrollo? ¿A quién beneficia? ¿Quiénes son comparados como la contracara del desarrollo? ¿Qué procedimientos son necesarios para llevar al discurso de desarrollo a la práctica y cómo estructuran relaciones de poder? Si bien algunos documentos hacen un intento por definir el concepto de desarrollo y parecen abogar por una definición más justa que la del desarrollo económico benéfico para unos cuantos, otros documentos no aclaran qué conceptualizan por desarrollo.

Dentro del conjunto de documentos que no definen qué refieren por desarrollo, y hablan particularmente de éste, se encuentra el emitido por la ONU (2015) dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible; únicamente, en lo específico, refiere la importancia de no centrarse únicamente en el desarrollo económico, sino de abarcar el social y el ambiental (ONU, 2015: 2). De entre los que sí lo definen, se encuentra la aportación de Arjun Appadurai, quien lo refiere desde dos perspectivas distintas pero indisociables: desarrollo material y desarrollo inmaterial.

Menciona que:

El desarrollo inmaterial es el conjunto de capacidades que permite a las sociedades, a las comunidades y a las naciones definir sus escenarios de futuro de una manera integrada, dando

prioridad a valores como participación, transparencia y responsabilidad. El desarrollo inmaterial concebido así, resulta el vínculo crucial entre la diversidad cultural y el desarrollo sostenible. El desarrollo material se puede medir en términos de salud humana, de capacidades económicas, de flujo de mercancías, de garantías concretas de seguridad y productividad (UNESCO, 2002: 14-15).

Así, el autor define una concepción de desarrollo sustentable. Considera que el desarrollo sustentable no puede eximir a la diversidad cultural, sino que por el contrario, requiere de ella para diversificar las opciones de desarrollo, con el fin de encontrar una pluralidad de miradas que atiendan a los problemas presentes y futuros. Ubica que

(...) los objetivos de desarrollo económico a menudo han fracasado como consecuencia de sus tendencias jerarquizantes, centralizadas y tecnocráticas. (...) Los planes de desarrollo han tendido a ignorar el elemento esencial que constituye el capital social contenido en la creatividad y el compromiso de los diversos grupos sociales, expresiones directas de la diversidad cultural (UNESCO, 2002: 13).

Sobre esta línea, el discurso hace evidente que el modelo actual de globalización económica ha generado mayor desigualdad y tensión entre los distintos grupos culturales, quienes no congenian con el modelo de desarrollo impuesto, más no parece cuestionar a la propuesta de desarrollo. Además, estas desigualdades son nombradas en el discurso del desarrollo como responsabilidad de quienes “no han logrado, en el camino lineal y evolutivo, el desarrollo, el avance”. Arjun Appadurai dice que para lograr el desarrollo sostenible –equilibrio entre ambos tipos de desarrollo acorde con la diversidad cultural- se requieren de “estrategias solidarias y complementarias” (UNESCO, 2002: 18) que emerjan del diálogo entre las distintas perspectivas de desarrollo.

En esta envergadura, la Declaración, bajo el discurso de Arjun Appadurai, se posiciona en el reconocimiento de que “las ideas de dignidad, esperanza, planificación y porvenir (estándar de vida) no surgen en forma genérica y universal. Los diversos pueblos y grupos las articulan en función de conjuntos específicos de valores, sentidos y creencias” (UNESCO, 2002: 12-13). Por ello, pone en escena la necesidad de “identificar y promover las visiones de futuro propuestas por las propias comunidades” (UNESCO, 2002: 12-13). Parece propugnar dos opciones diferentes entre sí: a) construir un nuevo plan de desarrollo desde la sustentabilidad (UNESCO, 2002: 18), b) promover formas diferenciadas de desarrollo acordes con las visiones de porvenir de cada grupo cultural.

A simple vista, todo parece muy conveniente y congruente con una concepción basada en la pluralidad, lejos de las relaciones imperialistas. Sin embargo, el discurso se encuentra dentro del margen de la idea de desarrollo. En el análisis del discurso comienzan a aparecer denotaciones que contrarían al discurso de la equidad y la pluralidad. De ello surge una tercera opción dentro del discurso del desarrollo: c) tomar elementos culturales sobre otros proyectos acordes a otras culturas para adentrar a las diferencias culturales al modelo de desarrollo occidental dominante.

La primera definición que identifiqué y que me parece mantiene la idea de desarrollo de la cultura occidental, es la de sostenibilidad, al decir Arjun Appadurai que “la sostenibilidad es la capacidad de reproducir y revitalizar recursos humanos esenciales en el contexto de las nuevas formas de integración global de los mercados y las nuevas posibilidades de diálogo intercultural” (UNESCO, 2002: 13). Considero que lo crítico en el planteamiento reside en considerar que la sostenibilidad tiene como finalidad principal la reproducción y revitalización de los recursos humanos –concepto emergente de la ideología mercantilista- en el marco de “integración de los mercados”. Puesto que esto último define a una economía acorde con los valores de mercado de los grupos culturales occidentales hegemónicos; un proyecto de desarrollo por y para el occidente.

Aunado a lo anterior, en el mismo documento puede identificarse que, no obstante un primer reconocimiento de la desigualdad que genera la globalización, esta última parece repositionarse como el camino de desarrollo viable para el orden mundial. Así se muestra cuando dice que la diversidad cultural “no puede funcionar dentro de límites estrictamente nacionales, sino que ha de beneficiarse del diálogo entre sociedades, como ocurre con la globalización basada en la economía de mercado, que se beneficia del comercio a través de las fronteras” (UNESCO, 2002: 13). De modo que el reconocimiento del alcance negativo que ha tenido la globalización comercial, por sus consecuencias devastadoras en la relación con la naturaleza y con los diferentes grupos humanos, es opacado por el elogio de los resultados positivos que ésta ha traído. Este contraste, en comprensión de que la mayor parte de la diversidad cultural no ha resultado beneficiada del modelo del mercado globalizado, como el mismo documento lo muestra, sitúa en un orden superior a los planes y acciones de desarrollo llevados por la cultura occidental dominante.

Acorde con esta incompatibilidad de argumentos, podemos encontrar en el resto de los documentos, sobre todo en los emitidos por el Banco Mundial (2015^a, 2015b) y en el de la ONU (2015), elementos que apoyan al último manifiesto ideológico. Para ello, cabe tener en mente que el Banco Mundial es una de las instancias internacionales más importantes en el ámbito financiero para los gobiernos de los países. Su estructura y políticas se sustentan en un modelo económico orientado hacia la privatización. Es la imagen viva del modelo económico neoliberal, que alcanza al campo educativo; su ejercicio es desde la mirada panóptica y salvadora (Apple, 1996; Escobar, 2014; Gentili, 2011; Slee, 2012), lo que ha definido Federici (2018) como los nuevos evangelizadores.

Así, dentro de conferencias impartidas por el director del organismo, y dentro del proyecto de Bruns y Luque (2014), financiado por el organismo, encontramos un discurso que sitúa a los valores mercantilistas como los orientadores de la educación. Discutamos sobre ello. El Banco Mundial sostiene sus políticas en el financiamiento por resultados, al cual define como “un conjunto de herramientas que ayuda a armonizar mejor los incentivos con los resultados deseados al condicionar el financiamiento al logro de resultados acordados previamente” (Banco Mundial, 2015a: 2). En muchas ocasiones, los resultados alcanzan los niveles de políticas educativas estructurales. Esto se hace presente cuando la instancia define que “es importante que los sistemas de educación entreguen a los estudiantes de todos los niveles las destrezas necesarias, de manera de poder aumentar la productividad y el crecimiento” (Banco Mundial, 2015b).

En este contexto discursivo, queda en entredicho la veracidad otorgada anteriormente por Arjun Appadurai (en UNESCO, 2002) sobre la multiplicidad de planes y visiones de desarrollo. Frente a argumentos como el siguiente, donde los autores son, de entre otros, la UNESCO y el Banco Mundial:

Sin el apoyo ni el entusiasmo de los grupos más pobres y vulnerables por alcanzar su autonomía (empoderamiento), y sin el espacio para sus propias ideas sobre la libertad, la dignidad y el poder, el trabajo por el desarrollo se transforma en otro ejercicio de dominación (UNESCO, GBM, PNUD & UNICEF, 1990: 11),

podría considerarse que el “apoyo” y “entusiasmo” que aluden sea en el sentido de apegarse a los planes y programas de desarrollo impuestos por la cultura occidental. Lo anterior desde el modelo de globalización mercantilista y neoliberal, representado en este caso por el Banco Mundial, el cual es lejano y muchas veces opuesto a las culturas políticas y proyectos de vida

de los pueblos originarios. Además, podemos reconocer la categorización de “personas pobres”, donde se evidencia “la naturaleza discursiva del capital (...) [y] la capacidad del aparato del desarrollo para crear discursos que permitan a las instituciones distribuir a los individuos y las poblaciones en categorías coherentes con las relaciones capitalistas” (Escobar, 2014: 196).

Entonces, la escuela, en lugar de atender al “derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente la identidad cultural [política de los pueblos originarios]” (UNESCO, 2002: 6, art. 5), parece ser el medio para el desarrollo que mantiene las relaciones desiguales de poder, en argumentos que recrean a la colonial modernidad, donde “los sujetos del aprendizaje constituyen en sí mismos un recurso humano vital que necesita ser movilizado” (UNESCO, GBM, PNUD & UNICEF, 1990: 21). Las personas son reducidas a recursos humanos en la lógica del capital, y la educación es para transformar a esas personas en recursos. Esto logra apreciarse también en los discursos de la CEPAL (1992):

Las nuevas condiciones de globalización y competencia internacional han venido a reforzar la preocupación económica sobre la educación, al otorgarse a la disponibilidad de recursos humanos y a los mecanismos para su formación un lugar crucial como factores, de la competitividad nacional. [...] La estrategia propuesta se articula en torno a objetivos, criterios inspiradores de las políticas que se han de seguir y lineamientos de reforma institucional. Busca transformar la educación, la capacitación y el uso del potencial científico-tecnológico de la región para alcanzar simultáneamente dos objetivos: la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional de los países. Para lograr ambos objetivos es necesario tener presente que la educación y el conocimiento son partes inseparables de la identidad cultural de los pueblos. Sobre ellos se asientan la comunidad de lenguaje y el patrimonio común. A través de ellos se transmiten, forman y expresan las capacidades creativas de los individuos y las colectividades (CEPAL, 1992: 86, 125).

La CEPAL (1992: 126) continúa al señalar que esto permitirá la constitución de una ciudadanía *moderna* en relación inalienable con el crecimiento de la competitividad de la región. Con ello, iguala a las identidades culturales distintas en términos históricos en una “continuidad de esa comunidad histórica, sobre cuya base solamente pueden los países aspirar a transformar y enriquecer su identidad” (CEPAL, 1992: 126). Aquí se lee la linealidad con la que se entiende al desarrollo: como pasar de un nivel inferior a otro superior, y en el cual todos los países podrán andar (CEPAL, 1992: 33). Por lo tanto, la educación se fundamenta en un reduccionismo de su valor para la sociedad y para el individuo, homogeneizando sus fines y objetivos a nivel regional e internacional, porque considera que existe una “continuidad histórica” que permite congeniar

objetivos comunes y “modernos” (CEPAL, 1992; GBM, 2015^a; UNESCO, 2000). Un reduccionismo de la historicidad con fines mercantilistas. Dice Escobar:

Incorporar la gente en el discurso, como sucede en el desarrollo, equivale a asignarla a campos de visión. También significa ejercer “el truco omnipotente de ver todo desde un punto indefinido” (...), esta afirmación describe bien el estilo de trabajo del Banco Mundial. El discurso del desarrollo enmarca a la gente en ciertas coordenadas de control. La intención no es simplemente disciplinar a los individuos, sino también transformar las condiciones en las cuales viven en un ambiente social normalizado y productivo. En síntesis, crear modernidad (Escobar, 2014: 227).

En este manifiesto ideológico, la universalización de la educación, lejos de atender a los contextos particulares, como parece ser de inicio la iniciativa de la UNESCO, GBM, PNUD y UNICEF (1990: 11, art. 5) y como se sigue promulgando en siguientes reuniones (UNESCO, 2000, 2008), se homogeneiza en sus lineamientos, valores y propósitos. Con ello genera una brecha entre las particularidades culturales, aun cuando aluda que es importante reconocer y contextualizar la educación de acuerdo con la diversidad cultural (ONU, 2015: 20). Sirva de ejemplo el siguiente fragmento que determina la necesidad de estandarización en el aprendizaje dentro de los programas suplementarios, los cuales pueden abarcar los programas que surjan autónomamente en las distintas regiones culturales:

Los programas suplementarios alternativos pueden ayudar a responder a las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal está limitado o no existe, en la medida que –estando adecuadamente sustentados– compartan los mismos “standards” de aprendizaje aplicados a las escuelas (UNESCO, GBM, PNUD & UNICEF, 1990: 12, art. V).

En relación con ello, y como refiere Slee (2012: 42), “el compromiso del Banco con la educación como instrumento de desarrollo se basa en la creencia de que el moldeado del capital humano para la economía del conocimiento global junto con la construcción del sector privado sacará de la pobreza a los pueblos y las naciones”. Estos discursos no descubren las relaciones de poder implícitas en los vínculos entre los países, y entre los países con los organismos internacionales, estos últimos guiados por la hegemonía. Por el contrario, los discursos determinan a ciertos países la propia responsabilidad de ser “subalternos” o “subdesarrollados” en una especie de complejidad donde los mismos organismos y países hegemónicos no se involucran a sí mismos. Así refieren Foé (2011) y Rodney (1973) la relación de subalternización de África ante los ojos de Europa.

De modo que es posible distinguir que los discursos se orientan a establecer una diferenciación binominal entre países “desarrollados” y países “subdesarrollados” desde los

parámetros particulares de los países que se autodenominan “desarrollados”. Esto puede encontrarse claramente en el documento de la ONU (2015) sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030 y en la CEPAL (1992: 33). La educación, desde esta perspectiva, mantiene en los documentos más recientes la finalidad de alcanzar el desarrollo sostenible (CEPAL, 1992; ONU, 2015; UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, ONU Mujeres, UNFPA, PNUD & ACNUR, 2015). En ello, el discurso de la ONU (2015) presenta una tensión cuando, por un lado, refiere la tarea de los Estados en relación con la contextualización de los planes educativos acorde con las problemáticas de las naciones –siempre en torno a un crecimiento económico-. Mientras que, por otro lado, refiere la priorización por parte de los Estados a los lineamientos de la Declaración para alcanzar el desarrollo sostenible (ONU, 2015: 7, 15). La determinación de qué es desarrollo, y ahora desarrollo sostenible, no surge por parte de los países clasificados como “subdesarrollados”. La lógica parece ser que: quien no entre al juego, perderá:

Estos Objetivos y metas son universales y afectan al mundo entero, tanto a los países desarrollados como a los países en desarrollo, son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible (ONU, 2015: 4).

La retórica de los discursos y las acciones, fundamentadas en una epistemología imperialista occidental, nos han llevado a pensar y determinar que no es posible pensar en la existencia de alternativas al desarrollo (Santos, 2011). De modo que las opciones viables en los planes de vida de cada una de las localidades y comunidades específicas, así como la validación de otras alternativas, se encuentran sesgadas por la credibilidad a esta creencia que se posiciona como paradigma. Como dice Santos (2011: 18): “hay alternativas prácticas al actual *status quo* del que, no obstante, raramente nos damos cuenta, simplemente porque tales alternativas no son visibles ni creíbles para nuestras maneras de pensar”.

En oposición a la argumentación de la Declaración de la ONU (2007), esto anula la presencia, surgimiento y vitalidad de otros planes de vida, distintos a los proyectos de desarrollo, acordes con las miradas culturales particulares, que se fortalezcan en el seno de los valores, principios y organizaciones propias. Asimismo, las opciones de desarrollo que buscan implementarse quedan desarticuladas de la disposición y compromiso de la localidad, debido al distanciamiento con la cultura propia. Un análisis de Santos (2011: 21-26) puede ayudar a explicar estas tensiones en los discursos internacionales.

Específicamente con la primera limitante, el autor explica que las opciones políticas de desarrollo tienen dos vertientes. La primera es definida como “transclasista”, donde las distintas clases sociales entran en un juego de “todos ganan”. Incrementan las expectativas de los que, a través de la historia, han sido excluidos, y prevalecen las expectativas de los que históricamente han sido incluidos. El tipo de inclusión sostiene aún a la exclusión. Esta vertiente busca cumplir con resultados pero no exige cambios en los derechos sociales (Santos, 2011: 22).

La segunda vertiente es más compleja –en palabras del autor-, debido a que la lucha de clases se encuentra abierta y la autonomía del Estado reside en mantener esta lucha de clases en suspenso. Asimismo, existe una explotación capitalista que se combina con el colonialismo interno, de modo que las clases se encuentran atravesadas por identidades locales y culturales que generan mayor tensión. Esto puede resultar en una ausencia de factibilidad de la “legitimidad nacional-popular”, mientras que la “legitimidad plurinacional-popular” aún no es posible debido a que una forma de Estado que sea congruente con ella aún no se consolida (Santos, 2011: 23). El autor continúa diciendo que:

Lo popular, al mismo tiempo que cuestiona a las clases dominantes por hacer de la nación cívica una ilusión de resultados (ciudadanía excluyente), cuestiona también la nación cívica por ser la ilusión originaria que hace posible la invisibilidad/exclusión de las naciones étnico-culturales. Las transferencias financieras del Estado a los grupos vulnerables son de hecho procesos internos de inter-nacionalidad, pero paradójicamente tienden a polarizar las relaciones entre la nación cívica y las naciones étnico-culturales. La redistribución de la riqueza nacional no produce legitimidad si no es acompañada por la redistribución de la riqueza plurinacional (autonomía, autogobierno, reconocimiento de la diferencia, interculturalidad). Por esta razón, el proceso político tiene necesariamente un horizonte más amplio porque sus resultados no son independientes de derechos y más aún de derechos colectivos que incorporan transformaciones políticas, culturales, de mentalidades y de subjetividades (Santos, 2011: 23).

En torno a la segunda limitante, el autor refiere que existen perspectivas del pensamiento crítico que se enfocan únicamente al capitalismo debido a que consideran que el colonialismo culminó con las independencias. De este modo, se ignora al colonialismo interno entre los distintos grupos culturales que, en suposición, conforman a la nación cívica. Otra perspectiva de esta limitante es considerar que el colonialismo está tan impregnado en el tejido social, que es “un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren” (Santos, 2011: 24).

La tercera limitante surge de una mezcla de las dos anteriores: capitalismo y colonialismo. De ello resulta que las opciones de planes de vida se limiten a proyectos de

desarrollo y que, además, éstos terminen totalmente ajenos al contexto y al modo de vida económico, ecológico y ambiental. Opciones de desarrollo de “cuarta” en contextos ajenos culturalmente. Una perpetuación de la desigualdad que encuentra camino y se expande en y a través de la educación. Prevalece una idea de desarrollo basada en ciertos valores de la cultura occidental que se siguen expandiendo a través de la educación y que, de uno u otro modo, encuentran un orden en los discursos políticos educativos contradictorios. Sobre ello, dice Slee (2012: 142) que la globalización:

(...) ha sido promotora y portadora de repertorio social neoliberal. Organismos como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y el Fondo Monetario Internacional han cosificado una forma concreta de organización económica y, con ello, el tipo de organización y cultura educativas que produjeron la nueva mano de obra para la economía del conocimiento (Slee, 2012: 142).

Teniendo presente esto, parece ilusoria la determinación inicial de la UNESCO (2002), dentro del discurso de Arjun Appadurai, sobre generar otras perspectivas de desarrollo material e inmaterial, fundamentadas en las cosmovisiones plurales de la diversidad cultural. Más congruente parece que, conforme al análisis presentado, el discurso funcione como una prolongación de las relaciones asimilacionistas culturales –una interculturalidad de dominación, según Mato (2007)-. Elementos culturales que sirven de anzuelo para la ideologización colonial.

Asimismo, definir a la educación como la panacea, o la “caja rosa” en palabras de Apple (1996), que permitirá salir de la desigualdad económica, política y social que existe entre los grupos culturales de las sociedades de América Latina, es querer tapar con un dedo la complejidad que hay de trasfondo. Esta complejidad no se reduce a la escuela o a la educación –que de por sí ya son complejas-, sino que se extiende hacia las dinámicas del tejido social que históricamente han ocurrido en el ámbito social, político, económico y, sobre todo, de dominio cultural en su comprensión política. En relación con ello, las ideas y prácticas de desarrollo dominantes revitalizan las relaciones desiguales (Zenk & Apple, 1996: 100). No podemos adjudicar a la educación la totalidad del caos de desigualdad que actualmente se mantiene perenne en nuestras sociedades. Como tampoco podemos desligarla de la posibilidad de incidir, a lado de reestructuraciones en otros ámbitos de la sociedad, en el término de la desigualdad.

En este terreno, donde el paradigma occidental del desarrollo, situado desde una epistemología cultural particular ajena a muchas culturas, se instaure como el único posible, y donde la educación se fundamenta en los fines mercantilistas, la educación pública es enemiga (Gentili, 2011). Lo anterior no obstante de que en la última Declaración de educación, se diga

que la educación es y debe permanecer como un bien público (UNESCO, UNICEF, PNUD, ONU Mujeres, Banco Mundial, ANCUR & UNFPA: iv, 7). Como señalan Zenk y Apple (1996: 98), y Hargreaves (2005), la educación se analiza patológicamente al definir a los/as estudiantes, así como a las/os docentes, como los responsables de que la educación tenga malos resultados. Sin embargo, es la derecha quien define en sus discursos a la educación, sus alcances y sus dificultades como problemas, acorde con sus propios intereses políticos (Gentili, 2017).

Conclusiones

El capítulo pretendió analizar los discursos internacionales relacionados con la identidad del profesorado indígena que orientan la consolidación de propuestas de formación docente (de 1989 a 2017). Para ello, enfatiqué tres ejes: las concesiones de autonomía para los pueblos originarios dentro de los discursos internacionales; la relación entre autonomía colectiva, ciudadanía y Estado paternalista; y la caracterización del desarrollo y su incidencia en la educación para los pueblos originarios.

Los pueblos originarios son situados, en los discursos de los organismos internacionales, en el lugar de la “subalternidad” asignado por la cultura occidental hegemónica. Esto desde la normatividad de los organismos internacionales, donde se desvela una imposición de la comprensión occidental sobre “cultura”, puesto que se considera que la relación entre distintos grupos culturales debe de ser esencialmente cultural, y no política. Es decir, se despolitiza a la cultura, para intentar enmarcar a todas las culturas al mismo sistema político del orden establecido. Sin embargo, la cultura no está desvinculada del ejercicio político, sino que se relaciona con un modo de ser y aprehender en el mundo, es decir, sitúa políticamente a la vida.

La argumentación que da forma a la cultura como objeto discursivo en los discursos internacionales, muestra el primer andamiaje de las políticas de identidad que se gestarán como dispositivos de la colonialidad del ser. Al ser reconocidos dentro de las políticas de identidad, los pueblos originarios son reconceptualizados en el discurso a partir de la sedimentación de su capacidad de agencia política, bajo la mirada panóptica normativa del Estado. Es decir, son definidos por éste. Por tanto, la posibilidad de poder orientar sus proyectos de vida de manera autónoma se ve cooptada por la delimitación de sus acciones dentro de las normativas reguladoras de la esfera estatal, evidente en los discursos.

Podemos articular este análisis al de Segato (2011: 16), cuando refiere que existe una postura paradójica del Estado al legitimar, y con ello delimitar, la autonomía política de los pueblos originarios en torno a sus proyectos de vida, sobre una normativa nacional. En palabras de Segato (2011: 16), el Estado entrega con una mano lo que ya retiró con la otra. Con una mano ofrece la modernidad del discurso crítico igualitario en el derecho a la autonomía sobre sus proyectos de vida, mientras que con otra introduce preceptos del individualismo y la modernidad instrumental de la razón liberal y capitalista en el margen de la política nacional. Si bien el discurso emitido por la ONU (2007) parece ser más cercano a las realidades, experiencias y demandas de los pueblos originarios, éste termina disperso en el cúmulo de discursos que conforman el frente de los organismos internacionales hegemónicos. Como reflexiona Bidaseca (2011):

El ojo del huracán es, a mi entender, un *falso* debate entre “costumbre y perversidad” que oculta la discusión de fondo: la de cuestionar la autoridad y la legitimidad de un Estado cuya matriz colonialista continúa vigente, o sobre su *fracaso* en cuanto al cumplimiento de sus obligaciones con aquellas poblaciones que ese mismo Estado eliminó, silenció o aculturó [y a las cuales ahora pretende dar voz, pero una voz en sus márgenes] (Bidaseca, 2011: 81).

Las lógicas que siguen estos discursos se orientan hacia proyectos de desarrollo que convergen con los intereses y valores individualistas y de mercado de la cultura occidental. Abren el espacio para la matanza de epistemologías y prácticas otras, acordes con las culturas de los pueblos originarios. Es ahí donde se observa de manera más radical y abrupta la doble cara del Estado, cuando desde las políticas de desarrollo que decreta, transforma su rostro en su versión más extractivista, de mano a megaproyectos de inversión privada, como concesiones mineras, el fracking, monocultivos de caña para la producción de etanol, entre muchos otros. Sobre ello, retoma Carvajal (2016) a Gudynas y a Acosta, cuando define al neo-extractivismo como la:

(...) parte de una versión contemporánea del desarrollismo propia de América del Sur, donde se mantiene el mito del progreso y del desarrollo bajo una nueva hibridación cultural y política (Gudynas citado en Acosta, 2011, p. 166). Las críticas a esta variación del “modelo convencional” apuntan a que en estos gobiernos se mantienen intactos “los elementos clave del extractivismo clásico de raíces coloniales, sosteniendo una inserción subordinada y funcional a la globalización del capitalismo transnacional” (Acosta, et al, 2013) (Carvajal, 2016: 13).

De modo que el proyecto de desarrollo defendido por la cultura occidental hegemónica, en el discurso, es expresión del capitalismo articulado con la colonialidad en nuestros tiempos. Lo anterior cuando arremete contra otros posicionamientos de vida ajenos a la lógica de

dominio; en el momento en que intenta absorber y acaparar, con sus múltiples estrategias, al complejo y plural espacio social, político, cultural y económico que existe en el mundo.

Asimismo, y frente al análisis hecho sobre los dos tipos de sujetos morales –individual y colectivo-, el discurso da mayor legitimidad, con base en los conceptos de “universalidad” y “particularidad”, al sujeto individual con sus propios derechos. El manifiesto ideológico sobre la autonomía, frente a lo anterior, parece ser más clara y factible sobre la supervisión paternalista del Estado a los pueblos originarios, o la participación de los pueblos originarios en los programas creados para ellos. En última instancia, el manifiesto ideológico sobre la autonomía genuina queda lejos del reconocimiento real dentro del discurso internacional hegemónico.

Es en este panorama discursivo que se gestan los proyectos educativos y los proyectos de formación del profesorado en el ámbito de los pueblos originarios. Un panorama que, de inicio, parece augurar la frustración y el aniquilamiento de otras propuestas, otras opciones; pero ante el cual, otras alternativas, motivadas por un amplio frente contrahegemónico, retoman y resisten con/desde su posicionamiento político.

Revertir la desigualdad requiere cambios epistemológicos o, como Santos (2011, 2014) señala, considerar en toda la esfera social, no sólo en la educación, que existen distintas epistemologías válidas con sus respectivas miradas de porvenir. Éstas pueden distar del capitalismo caníbal y orientar otras prácticas de lo posible en la utopía. Este reconocimiento requiere, como Santos (2015) dice, de una “ecología de saberes”, con el fin de evitar que se propicie y/o prolongue una dominación del otro.

Aunado a los cambios epistemológicos se encuentra la necesidad del surgimiento de nuevos derechos sociales: resignificación y replanteamiento de los derechos individuales y emergencia de derechos colectivos, que atiendan a la pluralidad epistémica. De este modo, existiría la posibilidad de atender al *ciclo de retroalimentación* que actualmente ocurre entre educación y desarrollo y, posiblemente, pensar en otras educaciones. Por lo tanto, un acto de justicia en la educación radica en que, al contrario de la distribución desigual de los bienes sociales que ésta ha propiciado (Apple, 1996: 127), legitime opciones diversas y viables de proyectos de vida acordes con los contextos y epistemologías culturales particulares.

Capítulo VI. Discursos internacionales: la educación y la formación docente de los pueblos originarios

El capítulo presente da continuidad al anterior. En él intentaré responder las dos últimas preguntas de investigación que orientaron al objetivo de analizar los discursos internacionales relacionados con la identidad del profesorado indígena en la consolidación de propuestas de formación docente (de 1989 a 2017). Las preguntas fueron: a) ¿qué fines implícitos o explícitos plantean en la educación en general y la educación indígena en particular?, b) ¿cuáles son las funciones que definen en el profesorado indígena?

Sin dejar de referir los manifiestos ideológicos sobre la autonomía que abordé en el capítulo anterior, este apartado profundizará en los ejes temáticos: a) la identidad y cultura propias, y la educación como estrategia de desarrollo; b) los procesos de formación docente y el papel del profesorado indígena. El análisis, por lo tanto, partirá de considerar que existen distintos tipos de autonomía enunciados dentro de los discursos de los organismos internacionales, que generan tensiones en dos sentidos. Primero, entre la educación e identidad y cultura que fortalece y, segundo, entre los objetivos de la educación y el papel del profesorado indígena para lograrlos.

6.1 Identidad/cultura y la educación como estrategia de desarrollo

El análisis del capítulo anterior guía el abordaje de aquellos discursos que refieren los conceptos identidad y culturas propias, así como las tensiones que surgen en el ámbito educativo sobre los conocimientos esperados en la población y el papel del profesorado indígena en esta red. La importancia de este análisis reside en que los conocimientos que estructuran las propuestas educativas, fortalecen identidades específicas que pueden alejarse o acercarse a la cultura propia. Es decir, pueden validar o descalificar las identidades plurales culturales particulares-locales distintas a las identidades nacionales o cosmopolitas hegemónicas.

Los documentos contienen discursos sobre la identidad diferenciada, acorde con el periodo del reconocimiento de naciones plurales. Así lo muestra la UNESCO (2002) cuando refiere que “cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas, sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales” (UNESCO, 2002: 3). Esto manifiesta un aspecto importante: la nación homogénea es desenmascarada como una ilusión pretendida. Pero más allá de ello, reconoce que la identidad individual está

constituida por una pluralidad de relaciones sociales que le anteceden históricamente. Es decir, que los individuos, en sí mismos, representan la pluralidad.

No obstante lo anterior, uno de los requisitos que disponen para reconocer a las identidades culturales diferenciadas, en particular las de los pueblos originarios, es que éstos sean conscientes de su identidad diferente. Sobre ello señala la OIT (1989): “la conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio” (OIT, 1989: 5). La discusión con el punto anterior radica en que las identidades de los pueblos originarios, aun cuando no han sido arrasadas en su totalidad por la colonialidad⁵⁷, han sufrido trasgresión. La traducción de esta trasgresión, como lo han mostrado autores como Giménez (2009a), se muestra en acciones de negación de los mismos individuos como pertenecientes a pueblos originarios. Existe una memoria colectiva que connota peyorativamente formar parte de colectivos diferenciados a la pretensión de nación homogénea: diferentes a la occidental apropiada.

En el camino del reconocimiento y fortalecimiento de identidades diferenciadas, en la mayoría de los discursos de los documentos analizados (UNESCO, GBM, PNUD & UNICEF, 1990; UNESCO, 2002; UNESCO, 2006; UNESCO, UNICEF, PNUD, UNFPA, ACNUR, Banco Mundial & ONU Mujeres, 2015) se alude a la necesidad de una educación que fortalezca las distintas identidades culturales. Sobre ello, refiere la UNESCO en diferentes declaraciones que: “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural” (UNESCO, 2002: 5, art.5). O “la educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura” (UNESCO, 2006: 34). No obstante estos argumentos parten de la

⁵⁷ Restrepo y Rojas (2010) discuten, a partir del seminario “Inflexión decolonial” que coordinaron en CLACSO, las diferencias entre el concepto colonialismo y el concepto colonialidad. Así, dicen que “el colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador; como veremos, en diversos sentidos los alcances del colonialismo son distintos a los de la colonialidad, incluso más puntuales y reducidos. La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados” (Restrepo & Rojas, 2010: 15).

comprensión esencialista de la cultura, lejos de la perspectiva donde las culturas posicionan proyectos políticos diferentes que se conforman en la historia de los pueblos (Segato, 2011: 32).

Otro discurso que muestra tensión con el anterior es el emitido por la UNESCO, PNUD, GBM y UNICEF (1990) cuando señalan que “más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento letrado y a las nuevas habilidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas, ayudarles a adquirir una identidad y a adaptarse al cambio social y cultural” (UNESCO, PNUD, UNICEF & GBM, 1990: 11). Refiero que este discurso discierne del anterior debido a que da por hecho que los adultos que no han tenido acceso a la escolarización –la cual involucra las nuevas habilidades y tecnologías- no cuentan con una identidad. De modo que la identidad que podrían adquirir es aquella que compagina con el cambio social y cultural específico, liderado por la cultura occidental dominante.

Un argumento que se apega a esta línea en el Convenio 169 (OIT, 1989: 8, art. 7), sitúa en un orden mayor al desarrollo económico global –la economía del mercado-, en relación con el mejoramiento de las condiciones educativas de los pueblos originarios. En esta comprensión, cabe señalar que el desarrollo fundamentado en los valores económicos del mercado puede distar en muchos casos de los valores que pueden ser prioritarios para las culturas de los pueblos originarios. Por lo cual, la mejora educativa, dentro de este discurso, parece estar subyugada a los valores ajenos a las culturas de los pueblos originarios. Asimismo, la OIT (1989: 8) sitúa a los pueblos originarios en calidad de participantes y cooperadores en los planes de desarrollo de los Estados, en lugar de colectivos activos con autonomía, poder de decisión y autodeterminación. La única vía posible que vislumbra es la del desarrollo capitalista sin fin (Santos, 2011).

En tal lectura, las propuestas educativas que surjan de los pueblos originarios, son limitadas por el cumplimiento de normas mínimas definidas por los Estados:

(...) los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. (...) Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin (OIT, 1989: 16, art. 27).

En la Declaración de la ONU (2007), es posible distinguir otro discurso que habla sobre las medidas que los Estados deben adoptar, en conjunto con los pueblos originarios, “para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades,

tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (ONU, 2007: 7, art. 14.3). Aun cuando el mismo documento refiere que “los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación y la información pública” (ONU, 2007: 7, art. 15.1), el señalamiento de “cuando sea posible”, muestra que existe la eventualidad de que ocurran casos donde no se concrete una educación pertinente culturalmente con el contexto social. El mismo discurso se hace presente en la Declaración de Incheon (UNESCO, UNICEF, PNUD, UNFPA, ACNUR, Banco Mundial & ONU Mujeres, 2015: 13, 14).

En el marco de dinámicas internacionales de transnacionalización económica y cultural, este análisis abre la discusión entre la dicotomía de la enseñanza contextualizada o universalizada para/por los pueblos originarios. En este sentido, han surgido enfoques diferentes de educación que emergen de las demandas de los sectores que históricamente han sido excluidos (Gentili, 2011). Las tensiones discursivas que buscan responder e integrar las demandas de los excluidos y que procuran no descuidar los intereses de los grupos dominantes, se muestran en los documentos analizados en el enfoque de educación intercultural y de educación inclusiva por la UNESCO (2006, 2008).

La UNESCO (2006) menciona que “la educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos” (UNESCO, 2006: 8). Agrega que:

La educación intercultural no puede ser un simple «añadido» al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos (UNESCO, 2006: 19).

Lo anterior alude a una reestructuración de la educación en su totalidad. Sin embargo, si la educación intercultural se desarrolla como un modelo educativo que pretenda universalizarse, se habrá perdido.

El mismo documento define, en tres principios, la necesidad del enfoque intercultural en la educación para atender tres niveles en los cuales se desenvuelve el educando en el periodo actual: la cultura local, la cultura de la sociedad nacional, la cultura internacional. Los principios son enunciados del siguiente modo:

Principio I. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

Principio II: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (UNESCO, 2006: 34).

El análisis del fragmento anterior puede hacerse desde dos perspectivas. Por un lado, desde la benévola intención de que los individuos generen actitudes, conocimientos y prácticas en la corresponsabilidad y relación con otras culturas. Por otro lado, la segunda vertiente que trata de “preparar el terreno” para incrementar la transnacionalización de sujetos deseados. Un individuo que sea capaz de movilizarse en los planos local, nacional e internacional, pero desde el modelo de desarrollo occidental imperial.

Al plantear fines específicos, requiere del desarrollo de una propuesta educativa a través de un currículo que establezca perfiles, objetivos, contenidos. No obstante de que la UNESCO define la necesidad de un currículo flexible, capaz de responder a las diferencias de los/as estudiantes (UNESCO, 2000: 37; 2008: 26), al comprender que “el ritmo, el estilo, el idioma o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos” (UNESCO, 2000: 12), refiere, opuestamente, que:

(...) el currículo oficial debe tener por lo menos dos objetivos: a) tiene que incorporar todos los valores, competencias y conocimientos que el país desea que sus jóvenes adquieran; y b) tiene que ofrecer una educación de calidad para todos los educandos, tanto en lo que se refiere al nivel de compromiso que genera como a los resultados que produce (UNESCO, 2008: 26).

Estas palabras, para la realidad de los pueblos originarios que viven en los territorios de América Latina, significan un etnocidio, un epistemicidio y un olvido histórico de la cultura ancestral que forma parte de sus identidades. Con ello sigue vigente un discurso de homogeneización de la nación a través de los valores o conocimientos que se consideran pertinentes en el país. En torno al currículo oficial, Apple (1996) señala que:

El currículum nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. (...) La forma y el contenido cultural se convierten en marcadores de clase (Apple, 1996: 47-48).

En el periodo de reconocimiento de la diversidad cultural que habita una región, la idea de un currículo oficial prevalece en los discursos de los organismos internacionales con el calificativo agregado de “flexibilidad”. En realidad, dicho calificativo refiere a la acción de “integrar” a la pluralidad a una “base” de conocimientos y experiencias prioritarias para un grupo (UNESCO, PNUD, GBM & UNICEF, 1990; UNESCO, 2000, 2008). Así lo refiere la UNESCO (2000) cuando indica que los Estados de América Latina requieren “establecer las normas de flexibilidad curricular necesarias para que las escuelas integren en el currículo contenidos y experiencias significativas y relevantes de su comunidad y que le permitan interactuar con ella” (UNESCO, 2000: 39).

La UNESCO (2002), a través del discurso de Wimkim, hace un llamado a los sistemas de educación formal y/o no formal para que realicen “una revisión general del currículo y de los métodos de enseñanza, capacitación y comunicación dentro de los sistemas educativos que hayan sido concebidos para promover la construcción de la identidad nacional, únicamente basada en la de un grupo dominante” (UNESCO, 2002: 30). A pesar de ello, la delimitación de hasta dónde enseñar a los pueblos originarios dentro del currículo formal, es decir, la tensión entre aquello considerado “universal” o “general” y aquello “particular” o “cultural específico”, no está resuelta. La OIT (1989: art. 29) y la UNESCO (2006: 11; 2008: 31) refieren lo anterior en diferentes documentos. Sirva de ejemplo el siguiente fragmento de la UNESCO (2006):

Una tensión importante deriva de la naturaleza de la propia educación intercultural, que combina el universalismo con el pluralismo cultural. (...) Las nociones de diferencia y diversidad pueden también dar origen a tensiones entre la costumbre de ofrecer un programa de estudios a todos los niños de un país y la de proponer programas que reflejen distintas identidades culturales y lingüísticas o, dicho en otras palabras, tensiones entre el principio general de equidad y la tendencia de cualquier sistema de educación a la especificidad cultural (UNESCO, 2006: 11).

Es aquí donde se evidencian los argumentos que dan forma a la *sociedad del conocimiento*, es decir, aquellos que legitiman el tipo de conocimientos que se consideran necesariamente universales en este momento histórico. En este sentido, se destacan en los discursos internacionales la trascendencia de la aplicación de pruebas internacionales, donde los conocimientos principales se enfocan en la lectura y las matemáticas, en ocasiones se considera también a las ciencias naturales. Se otorga una explicación causal entre el aumento de desviación estándar en calificaciones de evaluaciones internacionales con el aumento del PIB anual. Esta estratificación a partir de rankings internacionales cobra más peso al ser pase de entrada para la

prestación económica por parte de organismos de financiamiento privado a nivel internacional, como el Banco Mundial. Señala el Banco Mundial que:

En el nivel macroeconómico, según una estimación, un aumento de una desviación estándar en las calificaciones de los alumnos en las evaluaciones internacionales de lectura y matemáticas se asocia con un aumento del 2% en las tasas de crecimiento anual del PIB per cápita (Hanushek y Woessmann, 2007). Ahora, más países participan en pruebas internacionales y se comparan con otros países. Por ejemplo, el número de países que participan en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PIEE) aumentó de 43 en 2000 a 66 en 2007. De todos modos, pocos países en desarrollo miden el aprendizaje de los alumnos de forma sistemática o periódica, y los que lo hacen no suelen utilizar los resultados para contribuir a la formulación de las políticas de educación (GBM, 2015: 4).

En este sentido, la UNESCO refiere que:

El análisis de la calidad de la educación se ha enfocado principalmente a partir de los resultados académicos –o niveles de aprendizaje- de los estudiantes especialmente en las disciplinas de lenguaje, matemáticas y ciencias, a través de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, lo que permite una mayor comparabilidad y monitoreo (UNESCO, 2015: 90).

La composición de conocimientos necesarios en la educación actual, dentro de los discursos hegemónicos, es que se debe de formar en tecnologías de la información y la comunicación para la sociedad del conocimiento. Lo anterior porque considera inevitable la inmersión de los países en ella si se quiere ingresar a la economía globalizada y ser desarrollados. La CEPAL señala que:

(...) el mundo vive una época de revolución científica y tecnológica (...) La especificidad de esta revolución, en comparación con otras ocurridas en el pasado, radica en la articulación cada vez más estrecha entre desarrollo científico, avances tecnológicos y su aplicación en la esfera de la producción, distribución y consumo de bienes y servicios. Tal articulación permite postular la existencia de "sistemas tecnológicos", que constituyen la base del aumento de la productividad en el proceso económico (CEPAL, 1992: 30).

Por su parte, la UNESCO refiere que:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han tenido recientemente un desarrollo explosivo, al punto de que han dado forma a lo que se denomina "Sociedad del Conocimiento" o "de la Información". Prácticamente no hay un solo ámbito de la vida humana que no se haya visto impactado por este desarrollo. La omnipresencia de las TIC es al mismo tiempo una oportunidad y un desafío para la educación (UNESCO, 2015: 152).

En específico, sobre la región de América Latina y el Caribe, la UNESCO señala que:

Lo característico de la situación regional, en este sentido, es que al interior de los países se debe enfrentar simultáneamente desafíos de escolarización y aseguramiento de condiciones mínimas para un buen aprendizaje, pendientes del siglo XX, y desafíos propios del siglo XXI, como la disminución de la brecha digital, el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo y la resolución de problemas, críticas para participar en la sociedad del conocimiento y ejercer la ciudadanía en ambientes cada día más plurales y globalizados (UNESCO, 2015: 88-89).

En este sentido, toman relevancia las pruebas internacionales y nacionales que pretenden identificar el logro de las competencias deseadas en la población global para su competencia en el mercado; son los “estándares de productividad pedagógica” (Gentili, 2017). Esta composición discursiva y procedimental sobre la sociedad del conocimiento y las competencias necesarias en términos del ser, saber y hacer, corresponde a la actual manifestación de la colonialidad del saber y del ser (Maldonado Torres, 2007; Quijano, 2000a) en los discursos educativos de escala global. A la idea de un currículo flexible y contextualizado subyace el discurso de un currículo con conocimientos determinados desde la verticalidad. Este currículo es definido por aquellos grupos culturales que hacen uso del poder. Como enuncia Apple (1996), esto “contribuye a crear la ilusión de que, con independencia de las masivas diferencias entre escuelas, todas tienen algo en común. Todas son iguales, desde el punto de vista cultural” (Apple, 1996: 43). Se reduce en una lectura de “improductividad” a los saberes y prácticas propias de las localidades.

Con ello, se dejan de lado las realidades, epistemologías, conocimientos, formas de ordenar al mundo, identidades y tipos de relaciones que son propias de otras culturas. Formas que indican otros ritmos lejanos a la productividad y eficiencia, otras andanzas, otras hechuras, otras versiones de concebir a la vida misma. En el entendido de que “nuestro modo de describir el mundo refleja ciertas formas de ver las cosas y determina nuestro modo de reproducir ese mundo” (Slee, 2012: 152), el currículo impuesto agrede esas otras formas y modos. Asimismo, y más allá de ello, uniformiza las realidades distintas que pueden ocurrir de una escuela a otra dentro del mismo grupo cultural, porque es hasta utópico pensar que en el interior de una cultura exista la homogeneidad. El tema de la atención a la diversidad cultural dentro de un currículo o de la pertinencia cultural del mismo en un contexto específico tendría que considerar lo que Santos (2015) define como *Ecología de saberes*, que centra el diálogo entre los saberes de distintas culturas para determinar el contenido ideológico cultural que orientará la práctica educativa.

A lo largo de los documentos, se notan cambios favorecedores en los discursos sobre el tema. Por ejemplo, la UNESCO (2006) define que “la educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2006: 18). Para ello establece “la incorporación de programas de estudio y materiales pedagógicos que incorporen a diversos

sistemas culturales mediante la presentación de conocimientos desde diferentes perspectivas culturales” (UNESCO, 2006: 37). Sin embargo, este discurso entra en conflicto cuando Bruns y Luque (2014), personal del Banco Mundial, cuando refieren que “elaborar estándares nacionales para la enseñanza es una tarea que lleva tiempo y esfuerzo, pero al establecer formalmente estándares exigentes, se sientan las bases de la calidad educativa” (Bruns & Luque, 2014: 29). El establecimiento de “estándares nacionales para la enseñanza” agravia al reconocimiento y validación simétrica de los distintos tipos de conocimiento desde perspectivas culturales diferentes.

Lo que subyace en los documentos es una tensión entre el reconocimiento de la necesidad de contextualizar los conocimientos impartidos en el currículo escolar, así como incluir metodologías pedagógicas acordes a la cultura (UNESCO, 2002: 7, 6, 32) y, por otro lado, la definición de parámetros estandarizados a través de conceptos tales como: “necesidades básicas de aprendizaje”, “evaluación de conocimientos”, “conocimientos esperados”, “resultados evaluables”, “competencias básicas”.

Asimismo, las lenguas son un elemento que define la contextualización cultural de la enseñanza (UNESCO, 2002: 6), cuando son concebidas como “la médula de las cuestiones de identidad, memoria y transmisión del conocimiento” al ser depositarias de “una experiencia histórica y colectiva y expresan concepciones del mundo y sistemas de valores que tienen su propia especificidad cultural” (UNESCO, 2006: 13), por lo que se insta a alfabetizar en ellas (OIT, 1989: 7, art. V; UNESCO, 2002: 6). No obstante el reconocimiento del plurilingüismo, el señalamiento “dondequiera que sea posible” define la no posibilidad de las acciones para el fomento de la diversidad lingüística en algunos contextos, lo cual anula el derecho enunciado en la Declaración.

Sumado a lo anterior, la lengua nacional o la lengua oficial de los países, a diferencia de las lenguas particulares de los pueblos originarios, se subsume al objetivo de dominio por toda la población, incluidos los pueblos originarios (OIT, 1989: 16, art. 28). Yendo más lejos, podemos ubicar distintos adjetivos calificativos para las lenguas de los pueblos originarios y para las lenguas que mayoritariamente son utilizadas en el globo terrestre. Un ejemplo de ello puede encontrarse en la UNESCO (2008), cuando señala que “ha de buscarse un delicado equilibrio entre brindar, por un lado, la posibilidad de utilizar las lenguas vernáculas en la

enseñanza y, por otro lado, dar acceso a las lenguas mundiales de comunicación mediante la educación” (UNESCO, 2008: 14). Tales calificativos ejemplifican el lugar asignado a cada lengua: nivel de vernácula y nivel de mundiales, sin hacer evidente que ambas son contextualizadas. Pensar que los calificativos se limitan a las lenguas, es ignorar el lugar subalterno destinado a las culturas originarias. Considero que el punto de alerta sobre la especificidad más notoria del uso de la lengua en los procesos de enseñanza a los pueblos originarios, radica en el reduccionismo. Es decir, en que la contextualización de la enseñanza se reduzca a la lengua dejando con ello de lado otros elementos que otorgan forma y sentido a las culturas, como los conocimientos y cosmovisiones particulares.

Sobre el establecimiento de estándares evaluables, la UNESCO, el GBM, el PNUD y la UNICEF (1990), a pesar de haber referido la contextualización de las necesidades básicas de aprendizaje, entran en contradicción al señalar que éstas “deberían constituir un sistema integrado y complementario, sustentarse mutuamente, establecer ‘standards’ comparables de adquisición de conocimientos y deberían contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades del aprendizaje permanente” (UNESCO, PNUD, GBM & UNICEF, 1990: 12, art. V). Lo mismo se observa en la Declaración de Incheon (UNESCO, UNICEF, PNUD, UNFPA, ACNUR, Banco Mundial & ONU Mujeres, 2015: vi, 11, 23). En esta trayectoria discursiva, encontramos que la UNESCO (2000) define para América Latina la necesidad de “incluir indicadores específicos sobre estos aprendizajes para monitorear y evaluar la calidad de los mismos en la escuela y medir su impacto en la vida de los estudiantes” (UNESCO, 2000: 39).

Bruns y Luque (2014) y el Banco Mundial (2011, 2015a), de un modo más evidente, se suman a este discurso y lo sostienen desde los beneficios que proporcionarán los estándares en calidad educativa, lo cual, a su vez, retribuirá en la posibilidad para los países “obedientes” de competir en la economía mundial. Algunos argumentos que pueden encontrarse en el inicio de sus declaraciones (Banco Mundial, 2011, 2015a; Bruns & Luque, 2014) versan sobre los grandes logros educativos y sus consecuencias benéficas en materia de competencia económica de los países desarrollados, y cómo éstos son un ejemplo a seguir para los países en desarrollo. Continúan alentando a los países en desarrollo al establecimiento de conocimientos específicos y especializados: “con el fin de ayudar a aumentar la productividad en el mercado laboral” (Banco Mundial, 2015b). En la lógica del desarrollo se oculta la realidad donde los países

subdesarrollados son definidos y tratados de ese modo por los países definidos como desarrollados, quienes los mantienen en el margen.

Un concepto que emerge en esta lógica es el de “competencias”. Este concepto es un estandarte en el presente modelo educativo neoliberal que se ha filtrado hasta el ámbito educativo, en razón de alinearlos a los fines mercantiles empresariales más liberales. Si bien el concepto “competencias” puede aludir a una serie de conocimientos contextualizados culturalmente que se disponen a la práctica en la vida social (UNESCO, 2006: 24), podemos notar que las competencias también son definidas de forma estandarizada, y en muchos momentos pueden funcionar como un sustituto de los “aprendizajes esperados”.

Al ser un concepto neoliberal planteado en declaraciones de organismos internacionales que se relacionan con instancias favorecedoras del desarrollo económico, habrá que comprenderlo dentro de ese marco. Conforme surgen nuevas declaraciones de los organismos internacionales, el término comienza a destapar los orígenes e intereses de fondo. Ejemplo de ello es lo señalado por la UNESCO (2008) en el momento que sostiene que:

(...) es de primordial importancia que en la formulación y aplicación de esas estructuras educativas abiertas y flexibles participen las partes interesadas y asociados de la educación, entre ellos los miembros de la comunidad, las empresas y las familias, a fin de fortalecer los vínculos entre las escuelas y las comunidades y ofrecer mayores oportunidades a los educandos para promover las competencias pertinentes como base de su participación satisfactoria en la vida privada, pública y profesional (UNESCO, 2008: 23).

El argumento anterior evidencia el nivel de implicación del sector privado, específicamente el sector empresarial, en la definición de las competencias sobre las cuales se desarrollarán los programas educativos. Las competencias definen aquellas habilidades que son convenientes y productivas para el modelo económico predominante. Una economía abierta que exige individuos flexibles. En este entendido, la educación parece alinearse y reducirse por completo a los fines y proyectos económicos de las culturas dominantes, los cuales son lejanos en diferentes y múltiples aspectos a la posibilidad de nutrir a las/os estudiantes de pueblos originarios, que se forman como docentes en América Latina, más allá de una perspectiva de recursos humanos.

Una crítica fuerte al concepto “competencia” es que se encuentra dotado de la perspectiva de meritocracia (Apple, 1996; Gentili, 2011). Con ello, el concepto “competencia” define la total responsabilidad del individuo sobre su propio destino, dejando de lado los

contextos históricos con sus dinámicas limitantes en las relaciones de poder. O si acaso considera a los contextos, los define como totalmente iguales en las dinámicas entre las personas. Es decir, en las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales; y en las posibilidades educativas que quedan a disposición –como si se ofrecieran las mismas posibilidades educativas a todas/os en el país y, aún más allá, en el mundo- como si todos/as tuviesen acceso democráticamente al bien común (Gentili, 2017). En últimas, el concepto se ha convertido en un calificativo de las personas, quienes son divididas en el grupo de quienes son “competentes” y quienes no lo son. Adelanta Gentili (2017) que son las derechas globales quienes diferencian lo que sirve de lo que no sirve para el desarrollo de las personas, “la idea de que todos necesitamos el mismo tipo de conocimiento para progresar en la vida”.

El enfoque por competencias es adecuado en contextos donde todas las personas se encuentran en pie de igualdad, con las mismas posibilidades de acceso, así como en las mismas condiciones históricas y culturales. Pero más allá de ello, la definición de las competencias tendría que ser realista con las posibilidades contextuales. Asimismo, tendría que acompañarse de un análisis e intervención de y en el contexto. Con ello podemos distinguir que, a pesar de que algunos organismos internacionales reconocen el valor de las Epistemologías del Sur (Santos, 2011) con sus saberes, y otros proyectos de vida posibles (Arjun Appadurai, en UNESCO, 2002), la categoría “universal” del conocimiento, la cosmovisión, las epistemologías, los medios y las perspectivas de desarrollo occidentales, no se han particularizado.

Notaremos que la principal limitante del discurso oficial y el financiado por organismos como el Banco Mundial o la misma UNESCO –con discursos contradictorios-, es priorizar como fin último de la educación a la formación de la fuerza laboral dentro del modelo de desarrollo occidental (UNESCO, UNICEF, PNUD, UNFPA, ACNUR, Banco Mundial & ONU Mujeres, 2015: 6, 8, 18). De esto se desprende: no cuestionar la universalidad de los conocimientos y epistemologías culturales particulares del occidente dominante, que orientan un modelo de desarrollo específico y no universal, no único, sino local. Como comparte Slee (2012): “ha habido claros ajustes del lenguaje para sugerir un enfoque más inclusivo de la educación, pero el “sistema de racionalidad”, o nuestra forma de pensar [o concebir a la vida y al mundo], es notablemente estática” (Slee, 2012: 160).

El nulo reconocimiento del particularismo del conocimiento, de las epistemologías y del proyecto de desarrollo de la cultura occidental, aunado al acceso y uso del poder de la *red de complicidad para el desarrollo*, dirigen al epistemicidio. Como comenta Apple (1996):

(...) la educación se convierte en un producto como el pan o los coches y la única cultura de la que merece la pena hablar es la “cultura empresarial” y las destrezas, conocimientos, disposiciones y valores flexibles, necesarios para la competición económica (Apple, 1996: 45-46).

En ausencia de conceptos contextualizados, y ante la “pérdida de sustantivos críticos” (Santos, 2011: 25) al dominar el bagaje conceptual occidental dominante, habrá que pensar y re-pensar otros conceptos que definan desde distintos fundamentos epistémicos –alternos al fundamento del mercado global o la economía internacional- los soportes y objetivos de la educación para los pueblos originarios. Necesariamente esto exige su participación, involucramiento y apropiación activa de los proyectos educativos.

6.2 Caracterización de los procesos de formación del profesorado indígena

En consonancia con la dicotomía presentada anteriormente sobre los conocimientos locales-particulares, acordes con culturas específicas, y los conocimientos particulares acordes con la cultura occidental, la formación docente y la concepción de la figura del docente toman matices distintos dentro de los discursos de los organismos internacionales. A esta polarización en la definición del papel del docente y de la formación docente, se unen el resto de los conceptos discutidos: desarrollo, ciudadanía, identidad y cultura. De modo que los discursos deambulan en tres vertientes.

La primera, reconoce una educación para los pueblos originarios, diferente a la occidental, y sostiene que la formación del profesorado para este sector tendrá que ser cercana a la diferencia cultural para atender realidades contextualizadas. Por otro lado, una formación docente, en general, que sea contextualizada con las necesidades de las/os estudiantes. Por último, la formación del profesorado para responder a una realidad que intenta imponerse –con territorios ya ganados- desde la cultura occidental apropiada en la forma de concebir al mundo, con el desarrollo como fin y la producción del conocimiento en torno a éste, según el tipo de estudiantes y “recursos humanos” que se esperan. Los discursos culminan en los últimos documentos analizados, emitidos por el Banco Mundial, refiriendo que los docentes, dentro de la educación, son los responsables de la mala calidad educativa y del bajo desarrollo económico

–fin de la cultura occidental dominante– de los países. Frente a esta “realidad”, termina justificando la necesidad de evaluaciones rigurosas al profesorado bajo estándares que lideran las experiencias particulares de los países desarrollados.

Cuando se intenta definir quiénes son los docentes, encontramos discursos que principalmente se orientan a destacar su influencia para la transformación de la educación hacia una mejora de la calidad. Este discurso se aprecia en la UNESCO (2000) de forma precisa, mezclado con un discurso de flexibilidad de los programas según los contextos: “los docentes desempeñan un papel esencial para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas más flexibles basados en la comunidad y son los abogados y catalizadores del cambio” (UNESCO, 2000: 21). Más adelante, para los países de América Latina, la UNESCO dice que:

(...) los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos. Los países se comprometen a ofrecer a los docentes una formación de alto nivel académico, vinculada con la investigación y la capacidad para producir innovaciones, que los habilite en el desempeño de sus funciones en contextos socioeconómicos, culturales y tecnológicos diversos (UNESCO, 2000: 40).

Sin embargo, la consideración de contextos diversos para los cuales es necesario flexibilizar los programas educativos, se ve limitada y entra en contradicción en el mismo documento cuando refiere que “el nuevo papel del docente [es] preparar al alumno a una nueva economía basada en el saber y movida por la tecnología” (UNESCO, 2000: 21).

Los argumentos comienzan a focalizar al profesorado como la pieza principal para lograr la calidad educativa. Más la calidad educativa parece definirse como la preparación de las alumnas y los alumnos para laborar en la propuesta económica dirigida por las potencias occidentales y al que se adentran otras potencias no occidentales alineadas a la ideología –sobre todo económica– occidental (Banco Mundial, 2011: 8; ONU, 2015: 9, 20; UNESCO, UNICEF, PNUD, UNFPA, ACNUR, Banco Mundial & ONU Mujeres, 2015: 6, 18). Es decir, para la economía del mercado. El sistema educativo “patologiza” a partir del protagonismo dirigido a los profesores y las profesoras. Referente a esto, Apple y Zenk (1996) dicen que:

(...) las dificultades a las que se enfrentan alumnos y profesores se perciben y describen como dificultades de los mismos estudiantes [y profesores] y causadas, sobre todo, por “déficit” o “trastornos” padecidos por ellos. Son tantas las críticas de nuestro sistema educativo que se basan en este enfoque que corremos el riesgo de perder la capacidad de situar estas cuestiones en una

valoración más crítica de sus contextos políticos y económicos más globales (Apple & Zenk, 1996: 98-99).

En este marco conceptual, el profesorado indígena parece cumplir un papel tecnócrata de la docencia, en la implementación de programas verticales del Estado, más que ser un gestor del aprendizaje y conocimiento contextualizado del estudiantado. Al no cumplir con los estándares, entonces es señalado como inepto e inapto. El sistema no es cuestionado, los contextos son ignorados. No obstante, este discurso entra en tensión con otro discurso –cabe señalar que somero- que refiere la participación activa del profesorado en los asuntos educativos. Ejemplo de este último es el siguiente fragmento del mismo documento:

Hay que proporcionar un nuevo y más amplio margen político y social a los educandos, los docentes, los padres, las comunidades, las organizaciones no gubernamentales y otros organismos que representan a la sociedad civil, en todos los niveles de la sociedad, para que los gobiernos se comprometan en el diálogo, la adopción de decisiones y la innovación en torno a los objetivos de la educación básica (UNESCO, 2000: 19).

Este discurso referiría una labor docente desde los lineamientos de la acción participativa, más allá del seguimiento práctico de lo establecido por los Estados. A pesar de ello, lo referido a “los objetivos de la educación básica” (UNESCO, 2000: 19) pareciera determinar que hay objetivos planteados *a priori*, establecidos desde la verticalidad, previa a la participación del profesorado y del resto de los sectores sociales involucrados en la educación. Es decir, su participación, en comprensión de objetivos previos, implicaría una participación pasiva en torno a los fundamentos de la educación.

En otro tipo de discurso, encontramos que el docente debe atender las diferencias del estudiantado, pero no cuestiona los fundamentos de la educación desde una cultura hegemónica. Así, la diversidad o la diferencia del estudiantado no consideran a fondo que se cuestionen y modifiquen los elementos base de los currículos, como por ejemplo, el tipo de proyecto al que se alinean –que en la cultura occidental es el proyecto de desarrollo- o los conocimientos que presentan como válidos o universales para la región. En este sentido, encontramos las definiciones del docente y la labor del docente en la educación en los discursos de la UNESCO (2000, 2008).

El primero, señala que “los profesores deberán entender la diversidad de los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos y crear entornos de aprendizaje estimulantes y participativos” (UNESCO, 2000: 21). Mientras que el segundo define al docente a partir de una concepción que “combina el papel del docente con el de facilitador e instructor,

lo que agiliza la enseñanza en común de un grupo variado de educandos, ya que no todos tienen que estar en el mismo nivel de aprendizaje ni recibir la misma instrucción del maestro. En cambio, pueden trabajar a su propio ritmo y a su manera en un marco común de actividades y objetivos” (UNESCO, 2008: 27). Observamos así una mirada ligera de la diversidad, donde la diversidad cultural y el fortalecimiento, a fondo, de las identidades culturales, no ocurren. Una enseñanza en el vacío de la acción cultural, lejana a cosmovisiones del mundo y a proyectos que disten de la cultura occidental apropiada.

A pesar de la apertura a la contextualización de la labor docente en los dos últimos discursos, los discursos que definen a los docentes y su papel en el mundo dentro de los últimos documentos analizados, emitidos por el Banco Mundial y por personal de dicha instancia, terminan apeguándose al discurso inicial. Desde una postura basada en el pensamiento occidental y en la forma de construir conocimiento a partir del método científico, los argumentos se sostienen de los resultados de trabajos de investigación. Así podemos observar a continuación en el trabajo de Bruns y Luque (2014): “los trabajos de investigación realizados en los últimos 10 años han permitido reunir también nuevas evidencias que indican que, una vez que los niños ingresan a la escuela, ningún otro factor es tan importante como la calidad de los profesores” (Bruns & Luque, 2014: 5). Continúa refiriendo que:

(...) los profesores de América Latina tienen en común algo muy importante: se los reconoce cada vez más como actores clave en los esfuerzos de la región por mejorar la calidad y los resultados educativos (Bruns & Luque, 2014: 1). [Asimismo,] toda la evidencia disponible indica que la calidad de los profesores de América Latina y el Caribe es la limitación más importante al avance de la región hacia sistemas educativos de calidad internacional. Los estándares poco exigentes para el ingreso a la docencia; los candidatos de baja calidad; los salarios, los ascensos y la seguridad del empleo desvinculados del desempeño, y un liderazgo deficiente en las escuelas, han producido un escaso profesionalismo en el aula y magros resultados educativos (Bruns & Luque, 2014: 50).

Como veremos más adelante, este tipo de discursos permite considerar la necesidad de un sistema de evaluación violento con el profesorado por parte de los Estados. Esto en el sentido de que se considera que la capacidad de los profesores definirá, de manera directa, la capacidad de las/os estudiantes y su desempeño para el desarrollo –principalmente económico– de los países. Relacionado con ello, Bruns y Luque refieren que: “la capacidad de los profesores de asegurarse de que sus alumnos aprendan es la condición imprescindible para que los estudiantes y los países reciban los beneficios económicos y sociales de la educación” (Bruns & Luque, 2014: 6).

En dirección a este mismo discurso, es posible notar que los profesores y las profesoras son definidos/as como todólogos de la enseñanza. Deben de saber atender a todos/as los/as estudiantes, deben de utilizar estrategias de enseñanza acordes con la diversidad, deben de saber atender a aulas con estudiantes de edades diferentes, deben de saber diseñar y evaluar; en últimas, deben de saberlo todo (Bruns & Luque, 2014: 17). El concepto calidad termina situándose como un adjetivo calificativo del profesorado formado según los fines de la cultura occidental hegemónica –incluido el profesorado de y para los pueblos originarios-, en rigor de la perspectiva de desarrollo que de ella surge. Los/as docentes, lejos de ser considerados como “intelectuales de la enseñanza” (Giroux, 1990), son definidos como meros “tecnócratas de la enseñanza”, sin rebasar por completo el paradigma educativo asimilador que dio pie a los programas escolares en el surgimiento de los Estados nacionales de América Latina, que aculturizaron a los pueblos originarios.

De lo anterior, respecto a la formación del profesorado en general –debemos recordar que en muchos de los documentos internacionales se agremia al profesorado de un modo generalizado sin tomar en cuenta los espacios donde ejercerá labor. Por ello, los documentos definen dos discursos distantes. Es posible ubicar el discurso de la formación docente en razón de los objetivos de la educación para el desarrollo de la economía globalizada, apegados a la cultura occidental hegemónica y, por otro lado, el discurso que alude a la formación docente para la diversidad cultural –aunque este último discurso es referido más claramente por la UNESCO (2006)-.

Podemos ubicar en el discurso de la UNESCO, GBM, PNUD y UNICEF (1990), la necesidad de reconocer el rol de los/as docentes. Lo anterior es enunciado del siguiente modo:

Tanto el prominente rol profesional de los docentes como el del resto del personal educacional en la provisión de educación básica de calidad necesita ser reconocido y desarrollado para elevar a grado óptimo sus contribuciones. Esto debe implicar tanto medidas para mejorar sus condiciones de trabajo y “status”, principalmente respecto de su reclutamiento, capacitación antes y durante el servicio, remuneraciones y posibilidades de desarrollo de la carrera, así como permitir a los maestros realizar sus aspiraciones y cumplir plenamente con sus obligaciones sociales y sus responsabilidades éticas (UNESCO, GBM, PNUD & UNICEF, 1990: 21).

El mismo documento señala la necesidad de ordenar la formación docente con los resultados que se esperan con la educación. Dice que: “según los resultados que se desee obtener, los docentes deben ser preparados en consecuencia y debe permitírseles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación en el servicio y de otros incentivos

relacionados con la obtención de esos resultados” (UNESCO, GBM, PNUD & UNICEF, 1990: 19). Las preguntas que surgen en torno a esto, son las siguientes: ¿a qué se refiere el concepto calidad dentro de la educación básica que plantea el primer documento?, ¿cuáles son los resultados que esperan obtenerse en la educación?, ¿a qué se alinean esos resultados? En la comprensión global del discurso, parece estar más claramente definido en estos documentos que los objetivos y resultados esperados se generan en el marco de la economía del mercado global.

El otro discurso que surge dentro de los documentos, entiéndase que no se presenta en todos ni en los mismos que el discurso anterior, sino especialmente en los emitidos por la UNESCO (2002, 2006) y la ONU (2007), determina la necesidad de una formación docente acorde con la cultura del contexto o los contextos donde desempeñará su labor el profesorado. En relación con lo anterior, encontramos el siguiente fragmento: “alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes” (UNESCO, 2002: 6). Únicamente en el documento de la ONU (2007) se remarca que los sistemas de formación docente pueden quedar en manos de los pueblos originarios: “los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (ONU, 2007: 7, Art. 14.1).

El resto de los discursos centran su atención en la formación docente para los pueblos originarios desde las opciones que plantean los Estados. La UNESCO (2002), en el escrito de Wimkim, sostiene que “cada área de dicho sistema (formación docente, currículo y libros de texto, métodos de enseñanza y estrategias) debería reconsiderarse desde una perspectiva más amplia, poniendo de relieve los aportes de la diversidad cultural” (UNESCO, 2002: 30). La misma instancia (UNESCO, 2006) refiere que la formación docente, en la medida de su compromiso con la diversidad cultural en los planos local, regional y global, debe: “desarrollar la conciencia crítica sobre el papel que las comunidades locales y los sistemas de conocimientos, lenguas y prácticas sociales locales desempeñan en el proceso de aprendizaje y en la construcción de la persona en las sociedades nacionales, regionales y mundiales” (UNESCO, 2006: 40).

Empero, a pesar del reconocimiento de la necesidad de una formación docente acorde con la diversidad cultural, el discurso se enfrenta a otro, emitido por Wimkim (UNESCO, 2002):

(...) la formación docente es fundamental. Se debería capacitar a los futuros maestros dentro de una perspectiva de la diversidad cultural: no sólo deberían aprender una lengua extranjera sino pasar también un año en el exterior. No debería bastar con iniciarlos en antropología social y cultural, sino en prácticas etnográficas, además de llevar a cabo un trabajo de campo como examen final o tesis (UNESCO, 2002: 31).

Nuevamente, el reconocimiento sobre la diversidad cultural local y la importancia de que sea un eje principal en la formación del profesorado, parece reducirse cuando el énfasis es colocado en las culturas extranjeras. En lugar de reconocer la importancia del conocimiento y aprendizaje de las lenguas de las culturas locales, se prioriza el aprendizaje sobre las lenguas extranjeras.

De mano al discurso que se apega al modelo de desarrollo occidental, surge un discurso que define la necesidad de una rigurosa selectividad del profesorado, que recae en la necesidad de todo un sistema de evaluación docente en razón de los resultados que se esperan en los/as estudiantes para apegarse a la perspectiva de desarrollo. Este discurso se encuentra, principalmente, en el documento de Bruns y Luque (2014), financiado por el Banco Mundial, que además coincide con el discurso emitido por el director del organismo (2015) y con el discurso referido en la página web de la instancia. En este último señala que “la educación de calidad sólo es posible con profesores de excelencia” (Banco Mundial, 2015b).

Entretanto, Bruns y Luque (2014) agregan que “los profesores no solo son actores clave de la producción de resultados de educación, sino también la parte interesada con más influencia en el proceso de reforma educativa” (Bruns & Luque, 2014: 68). Podemos ubicar, referente a tener a los/as mejores docentes, que los autores definen las siguientes etapas: incrementar la selectividad, elevar los parámetros para el ingreso a los programas de educación docente, elevar la calidad de la educación docente, elevar los estándares de contratación, inducción de los profesores, evaluación de los profesores, desarrollo profesional de los profesores, asignación y gestión de los profesores (Bruns & Luque, 2014: 23-39).

El tipo de evaluación que se establece se plantea sea consensuada con los profesores y organizaciones de la sociedad civil. A pesar de ello, el discurso se vuelve violento desde los lineamientos de selección de los docentes y su permanencia en el sistema educativo, al considerar que la calidad en la docencia se mide cuantitativamente, con base en criterios como:

el tiempo de instrucción, el control del grupo, el uso de los medios de enseñanza y el tiempo de atención de los/as estudiantes (Bruns & Luque, 2014: 12).

El paradigma del conocimiento científico está presente dentro del discurso. Desde éste, comienza a entretenerse un discurso de selectividad de los “mejores” docentes, lo cual indica la clasificación evaluadora entre buenos y malos docentes. Nuevamente, la definición de los parámetros para considerar quién entra en dónde, se define por las experiencias de los países desarrollados como ejemplos universales y descontextualizados. Ejemplo de ello es el siguiente fragmento que versa sobre la atracción de aspirantes a docentes a los procesos de formación inicial:

Todas las investigaciones internacionales referidas a los sistemas educativos de alto rendimiento señalan que la capacidad de atraer a las personas de más talento hacia la enseñanza constituye un factor subyacente clave, que permite que los sistemas educativos pasen de “buenos a excelentes” (Barber y Mourshed, 2007, en Bruns & Luque, 2014: 23).

Continúan señalando trabajos de investigación que establecen los distintos incentivos que pueden utilizarse para fortalecer la calidad docente una vez que el cuerpo del profesorado se encuentra en ejercicio de su profesión. Sobre ello, los autores argumentan, desde el trabajo de Vegas y Umansky (2005), que es necesario “establece[r] un marco integral de incentivos que se pueden agrupar en tres categorías amplias: a) recompensas profesionales, como: satisfacción intrínseca, reconocimiento y prestigio, crecimiento profesional, dominio intelectual y condiciones de trabajo agradables; b) presión por rendir cuentas, e c) incentivos financieros” (Bruns & Luque, 2014: 40).

Lo anterior continúa cuando refieren que:

La creciente experiencia internacional (...) señala cuatro características clave de los sistemas exitosos. En primer lugar, se basan en los parámetros para la enseñanza: una articulación clara de las competencias y las conductas que se espera que tengan y muestren los buenos profesores. En segundo lugar, miden el desempeño de manera integral. (...) En tercer lugar, los sistemas de evaluación eficaces usan instrumentos que poseen validez técnica y protegen la integridad de los procesos de evaluación. (...) En cuarto lugar, los buenos sistemas garantizan que los resultados de las evaluaciones tengan consecuencias —tanto positivas como negativas— para los profesores. (...) Los sistemas eficaces de evaluación docente fortalecen la rendición de cuentas. La mayoría de los países de la OCDE utilizan sus sistemas de evaluación como plataforma para elaborar incentivos al desempeño, pues les permiten identificar y recompensar a los individuos más exitosos. (...) Por último, las evaluaciones docentes generan datos que permiten a los sistemas escolares lidiar de manera directa y transparente con quienes muestran repetidamente un desempeño bajo (Bruns & Luque, 2014: 35-36).

Concluyen señalando, desde una perspectiva empresarial de la educación, que la estabilidad de la profesión docente es una desventaja de los sistemas educativos al momento de perseguir el logro de la calidad educativa (Bruns & Luque, 2014: 42). Asimismo, la organización del cuerpo docente en sindicatos significa un riesgo para las nuevas políticas educativas con el cual hay que acabar (Bruns & Luque, 2014). Sobre ello comenta Apple (1996) que:

(...) los problemas de la educación no sólo consisten en la eliminación del control estatal y burocrático de las escuelas, en el refuerzo de la privatización y la mercantilización y en la reconstrucción del carácter de la persona, basado en gran medida en los valores individuales de los empresarios o en interpretaciones fundamentalistas de la “moralidad cristiana”. Tras ellos, también se oculta un ataque en toda regla contra los profesores y, especialmente, contra los sindicatos de los profesores. En este caso, la desarticulación de los sindicatos o, al menos, un debilitamiento masivo del poder de los profesores, desempeña un papel muy importante (Apple, 1996: 31).

Lo que subyace a todo es que la docencia ha pasado a ser una actividad mecanicista y productivista, que toma la ontología y la axiología de la cultura occidental. Así, esta ontología y axiología, manifiesta en la ideología y la práctica, se impone en la formación del profesorado indígena, con fundamento en procesos de selección y evaluación constantes, así como dinámicas y resultados del modelo empresarial. Gentili (2011) comparte desde su experiencia que:

También nosotros, los trabajadores del campo educativo, experimentamos la competencia al someternos a diario a mecanismos de categorización que nos ordenan por escalafones de superioridad, según nuestra capacidad productiva o nuestra mayor o menor formación, ubicándonos en rankings de la más diversa naturaleza, segmentados y organizados, encajados y divididos. Una práctica que, por cierto, los gobiernos adoptan hasta la exasperación burocrática, en arrebatos alucinados de una furia clasificatoria bastante poco imaginativa: primero los primeros, últimos los últimos (Gentili, 2011: 161).

Conclusiones

El capítulo dio continuidad al análisis de los discursos internacionales relacionados con la identidad del profesorado indígena. A partir de los dos ejes temáticos expuestos, que versaron sobre la identidad y cultura propias y la educación como estrategia de desarrollo, además de la caracterización de un perfil del profesorado en general al cual se enfrenta el profesorado indígena, presento las siguientes conclusiones.

Es cierto que todo proyecto educativo tiene fines y propósitos específicos acordes con el tipo de sociedad que se espera. Si bien parece existir un cambio de orden en el reconocimiento y apertura de canales para el fortalecimiento de los pueblos originarios con base en propuestas educativas cercanas a sus realidades culturales, políticas, ideológicas y sociales, el análisis del

discurso de este capítulo dejó notar que el proyecto de sociedad ha sido poco cuestionado. Así, el desarrollo continúa vigente como fin último de la educación, incluida la educación indígena. Este proyecto de desarrollo se basa en una postura económica excluyente y galopante, que está articulada al neoliberalismo como modelo civilizatorio (Lander, 2000), lo cual obstruye toda posibilidad de cimientos fuertes para un nuevo orden.

De esta forma llegamos a un aspecto crucial donde la identidad de los pueblos originarios, como colectivo, está condicionada por un discurso que limita su posibilidad de autonomía, lo cual termina siendo visible en el ámbito educativo. En este sentido, prevalece la universalización del conocimiento, valores y derechos occidentales, y quedan en el lugar de lo “local” o “particular” los conocimientos, valores y derechos no occidentales, es decir, los que conforman las culturas propias de los pueblos originarios. Esto se manifiesta en la búsqueda del establecimiento de “estándares” de aprendizajes en los sistemas educativos.

Así, en este capítulo apreciamos un discurso polivalente y contradictorio. Los conocimientos occidentales apropiados continúan situándose en la falsedad de la universalidad, como ejes transversales que tienen que atravesar a los currículos para los pueblos originarios, acorde con los proyectos de desarrollo de los grupos culturales dominantes de occidente. De tal modo que los currículos oficiales en la educación indígena y en la formación del profesorado indígena del Estado resultan planteamientos abismales por la descontextualización cultural de los conocimientos de los pueblos originarios. Aun cuando se marca una flexibilidad en el currículo, se mantienen elementos inflexibles. Cabría preguntarnos si acaso estos elementos inflexibles atienden a las culturas no occidentales o si, por el contrario, se siguen sosteniendo de la cultura occidental apropiada, o de la cultura occidental globalizada que trata de aquellos valores, conocimientos y epistemias que intentan expandirse por el mundo a través de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2010).

En este entendido, la opción que es más justa y democrática, desmitifica la posibilidad de un currículo oficial, para dar paso a los currículos realmente situados y fundamentados en conceptos, experiencias y saberes propios: los currículos locales-particulares. La enseñanza contextualizada a los proyectos de vida de las localidades desde las bases epistemológicas hasta las metodologías pedagógicas, permitiría una educación que verdaderamente fortalezca las identidades plurales culturales particulares. Es decir, donde la cultura ancestral, frente a la

cultura occidental apropiada o la cultura occidental globalizada, no sea desvalorizada. Esto sería un ejercicio de interculturalidad en la creación de propuestas adecuadas a los contextos culturales, que posibilitaría la ecología de saberes a través de lo que ya Santos (2015) definió como *hermenéutica diatópica*.

En este sentido, la labor del profesorado indígena, dentro de la educación indígena, se topa con distintos panoramas y demandas dentro de los discursos internacionales. Por un lado, el discurso de atender a los contextos y a las diferencias culturales, que pueden divergir del proyecto de desarrollo occidental. Por otro lado, un conjunto de estándares, ausencia de proyectos de sociedad más allá del proyecto de desarrollo, el reduccionismo de la educación al fin último de servir para el desarrollo económico y tecnológico.

La labor docente se mide a partir de términos como “eficacia”, “productividad”, “calidad”, “resultados”. Valorar bajo estos conceptos la docencia, niega la complejidad del ser humano y, más aún, la complejidad de las luchas que se sitúan y dan forma a las propuestas educativas de los pueblos originarios. Esta perspectiva anula la figura del profesorado como agente político en las luchas de sus comunidades. En el mundo de la eficacia, los propósitos locales de lucha, las emociones, los sabores, las formas, que son particulares y no generales, no tienen sentido.

Los/as docentes indígenas, con sus ritmos, sentires, expresiones múltiples –orales, auditivas, visuales-, modos de ser y andar en la vida, acorde a la cultura ancestral que también les constituye, son violentados/as. Es decir, se les obliga a apegarse a los intereses de la cultura occidental, ignorando que su identidad cultural plural particular se conforma también por la cultura ancestral, y que en varios momentos se opone a la occidental. Con ello se resta valor a los intereses, epistemologías, saberes y sentires de otras culturas a las cuales pertenecen y desde las cuales puede apreciarse y valorarse la actividad docente de otros modos. A la participación de las/os maestras/os indígenas para definir las bases de los modelos educativos, le antecede una verticalidad que determina las vértebras de la educación. Entonces, los discursos orientan una despolitización de la función del profesorado indígena para los propios proyectos de vida de los pueblos originarios.

Dentro de los discursos emitidos por organismos que lideran las acciones de los gobiernos, se exige un perfil del docente que, más allá de diferenciar las particularidades,

encasilla a un mismo fin: el desarrollo de competencias en la formación de recursos humanos. Asimismo, la violencia aumenta en el momento en que comienzan a evidenciar la necesidad de perfiles docentes que permitan el logro de ese fin. De modo que instan a la creación de procesos de selección y evaluación permanentes, para desechar a aquellos/as profesores/as que no cumplan con los propósitos esperados. El profesorado indígena ingresa a un discurso que le define como tecnócrata en lugar de activista social.

La violencia incesante se encuentra, por situar un ejemplo, en el discurso que entra en tensión en el plano de la diferencia cultural y las competencias. Como observamos, el discurso de la *contextualización de las competencias docentes* fricciona con el discurso de las *competencias docentes acordes al modelo de desarrollo* impuesto, al cual se encamina la educación oficial vertical. Por lo tanto, desde la evidencia de estos discursos, la formación del profesorado indígena planteada por estos organismos internacionales a los cuales se encuentran inscritos varios Estados de América Latina, coloca como base los objetivos de la cultura occidental dominante. Esto derriba e impide camino a las identidades diferenciadas del profesorado indígena, según las culturas locales particulares y sus luchas, por apegarlas a perfiles de competencias específicas determinadas universales como prototipo de “docentes de excelencia” planteado por organismos como el Banco Mundial, o las contradicciones entre uno y otro documento de la UNESCO.

Entonces, los objetivos de la educación para los pueblos originarios, y la formación del profesorado indígena, acorde con su cultura, termina siendo mentira. Al final, son medidos con la misma vara: la vara occidental. Se evidencia, por parte de los organismos internacionales, más allá de la necesidad de acercar recursos para el desarrollo de proyectos educativos, poco reconocimiento de la posibilidad y credibilidad otorgada a los pueblos originarios para tomar las riendas de su propia educación.

Capítulo VII. El discurso del Estado mexicano: andamiajes sobre el perfil del profesorado indígena

El capítulo aborda el análisis discursivo desde el enfoque argumentativo (Giménez, 1981) sobre políticas decretadas por el Estado mexicano, del periodo 1989 al 2017, que inciden en la construcción de la identidad de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios que cursan procesos iniciales de formación profesional docente. Se toman como base las políticas decretadas por el Estado en tres niveles de la organización política territorial de México: nacional, estatal y municipal. Si bien se analizan los discursos provenientes del Estado mexicano, es pertinente considerar que estos se concretan a partir de las tensiones políticas que históricamente han existido entre el Estado y varios pueblos originarios del país. A esta tensión ahora se suma el sector privado, como portador del neoliberalismo como modelo civilizatorio (Lander, 2000) que se recrea en las relaciones entre occidente y todo lo que está fuera de sus márgenes.

Aunque en estas tensiones se han gestado otros proyectos alternos de formación de maestras y maestros indígenas con bases comunitarias –como las iniciativas de las comunidades zapatistas (Baronnet, 2009)-, este capítulo se centra en los discursos que dan forma a la propuesta de formación del profesorado indígena que acerca el Estado. Dicha propuesta se alinea al enfoque de educación básica que el mismo institucionaliza para esta población. Es preciso señalar que, más allá de la comprensión esencialista y vertical que podría resultar de este planteamiento, los discursos que provienen del nivel estatal se articulan fuertemente a las tensiones descritas y analizadas en los tres capítulos anteriores sobre la contextualización histórica del caso mexicano y los discursos provenientes de los niveles globales. Es decir, los derechos y las políticas de identidad no emergen desde la dádiva del mismo. Por el contrario, los discursos que refieren ganancia de derechos para los grupos subalternos, aun cuando el Estado intenta devorarlos en su lógica que legitima a la cultura política de occidente, manifiesta las tensiones de lucha, y la búsqueda de legitimación de los propios grupos subalternos.

Por un lado se analizó la apropiación de los discursos internacionales por el Estado mexicano y, por otro lado, la emergencia de discursos locales en torno a las políticas de identidad de los pueblos originarios, la educación indígena y el ideal que se tiene sobre el profesorado indígena en la propuesta de formación. Fueron dos preguntas de investigación las que guiaron el desarrollo del capítulo: a) ¿qué plantean los discursos de políticas educativas y de identidad

del Estado mexicano sobre la identidad, cultura y educación de/para los pueblos originarios?, b) ¿cómo se muestra lo anterior en la propuesta de formación inicial del profesorado indígena que acerca el Estado mexicano bajo el ideal del profesorado indígena que legitima?

El corpus documental para el desarrollo del capítulo fue extenso. Consistió en 24 documentos⁵⁸ que tratan sobre: políticas de identidad de la Nación y de los pueblos originarios; proyectos de vida de los pueblos originarios cobijados por el Estado; la educación en general donde se expone, de algún modo, el tema de la educación para los pueblos originarios al pertenecer a la Nación mexicana; y, específicamente, la educación para los pueblos originarios y la formación del profesorado indígena. En relación con la organización política territorial, fueron: 18 documentos nacionales, cinco estatales, y uno municipal.

En la exposición, se concretan tres ejes analíticos sobre el nivel macropolítico nacional, que intervienen en los procesos de construcción de identidades del estudiantado indígena que cursa y se ve intersectado por los procesos de formación docente inicial, en la propuesta del Estado mexicano. Estos son: a) la nación y la cultura como dispositivos de la colonialidad del ser frente a la autonomía de los pueblos originarios, b) la educación nacional como gestora de la ciudadanía cosmopolita hegemónica, y c) la figura del profesorado indígena como proyecto político del Estado mexicano en su papel de Estado colonial/moderno. Como se mostrará, el análisis nacional expuesto involucra su contextualización y relación con políticas

⁵⁸ El corpus fue el siguiente: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (GF, 1992), la Ley General de Educación en México (SEP, 1993), la Constitución Política del Estado de San Luis Potosí (Reformas constitucionales hasta el año 2017) (GESLP, 2017), la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí (SEGE, 1995), el Acuerdo de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (SEP, 2001), la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2003), el Programa Sectorial de Educación del Estado de San Luis Potosí (SEGE, 2004), el Programa Sectorial de Educación Nacional (SEP, 2007), la Alianza por la calidad de la educación (GF, SEP, 2008), el Acuerdo 492 sobre el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (SEP, 2009), el Programa para el desarrollo de los pueblos indígenas (CDI, 2009), el Programa Sectorial de Educación del Estado de San Luis Potosí (SEGE, 2010), el Acuerdo de cooperación México-OCDE (OCDE, 2010), la Ley para el Instituto de Desarrollo Humano y Social de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de San Luis Potosí (INDEPI, 2011), el Programa de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (DGESPE, 2012a), el Programa de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (DGESPE, 2012b), Plan de Desarrollo del Municipio de Tancanhuitz (PMT, 2012), la Ley General del Servicio Profesional Docente (DGESPE, 2013), el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013a), la Reforma a la Ley General de Educación (SEP, 2013b), el Programa Especial de Educación Intercultural (CGEIB, 2014), el Programa Especial de los Pueblos Indígenas (CDI, 2014), el Nuevo modelo educativo: escuela al centro (SEP, 2016a), el comunicado “Fines de la educación en el siglo XXI” (SEP, 2016b), la Carta Fines de la educación en el siglo XXI (SEP, 2017).

correspondientes al orden internacional, específicamente aquellas que se consideraron en los capítulos anteriores.

Como Giménez (1981) propone, además de la lectura intratextual, interesa el análisis intertextual. En él es posible seguir las trayectorias de los objetos discursivos en relación con sus significantes, esto con el fin de identificar los “manifiestos ideológicos”. En este sentido, y acorde con la perspectiva de Giménez (1981), los discursos se transforman o se mantienen vigentes de acuerdo a los hechos extratextuales, que son el marco contextual de su existencia. Por tanto, la exposición desarrollada se encuentra lejos de ser lineal en relación con la explicación de cada uno de los ejes analíticos. Por el contrario, los ejes analíticos son interpretados en sus intersecciones, las cuales evidencian la complejidad de relaciones de poder existentes en torno a la educación de los pueblos originarios y la construcción identitaria del profesorado indígena como un sujeto ideal por parte del Estado mexicano. Esto ocurre en las relaciones entre el Estado colonial moderno (Segato, 2011), la reciente y voraz inmersión del sector privado en los espacios que antes se denominaban de interés público –como la educación–, los organismos de cooperación internacional, y la interpelación por parte de los pueblos originarios en la búsqueda de la apertura de las márgenes institucionales de legitimación identitaria que se manifiestan en la educación.

De esta manera, se alude que el contexto sociopolítico internacional concurre en una invitación forzada a formar parte de la globalización. Para lograrlo, se requiere modificar los proyectos nacionales hacia el interior en proyectos de desarrollo que se caractericen por la apertura de fronteras, con miras a la transnacionalización económica. Es decir, la adopción de políticas neoliberales para la transformación estructural de la figura del Estado. En este sentido, se concuerda con Gentili (2004) y Lander (2000) cuando refieren que el proyecto de desarrollo y el neoliberalismo, trascienden al plano económico.

Cabe definir lo que este trabajo retoma como globalización. La globalización, entendida más allá de la comprensión esencialista, como afirma Segato (2002), implica un cuadro entero que precisa considerar la capacidad de interlocución del Estado nacional, la nación y las relaciones entre sus partes. Señala que se conforma de “los componentes étnicos particulares y otros grupos de interés” que forman parte de la nación, la relación entre los Estados nacionales periféricos y los poderosos, entre los grupos de interés y el Estado nacional, las relaciones entre

grupos de interés de naciones poderosas y periféricas, la “configuración de relaciones entre las partes y entre el todo y las partes” (Segato, 2002:110). En ello agrego la relación con organismos supranacionales de tipo privado, y la relación con organismos de cooperación internacional.

Desde un posicionamiento dialógico, el modelo económico hegemónico actual, el extractivismo, que intenta ser absoluto, aglomera políticas, lógicas y prácticas que radicalizan el despojo y la violencia (Carvajal, 2016). Analiza Carvajal (2016) que las críticas a los Estados llamados progresistas en América Latina:

(...) apuntan a que en estos gobiernos se mantienen intactos “los elementos clave del extractivismo clásico de raíces coloniales, sosteniendo una inserción subordinada y funcional a la globalización del capitalismo transnacional” (Acosta, et. al, 2013). Las explotaciones promovidas por los estados, ya sea directamente o través de alianzas públicoprivadas claramente no evitan la devastación ambiental y social; por el contrario, la imposición de este modelo como un dogma ha ampliado la frontera extractiva sobre ecosistemas invaluable como la selva amazónica, donde habitan pueblos originarios en aislamiento voluntario (Carvajal, 2016: 13).

La lectura, análisis y reflexión de este capítulo exige, entonces, considerar de forma permanente los proyectos hegemónicos que existen a nivel internacional y que, desde la lógica del capitalismo neoliberal extractivista, intentan alinear y alienar otros proyectos de vida que se le escapen o que lo confronten. Sobre todo, específicamente, los proyectos educativos y de generación de identidades políticas alternas, como las de las/os profesoras/es pertenecientes a pueblos originarios. Dicho ampliamente, los intentos de alinear y alienar, generan un escenario de tensiones con las reflexividades agenciales, que permiten la emergencia y radicalización de proyectos alternos y distantes del/los hegemónico/s.

7.1 Nación y cultura como dispositivos de la colonialidad del ser

El inicio de la década de 1990 se vio marcado por el decreto del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), que trató principalmente de reconocer los derechos de los pueblos indígenas y tribales en los Estados independientes. Como se discutió en capítulos anteriores, en el convenio se expresan tres manifiestos ideológicos de autonomía: una poco fundamentada sobre a) la autonomía real de los pueblos originarios, b) otra tutelada por el Estado, y otra que versa sobre c) la participación y consulta de/a los pueblos originarios en los proyectos liderados por el Estado. México, al estar adscrito a la OIT, ratificó el Convenio 169 el cinco de septiembre de 1990, lo cual significó un antecedente para el surgimiento de una serie de políticas de identidad para los pueblos originarios que fungieron y fungen como políticas de poder para perpetuar la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007).

7.1.1 Cambios en la conformación de la Nación como dispositivo colonial

El reconocimiento de la libre determinación y autonomía de los pueblos originarios, sin cuestionar las márgenes legislativas y jurídicas de los Estados nacionales, exigió la redefinición del constructo Nación. En este sentido, la redefinición de la Nación en el campo de las políticas de identidad, como veremos, significó la creación de un dispositivo deóntico ontológico de la colonialidad del ser que delimitó la posibilidad de autonomía de los pueblos originarios sobre sus propios proyectos de vida. Posterior a su enunciación, se retomó con mayor ahínco la definición despolitizada de “cultura”, como un segundo dispositivo de la colonialidad del ser.

Una de las primeras legislaturas en reformarse, considero que la más importante, fue la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que, en el año 1992, modificó al artículo relativo a la definición de Nación. En él señaló que su composición:

(...) es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (CPEUM, 1992, art. 2º: 2).

La reforma no cuestiona la idea de una Nación cohesionada, sino que la respeta, al señalar que ésta es “única e indivisible”, es decir, no puede fragmentarse, pero tiene una “composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. El agregado de la composición pluricultural, si bien hace visible jurídicamente el reconocimiento de que existen culturas plurales, es decir, varias culturas en la nación, se sostiene de la alusiva inmersión de todos y todas en un proyecto común que nos cohesionan.

Además, como política de identidad y como dispositivo de la colonialidad del ser, la referencia a que los pueblos originarios “son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización”, que asimismo conservan todas o una parte de sus instituciones políticas, sociales, económicas y culturales, coopta la posibilidad de diálogo hacia afuera de los colectivos, pues enyesa la *conservación* de sus instituciones *hacia el interior*. Al tiempo que abre paso a la creación de derechos, se torna en una limitación. Es decir, lejos del reconocimiento de autonomía política como alternativa que trascienda a la esfera estatal, anula la posibilidad de transformación fuera de sus asentamientos y organizaciones; hablaremos de ello más adelante. Aunado a ello, legitima que el reconocimiento ocurrirá siempre y cuando prevalezcan las formas organizativas, en un sentido

de estatismo identitario. La enunciación delimita el carácter histórico, transformador y de interpelación de los pueblos originarios (Rita Segato, 2011). Como señala Segato (2002, 2011), la creación de políticas de identidad por parte del Estado colonial moderno conlleva el contrapeso y la estrategia del enyesamiento de las alteridades políticas e históricas.

En el nivel de organización territorial de México, los estados de la República Mexicana se encuentran obligados a reformar sus propias constituciones políticas con base en las ratificaciones de la legislación nacional. En este sentido, la Constitución Política del Estado de San Luis Potosí (1995) refiere en el artículo 9° que:

El Estado de San Luis Potosí tiene una composición pluriétnica, pluricultural y multilingüística sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. Reconoce la existencia histórica y vigente en su territorio de los pueblos Nahuas, Teének o Huastecos, y Xi'oi o Pames, así como la presencia regular de los Wírrarika o Huicholes (CPSLP, 1995, art. 9°: 4).

Aun cuando el artículo refiere al Estado y no a la Nación, alude a la composición pluricultural señalada por la CPEUM en el artículo 2°. Sitúa, a su vez, la composición pluriétnica y multilingüística, que refiere más claramente las características de la población de San Luis Potosí sobre la etnia, la cultura y la lengua. Reconoce que las raíces originales son los pueblos originarios que han estado histórica y vigentemente en el territorio. Sobresale el reconocimiento de los Wírrarika o Huicholes en el sentido de que les reconoce como un pueblo fluctuante con presencia regular. No obstante de la composición múltiple y plural del Estado, sostiene que la Nación es única e indivisible cuando señala que: “asegurando la unidad de la Nación, la ley establecerá sus derechos y obligaciones” (CPSLP, 1995, art. 9°: 4).

Posterior a las determinaciones constitucionales sobre la composición de la Nación, las Leyes y programas que surgen en los distintos órdenes de la división política-territorial, en temas de educación general, educación para los pueblos originarios y derechos de los pueblos originarios, se apegan al imaginario de la Nación única e indivisible, pero plural culturalmente. Así lo vemos en la Ley General de Educación (1993: 2), la Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí (1995: 5), el Acuerdo de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2001: 1), la Ley de la Comisión Nacional de Derechos de los Pueblos Indígenas (2003: 3), el Acuerdo 492 sobre la creación del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (2009: 2), el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (2013: 33), el Programa Especial de Educación Intercultural (2014: 12), el Programa Especial de los Pueblos Indígenas (2014: 35, 291, 305), los Fines de la educación del siglo XXI

(2016: 1), el Nuevo modelo educativo (2016: 14), los Fines de la educación del siglo XXI (2017: 1).

De la definición de la nación con base en su composición pluricultural fundamentada en sus pueblos originarios, surgen una serie de caracterizaciones de los pueblos originarios, sus comunidades y sus integrantes individuales. Así, encontramos conceptos como “raíz indígena”, “pueblos indígenas”, “comunidades indígenas”, “indígenas”, “identidad indígena”, “identidad étnica”, “poblaciones indígenas”. La CPEUM (1992), refiere que:

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres (CPEUM, 1993, art. 2º: 2).

Cuando esta legislación aterriza y es apropiada al nivel estatal, por la Constitución política de San Luis Potosí (CPSLP, 1995), enuncia que “la conciencia de su identidad étnica”, y no identidad indígena, “deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos y comunidades indígenas” (CPSLP, 1995: 5). De este modo, la etnicidad es relacionada directa y únicamente, en la CPSLP, con los pueblos originarios. El artículo 9º de la CPSLP, en la fracción III, agrega a la definición de comunidades integrantes de un pueblo originario, a diferencia de la CPEUM (1992), la unidad política. Señala que: “las comunidades integrantes de un pueblo indígena son aquellas que forman una unidad política, social, económica y cultural; asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres” (CPSLP, 1995, art. 9º: 5).

Más adelante, la CPSLP (1995) refiere que, a pesar del previo reconocimiento en términos de la unidad política, será la ley quien “establecerá los mecanismos y criterios para la identificación y delimitación de las mismas [comunidades de un pueblo originario], tomando en cuenta, además de los anteriores, los criterios etnolingüísticos” (CPSLP, 1995, art. 9º: 4). Es decir, es el Estado quien se autolegitima el poder de definir cuáles serán los criterios para la identificación de las comunidades integrantes de un pueblo originario. En el momento en que se enuncia como la instancia determinadora de las políticas de identidad, se cede el control para la definición de los caminos posibles en las vidas de quienes conforman comunidades de pueblos originarios.

7.1.2 La cultura ahistórica como dispositivo de la colonialidad del ser

El Estado “plural”, instalado en la lógica de la colonial/modernidad (Segato, 2011: 36), determina quiénes son los otros en relación con el posicionamiento y definición de quienes conforman la hegemonía: los otros son los opuestos, a quienes se tiene que orientar, definir, controlar; los “sin voz”. La historia de la creación del mestizaje, como idea constitutiva de la identidad nacional, muestra sus arraigos aún en la actualidad, al definir que México tiene una “raíz profunda indígena (...) que otorga a nuestro país un carácter distintivo en el ámbito de las naciones” (CDI, 2009: 9). Tal alusión hace referencia a un origen, que puede no ser el mismo en la actualidad, porque las raíces quedan enterradas, y lo que emerge es algo distinto, más allá de la raíz. No quiero decir con ello que los grupos sociales y sus culturas tendrían que mantenerse estáticas sino que, al contrario, tal alusión no reconoce al presente de los pueblos originarios, como un devenir histórico-político en la colonialidad del poder que se manifiesta en las tensiones con los otros. Es decir, se anula la cultura política que reconoce Segato (2002) como viva e histórica.

Aunque reconoce la presencia de los pueblos y comunidades indígenas como “culturas vivas con rasgos y expresiones propios de cada cultura, que enriquecen con su conocimiento y patrimonio a nuestro país” (CDI, 2009: 21), el lugar otorgado no es el mismo, en el sentido de que “enriquecen” a algo que está ya hecho o iniciado sin su apropiación y presencia inicial. Algo que se considera prioritario. Eso a lo que enriquecen y que les impide reconocerse legislativamente por ser ellos mismos, es a la Nación mexicana, como refiere la CDI (2014) cuando señala que “todos ellos [los pueblos originarios] con una riqueza histórica y cultural propia que dan sentido de pertenencia a la Nación y a todos los mexicanos” (CDI, 2014: 35). En el centro del discurso, se intentan corromper las posibilidades políticas de cuestionar, confrontar o cambiar al modelo de la hegemonía político-cultural.

Otra determinación que hace el Estado “plural”, que mantiene vigente su carácter colonial/moderno (Quijano, citado por Segato, 2016) para definir a alguien como perteneciente a un pueblo originario, es que se define a alguien perteneciente a un pueblo originario a partir de un elemento tangible, principalmente la lengua:

(...) de acuerdo a los criterios del CDI que considera indígenas a todos los miembros de una familia cuyo jefe o jefa de familia, habla una lengua originaria (CGEIB, 2014: 35).

Los indígenas mexicanos no son un cuerpo homogéneo. Por eso, si bien, en México existen 68 Pueblos Indígenas que se corresponde con las 68 lenguas que se hablan a lo largo de todo el país, lo cierto es que entre ellos y a su interior se vive una pluralidad lingüística, cultural e incluso

religiosa. El mundo indígena en México es complejo y diverso. Deviene de muchos orígenes y vertientes. Por un lado existen grupos indígenas con una muy rica veta milenaria que se refleja en sus lenguas y costumbres. Pero también existe otra veta que se desprende de las relaciones de convivencia y dominación de la etapa colonial. Se puede observar que los Pueblos Indígenas, pese a compartir historias y relaciones de dominación y exclusión similares, plantean proyectos diferentes de desarrollo (CDI, 2014: 38).

La reducción de la definición de pueblos originarios a artefactos culturales desprovistos de la historicidad política, deja de lado la comprensión de que, fuera de la comprensión esencialista y extractivista de la lengua, existen epistemologías diversas que se encuentran vigentes en los “mundos aldea” (Segato, 2011: 20). Dichas epistemologías orientan otros modos de relación con el cosmos, y otras prácticas, desde el ejercicio político, que confrontan a las prácticas legitimadas por el “mundo Estado” (Segato, 2011: 20). Tal reducción anula los ejercicios de interpelación al proyecto de la modernidad.

Es a partir de las políticas de identidad correspondientes a la definición de los otros, que se puede reconocer al segundo dispositivo de la colonialidad del ser: el concepto “cultura”. En las definiciones, los pueblos originarios son caracterizados culturalmente, de manera prioritaria, por elementos que se mencionan como estáticos, divisibles, ahistóricos y, por ello, apolíticos. Cuando en algunos discursos más recientes, la historicidad es definida como realidad en la creación y recreación de la cultura, ésta se reconoce, pero nuevamente esencializada, fragmentada y caracterizada en elementos de expresión. Ello manifiesta la dificultad de su comprensión holística, como proyecto político que ocurre en la tensión e impronta que hacen a otros colectivos, incluida la sociedad mayoritaria. Es decir, invisibiliza que la cultura emerge y se recrea, a la vez que recrea, en proyectos de vida que interpelan. Podemos observar esto en los siguientes argumentos:

Las culturas indígenas son base misma de la riqueza social que tanto enorgullece a la nación. Su patrimonio cultural está integrado por expresiones que se recrean cotidianamente y que se producen como obras colectivas, que responden a entornos ecológicos, socioculturales e históricos específicos, que se transmiten oralmente o mediante gestos, actitudes o habilidades y que se expresan en manifestaciones, tangibles o intangibles, como son lengua, música, baile, tradición oral, costumbres, rituales y ceremonias, fiestas, prácticas curativas, gastronomía, formas de asentamiento territoriales, y tecnologías relacionadas con la producción y el hábitat, entre otras (CDI, 2009: 38).

(...) la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias; todos estos rasgos son una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada pueblo se traza como propio. La cultura

es dinámica en tanto que los valores que se transmiten, crean, recrean, permanecen y se combinan en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales (CGEIB, 2014: 83).

Como argumentan Rojas (2011) y Segato (2011), existe un abandono en el tema de la autonomía para enfatizar el culturalismo o multiculturalismo anodino. El giro discursivo sobre la “cultura” legitima su esencialización y estatismo. Esto implica perder de vista que los pueblos son un proyecto histórico (Segato, 2011:18) y, con ello, anular su raíz política (Segato, 2011: 32).

Por otro lado, pero de mano a lo anterior, aparece el concepto de diversidad en la definición de la nación, al ser señalado como una de sus características. Tal como podemos apreciar en los siguientes argumentos:

(...) nuestro país reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano (...) existe gran riqueza potencial y creativa contenida en el carácter pluricultural y multilingüe de la nación mexicana (DOF, 2001: 1).

El paso a la modernidad encuentra a una nación cultural y socialmente diversa, con fuertes raíces históricas y un perfil cultural definido por un patrimonio excepcional, tanto histórico como vivo (SEP, 2013a: 33).

Dentro de la unidad esencial del país existe una variedad de identidades, de perspectivas, de culturas que preservan identidades diferentes, reflejo de la diversidad que nos caracteriza como nación (SEP, NME, 2016: 14).

En el primer extracto, perteneciente al acuerdo para la creación de la CGEIB (2001), se habla de la diversidad como “étnica, cultural y lingüística”, a la cual se valora y reconoce. Se le señala como “uno de los pilares fundamentales” para “fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano”. Referir a la diversidad según estas características, pareciera asignar a los pueblos originarios de México el calificativo de “diversos”, como si la diversidad estuviese conformada por la etnia, cultura y lengua que son diferentes a la mayoría. Asimismo, la alusión a la relación que importa mantener con la diversidad, es de reconocimiento y valoración, que son acciones impersonales que dejan de lado la implicación con la diversidad, el diálogo, aprender de, la trascendencia de la otredad hacia lo que se considera propio, la acción conjunta.

Aunado a ello, señala a un Estado-Nación que considere distintas legislaciones, pero que es uno, porque la Nación es una, entonces es el pacto del Estado con la Nación, en donde el Estado procura el bien de la Nación. Si bien refiere al Estado como multicultural, este carácter no implica la relación o diálogo intercultural sobre las legislaciones que dan forma al mismo

Estado y sobre el diálogo en relación con los intereses de las distintas culturas. Por el contrario, se sitúa como intereses apartados a los cuales, de cierta manera, tendría que atender el Estado. Pero cuando el antecedente es la Nación única e indivisible, como se mostró, lo anterior queda en entredicho. Podrán delimitarse algunas legislaciones a partir de los derechos de los pueblos originarios, pero por sobre ellos está el proyecto que se anticipa nos une a través de intereses comunes.

De manera análoga a la integración cultural y nacional, se considera que existe un consenso en aceptar a la modernidad como el horizonte de vida, que además es presentada “neutralmente”, por lo tanto, despolitizada. Lo anterior genera una distancia que dificulta entender a la modernidad como un proyecto de la hegemonía occidental que se entrama en las relaciones coloniales, de desigualdad, de opresión y de violencia, tal como refieren Escobar (2004) y Quijano (2000a):

Tanto la modernidad como el desarrollo son proyectos espaciales y culturales que exigen la conquista incesante de territorios y pueblos, así como su transformación ecológica y cultural en consonancia con un orden racional logocéntrico (...) (Escobar, 2004: 54)

(...) las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado como la modernidad (Quijano, 2000a: 2).

Asimismo, en el segundo extracto, la SEP (2013) refiere al proyecto de nación como único, y en el 2016 mantiene la defensa de “la unidad esencial del país”, como se muestra en el tercer argumento. Esta referencia afirma que en algún punto, en este caso, cultural, esta diversidad converge dentro de un perfil. Relacionado con ello, señala Segato (2002) que:

No se trata simplemente de la adquisición de conciencia sino de la sustitución de una forma de ser otro, de constituir alteridad, dentro de una historia concreta de interacciones, por un estatuto de identidad con referencia a patrones fijos donde se rechaza o niega la hibridez constitutiva de subjetivarse como «otro» en relación con lo que dice Bhabha. Por lo tanto, se produce una reducción, un achatamiento de las formas de ser diverso. O, lo que es más grave, una homogeneización mundial de las maneras de constituirse en diferencia, en identidad. Se introduce también una artificialidad y una superficialidad de lo étnico, un «multiculturalismo anodino y liberal» que se transforma en puramente emblemático –etnicidad emblemática, en tanto que constituida por puros signos diacríticos de una supuesta «diferencia», pero donde no hay lugar para la discusión sobre la naturaleza misma de los recursos, su forma de extracción y su finalidad en el destino humano. Parece ser una descripción más adecuada que la «etnicidad simbólica» propuesta por Gans (1979) para describir este mismo achatamiento y vaciamiento de la diversidad cultural (Segato, 2002: 123).

Cabe señalar que la diversidad, en estos discursos, se sostiene de las características culturales, pero nuevamente deja intocables a los distintos proyectos políticos que conlleva la pertenencia cultural; es decir, hace vigente la despolitización cultural.

En el último extracto, identificamos la introducción en el discurso del concepto “identidades”, donde refiere que dentro de la unión del país, existen diferentes identidades relacionadas con la diversidad de perspectivas y culturas. No obstante, nuevamente congrega a las diferentes identidades en el margen de la nación. Llama la atención que en el mismo documento, la CGEIB refiere una definición de identidad como un proceso complejo y dinámico, como a continuación se muestra:

La identidad es un elemento de la cultura, al mismo tiempo que le da sentido y consistencia. (...) La identidad es un proceso complejo y dinámico, pues implica el sentido histórico de la vida de las personas y es influenciado por acontecimientos sociales que a la vez son rebasados por las circunstancias meramente individuales. Esta pluralidad, que trasciende la identidad personal, es la identidad cultural, étnica y lingüística presente entre los distintos grupos humanos (...). Se construye por contactos culturales múltiples y heterogéneos que permiten crear su especificidad en la interacción con el otro (CGEIB, 2014: 85, 87).

De ahí, la identidad es entendida por la CGEIB (2014) como un elemento de la cultura que mantiene una relación dialógica con la misma. Reconoce, además, que se construye a través de la historia personal que no puede desligarse de los procesos sociales, es decir, colectivos. Por tanto, la identidad cultural, étnica y lingüística, más allá de ser individual, es colectiva. Se construye con base en la interacción cultural, múltiple y heterogénea.

No obstante la comprensión de las identidades como variadas, complejas y dinámicas, se pone en entredicho frente a argumentos que apuntalan la identidad nacional, donde ésta se naturaliza como un perfil definido, el cual pretende ser alcanzado por todos quienes conforman la nación, incluidos los pueblos originarios (SEP, 2013a: 64; CGEIB, 2014: 31; SEP, 2016: 1). Por ejemplo, la CGEIB refiere en el mismo año que:

La diversidad cultural de México representa un pasado que nos enriquece como Nación y un presente que se recrea cotidianamente en las comunidades rurales y urbanas y nutre la cultura y la identidad nacional (CGEIB, 2014: 291).

Así, observamos que la alusión a la diversidad cultural, plural, es subyugada a la idea de una cultura y una identidad nacional, que se suponen compartidas por todas y todos quienes habitamos el territorio mexicano. Entonces, puede leerse que el acto de pretender unificar a la diversidad de grupos sociales/culturales, que se encuentran intersectados de maneras distintas

en términos políticos, en el cuerpo simbólico de una Nación a partir de una cultura y una identidad nacional, expone las relaciones coloniales actuales. El intento de hacer visibles a los “invisibilizados”, es un discurso aún más violento que la anterior omisión. Esto puesto que la enunciación de su visibilidad está antecedida por la sentencia de cooptación en un marco que pretende su integración, acto que radicaliza el cinismo.

7.1.3 Concesión de autonomía a los pueblos originarios

Entonces, los argumentos comienzan a dar luz sobre su carácter primordialmente colonial, cuando pasamos a analizar los discursos en torno a la autonomía y libre determinación de los pueblos originarios. La autonomía y libre determinación de los pueblos originarios, implican la libertad de tomar decisiones y dirigir la vida, individual y colectiva, por los senderos que cada colectivo considere. Ambas, implican un ejercicio político, en lo que Segato (2011) define como la posibilidad de los pueblos para deliberar las decisiones en sus vidas. Es aquí donde los discursos generan tensiones. Lo expuesto anteriormente, sobre la Nación y la cultura como dispositivos de la colonialidad del ser, permite mirar con duda a los discursos que giran en torno a la autonomía, y otorgarles otros sentidos con base en el proyecto desvelado. Para iniciar el análisis, veamos el siguiente fragmento emitido por la CDI (2014):

(...) el Estado organiza un sistema de planeación democrática para diseñar las políticas y programas que permitan el desarrollo nacional. Su carácter democrático hace posible la participación de diversos sectores sociales en la construcción de un proyecto de Nación sólido, dinámico, incluyente, competitivo y equitativo, para alcanzar una sociedad de derechos plenos (CDI, 2014: 26).

Las características que señala de este proyecto son que es: sólido, incluyente, dinámico, equitativo y competitivo. La definición del proyecto nacional es acorde con la lógica neoliberal, al posicionar valores, como el de competencia, congruentes con la visión de desarrollo: “ser competitivo para lograr el desarrollo”. La cuestión es que, ante el colonialismo axiológico y del saber, se lee, como fue expuesto en el análisis del discurso internacional sobre el desarrollo, que es el único proyecto de vida posible. Entonces, el tema de la autonomía y la libre determinación de los pueblos originarios en México, queda en entredicho para evidenciar un discurso disfraz.

La Carta Magna de México es precisa en ello cuando dice que “el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional” (CPSLP, 1992: 2). Así, reconoce el derecho a la libre determinación de los pueblos originarios de México, pero en el “marco constitucional de autonomía que

asegure la unidad nacional”. Es legislado el sometimiento de los pueblos originarios al yugo del proyecto nacional de desarrollo; esto sin importar si el planteamiento epistemológico es profundamente distinto, y hasta opuesto a los de los pueblos originarios. Dice Blaser (2013):

(...) los proyectos de vida están fundados en visiones de un buen vivir que se basan en entramados densos de supuestos ontológicos, lugares, memorias, prácticas, expectativas y deseos particulares. Entre otras cosas, los proyectos de vida divergen de los diversos proyectos de la modernidad en tanto que prestan atención a la singularidad de las experiencias que los pueblos tienen de sus lugares y de sí mismos, y rechazan visiones que pretenden ser universales. Aunque la lucha que realizan diversos pueblos indígenas por sostener sus proyectos de vida delinea trayectorias particulares, éstas han empezado a converger y a ganar visibilidad ahí donde se enfrentan con un mundo moderno que les niega a otros mundos cualquier realidad (...) (Blaser, 2013: 21-22).

En el orden jurídico del estado de San Luis Potosí, la normativa establece lo que pueden hacer los pueblos originarios desde la libre determinación, “bajo el principio de la subsidiariedad y complementariedad en correspondencia con el marco del orden jurídico vigente” (CPSLP, reforma 2017: 5). En este orden, reconoce la *estructura interna de las comunidades*, la preservación y el enriquecimiento de sus lenguas, conocimientos y todo aquello que conforme su cultura e identidad cultural (CPSLP, reforma 2017: 5). A este discurso se alinean otros emitidos por la CDI (2003: 2; 2014: 29), y el INDEPI (2011). Lo que comienza a clarificarse, es que el reconocimiento a la autonomía y a la libre determinación tiene posibilidad de práctica únicamente dentro de las comunidades indígenas, es decir, de manera interna, toda vez que no atenten contra el proyecto de desarrollo nacional. Notamos, así, la alineación al discurso internacional, discutida en capítulos anteriores, sobre la *autonomía de los pueblos originarios vigilada y aprobada por el Estado*.

Sin embargo, se puede reconocer la presencia de otros argumentos, que giran en torno al discurso de *la participación de los pueblos originarios en la práctica paternalista del Estado sobre su vida política y social*. Por ejemplo, cuando la CDI (2003) refiere que es necesario:

Diseñar y operar, en el marco del Consejo Consultivo de la Comisión, un sistema de consulta y participación indígenas, estableciendo los procedimientos técnicos y metodológicos para promover la participación de las autoridades, representantes y comunidades de los pueblos indígenas en la formulación, ejecución y evaluación de los planes y programas de desarrollo (CDI, 2003: 2).

El mismo argumento se presenta en el Programa Especial para Pueblos Indígenas (CDI, 2014: 29), al referir al artículo 2º constitucional y señalar que serán la Federación, los Estados y los Municipios quienes “establecerán instituciones y determinarán las políticas necesarias para

garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades”. Después, determina que esto tendrá que ser diseñado y operado en conjunto con los pueblos originarios. Asimismo, reconoce que la CPEUM define a las entidades federativas como las encargadas de establecer las características que tendrán la libre determinación y autonomía de los pueblos originarios, además de concretar las políticas de identidad para reconocer a quienes conforman las comunidades indígenas (CDI, 2014: 116).

A pesar de que existe el otorgamiento del derecho a los pueblos y comunidades indígenas de “definir sus aspiraciones, objetivos y tiempos” (CDI, 2009: 39), y el reconocimiento de que “el país lleva décadas de políticas de apoyo al desarrollo de los Pueblos Indígenas con escasos resultados” (CDI, 2014: 98), las nuevas políticas se encuentran lejos de desapegar sus discursos del paternalismo. Éste continúa vigente a pesar de que en la última década ha emergido un discurso sobre “el desarrollo con identidad”, que se apega al discurso internacional de la ONU (2002) sobre la creación de proyectos de desarrollo cercanos a las cosmovisiones de los pueblos originarios, pero sin abandonar el tronco hegemónico:

El reconocimiento a la pluriculturalidad de la Nación, que se estableció en el Artículo Segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), determina la obligatoriedad para el Estado mexicano de construir, en el marco del respeto a las identidades culturales, a las formas de organización social y a los derechos indígenas, una propuesta de desarrollo con identidad para los pueblos y las comunidades indígenas, en el seno de la unidad nacional [...], [éste tiene que realizarse] con pleno apego al Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y en el marco de la estrategia del Gobierno Federal Vivir Mejor [...]. Y exige, de manera muy especial, promover y apoyar la participación indígena en el diseño, operación y evaluación de las políticas públicas, para hacer efectiva su propia visión de una vida plena, toda vez que esa meta sólo se alcanzará si se concibe y construye como un desarrollo con identidad (CDI, 2009: 35, 11, 9).

Asimismo lo señala la CDI en el Programa para el desarrollo de los pueblos indígenas (2014): “Se puede observar que los Pueblos Indígenas, pese a compartir historias y relaciones de dominación y exclusión similares, plantean proyectos diferentes de desarrollo” (CDI, 2014: 38).

En el nivel municipal, se visiona alcanzar el anhelado desarrollo, cuando en el Plan de Desarrollo Municipal (PMT, 2012), refiere que:

Tenemos un Tancanhuitz marginado y excluido del desarrollo, un Tancanhuitz en el que predomina el rezago y la falta de servicios públicos, donde prevalecen la pobreza y la ausencia de oportunidades, que necesita del soporte del gobierno para disminuir las desigualdades del desarrollo. Equilibrar los niveles de bienestar y con calidad de vida, requerimos de estrategias que ejerceremos en cinco grandes ejes temáticos: 1. Política social y combate a la pobreza 2.

Economía competitiva y generadora de empleos 3. Desarrollo regional sustentable 4. Seguridad y justicia 5. Gobierno eficiente, transparente y honesto (PMT, 2012, p.5).

Acabamos de presenciar el despliegado de la paradoja de la *autonomía controlada*. La enunciación de la autonomía como válida únicamente hacia el interior de las comunidades, pero ordenada por el Estado en el sentido de determinar qué será autonomía y libre determinación, y quiénes serán reconocidos con qué características para poder ejercerla. Al tiempo que otorga el derecho a las propias formas de organización política internas, limita la posibilidad de modificar el panorama político nacional, es decir, hacia afuera, en el momento en que la autonomía es limitada en los asuntos que se consideran de la Nación. El paternalismo del Estado se expresa cuando las formas político organizativas de los pueblos originarios, así como sus epistemologías que dan origen a saberes políticos, no se consideran factibles para generar un diálogo político intercultural que implique la reestructuración del orden jurídico nacional. Dice Segato (2011):

Ese enyesamiento en posiciones de identidad es también una de las características de la racialización, instalada por el proceso colonial moderno, que empuja a los sujetos a posiciones fijas dentro del canon binario aquí constituido por los términos blanco –no –blanco (...). Cuando el mundo del uno y su resto, en la estructura binaria, encuentra el mundo de lo múltiple, lo captura y lo modifica desde su interior como consecuencia del patrón de la colonialidad del poder, que permite una influencia mayor de un mundo sobre otro. Lo más preciso sería decir que *lo coloniza* (Segato, 2011: 36-37).

El reconocimiento que hace la OIT en el Convenio 169 podría dejar abierta la posibilidad a la creación y validación de distintos proyectos que permitan la cohesión de cada colectivo poblacional dentro de los Estados nacionales, o la posibilidad de transformar al proyecto nacional, de modo que involucre los diálogos interculturales. Sin embargo, el Estado “plural” de México legitima una reclasificación con base en la redefinición de las nociones “Nación” y “cultura” como dispositivos de la colonialidad del ser. En ellos, los grupos culturales que conforman a la nación única e indivisible, despolitizados, son enmarcados en derechos que al contrario de politizarlos en su autonomía, les desarraigan de su praxis política dentro del marco considerado nacional. Los derechos otorgados recrudescen las divisiones, designando espacios en los cuales existe un tipo de permisividad, como un “jugar a la política”, y otros espacios, hegemónicos, donde la vida y sus decisiones políticas ocurren “en serio”. Es la *perennidad de la política hegemónica y sus espejos*. Con ello, quienes habitan en los espacios de la permisividad, son exigidos también a habitar los espacios de la vida política “en serio”.

Como señala Segato (2002):

No se trata de afirmar que toda identidad política [política de identidad] es enteramente perversa, sino de alertar sobre la importancia de distinguir rigurosamente entre nuevas identidades políticas, por un lado, y, por el otro, las formas tradicionales de alteridad y desigualdad con sus culturas asociadas que surgieron de su convivencia histórica en determinada escena nacional. Solo esta diferenciación precisa podrá evitar que las primeras devoren a las segundas, ocupando su lugar y eliminando sus huellas. Una especie de secuestro y sustitución a través de un proceso de verosimilitud (Segato, 2002: 112).

Con estos antecedentes sobre la política general en torno a los pueblos originarios de México, y las políticas de identidad como dispositivos de poder que emergen de ello, podemos realizar una serie de cuestionamientos previos sobre las identidades de los profesores y las profesoras indígenas desde la perspectiva del Estado. Algunos de esos cuestionamientos podrían ser: ¿cuál es la función prevista desde el Estado para los/as profesoras indígenas en México, en relación con los propósitos en torno a la ciudadanía?, ¿cómo se enmarcan o se diferencian a las y los profesores indígenas, sobre su quehacer, en las políticas emitidas para el resto de los y las profesoras a nivel nacional?, ¿es visto el profesorado indígena como un ejecutor dentro del proyecto nacional de desarrollo, o tiene la opción de orientar la educación a los proyectos que surjan a partir de la libre determinación de las comunidades originarias? Sirvan estas preguntas como preámbulo para los siguientes apartados.

7.2 La educación nacional frente a la educación indígena y los propios proyectos de vida de los pueblos originarios

El tema general que aquí nos convoca, la educación, requiere una revisión precisa, en el sentido de que es a partir de su definición que se concreta la institucionalidad por parte del Estado. Parte de esa institucionalidad es la propuesta educativa del Estado para los pueblos originarios. Como veremos, el aparato educativo, con sus leyes y enunciaciones, forman parte de la colonialidad del poder, puesto que los discursos se conforman por “la articulación del conocimiento y el poder, de lo visible y lo expresable” (Escobar, 2014: 91).

7.2.1 Tensiones entre educación general y educación para los pueblos originarios

La educación es definida, en la Ley General de Educación (1993), como:

[Un] medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social (SEP, 1993: 1).

Cabe decir que esta definición de la educación es adoptada íntegramente por la Ley General de Educación del Estado de San Luis Potosí (SEGE, 1995). Desde la SEP (2013), se entiende a la educación como “la base de la convivencia pacífica y respetuosa, y de una sociedad más justa y próspera” (SEP, 2013a: 24). Por su parte, la CGEIB (2014) refiere su carácter “fundamental para superar las desigualdades y lograr la convivencia armónica de nuestra sociedad” (CGEIB, 2014: 7). Estas referencias preparan el camino para comprender a la educación que imparte el Estado como un medio benévolo y neutral para el desarrollo individual y social, armónico, lejano a los intereses políticos donde se manifiestan las relaciones de poder. Los siguientes argumentos de la educación, entonces, podrán leerse desde la supuesta neutralidad congruente con la búsqueda de un “bienestar social y común”.

Llama la atención el argumento del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Gobierno Federal (GF) en la “Alianza por la Educación”, cuando refieren que “la educación, las escuelas y el conjunto de comunidades educativas representan ámbitos privilegiados donde se concretan las relaciones entre el Estado y la sociedad para cumplir con objetivos individuales, comunitarios y nacionales” (SNTE & GF, 2008: 3). Existe en este fragmento un reconocimiento de que la educación se rige por objetivos particulares, es decir, que no es neutral. No obstante, es indefinida el tipo de relación que tienen el Estado y la sociedad. Cabe la lectura de que es la sociedad quien, con la educación, en las escuelas y a través de las comunidades educativas, cumplirá los objetivos individuales, comunitarios y nacionales que previamente ha definido el Estado.

Por su parte, la educación para los pueblos originarios fue definida por el Estado como Educación Intercultural y Bilingüe en la década de 1980. De inicio, en este análisis ubicamos el argumento de la Ley General de Educación del Estado de San Luis Potosí (SEGE, 1995), cuando señala que:

La educación primaria y la secundaria responderán adecuadamente a las diferentes características lingüísticas de la población rural, urbana y grupos migrantes, así como de las culturas Náhuatl, Téenek y Pame Xi 'O'i de la Entidad, debiendo ser en el caso de las culturas indígenas antes señaladas, bilingüe e intercultural (SEGE, 1995: 18).

Asimismo, precisa que la educación bilingüe es impartida a los educandos en la lengua de la comunidad de que se trate y en idioma español. De modo que estudiantes indígenas y no indígenas que asisten a la misma escuela, se vinculen a través de la comprensión, estudio y uso de ambas lenguas (SEGE, 1995: 19).

Anticipa que la:

(...) educación intercultural propicia la convivencia armónica entre la cultura indígena específica de una región y la cultura nacional, mediante el conocimiento, la exaltación y análisis de los elementos históricos, y los valores de cada una de ellas, sin excluirse la una a la otra, y sin pretender su integración; favorece el enriquecimiento educativo mediante los elementos del multiculturalismo, y el desarrollo y estudio sistemático de ambas culturas de manera complementaria (SEGE, 1995: 19).

El discurso perenne hasta ese momento, radicaba en definir a la educación intercultural y bilingüe como un espacio exclusivo para los pueblos originarios, y aledaño a quienes, sin pertenecer a un pueblo originario, se encontrarán en las mismas aulas. Al analizar, distinguimos que la definición de “convivencia armónica” excluye cualquier posibilidad de tensión en las relaciones. Por el contrario, prioriza una armonía en la convivencia, de modo que anticipa también una completa integración de los distintos grupos sociales sobre los objetivos en los cuales se plantea el proyecto educativo.

Aunado a ello, hace una división binaria entre la cultura indígena específica y la cultura nacional de una región, lo cual evidencia, entonces, categorías de nacionalidad. Enfatiza que la cultura indígena y la cultura nacional tendrán una “convivencia armónica (...) mediante el conocimiento, la exaltación y análisis de los elementos históricos, y los valores de cada una (...), sin excluirse (...) y sin pretender su integración” (SEGE, 1995: 18). Lejos de la dualidad (Segato, 2011: 34) como relaciones de diálogo y coaprendizaje, se mantienen actuales las relaciones antagónicas, donde una emergencia dialógica, sin mimetizarse, no puede ocurrir. Por lo tanto, lo dicho previamente en torno a los objetivos puede leerse como una imposición del proyecto educativo.

Con la creación de la CGEIB, en el 2001, el Estado dio un giro discursivo sobre la educación intercultural para toda la población, el cual sigue vigente cuando dice que el fin de la discriminación “sólo puede lograrse mediante la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico que actúe de manera transversal en todo el sistema educativo” (CGEIB, 2014: 27). Y entiende a ésta como:

(...) una perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, sólo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad (CGEIB, s/f, <http://eib.sep.gob.mx/>).

La definición de interculturalidad de la CGEIB retoma y se afianza sobre la definición que acerca la UNESCO (2006) en torno a las directrices para la educación intercultural, en una práctica que oculta la colonialidad del saber en la definición conceptual. Si bien el giro discursivo pretende generar políticas que legitimen acciones para detener la discriminación, no se rebasa la política multiculturalista donde se considera que son mundos que pueden conocerse y comprenderse entre sí, pero no reconocerse y aprender a través del otro. Esto, principalmente, por parte de la hegemonía occidental.

Si a este análisis agregamos la lectura que hace el Estado sobre los resultados educativos de las comunidades indígenas, como espacios donde es “considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones (...), con problemas educativos” (SEP, 1993: 15), entonces se radicaliza la colonialidad del ser sobre la otredad. En esta visión, el Estado no se reconoce como parte del problema (Segato, 2011, 2016), es la parcialidad a partir de la cual intenta resolver, fugazmente, las realidades complejas que él mismo ha generado.

7.2.2 La autonomía educativa de los pueblos originarios y el carácter nacional de la educación

Queda claro que en esta comprensión de la educación desde el Estado, de inicio, se plantea a los pueblos originarios la imposibilidad de decidir autónomamente qué educación es la que quieren, y de determinar cómo esta educación se alinearía a sus propios proyectos de vida. Para esclarecer, analicemos cuáles son los propósitos que pretende lograr la educación nacional, primeramente, y la educación indígena, en su dependencia a la primera.

Los discursos en los distintos documentos redundan en el carácter nacionalista de la educación, sea para “fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales” (SEP, 1993: 2; SEGE, 1995: 3). O para atender “a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, (...) nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura” (SEP, 1993: 4; CPEUM, 2013: 6). Cuando se habla de la pluralidad de la Nación, ésta se determina exclusivamente como “lingüística” (SEP, 1993: 2).

Frente a esta situación, la posibilidad de autonomía de las autoridades educativas locales en torno a los contenidos de planes y programas de estudio para los pueblos originarios, se reduce a “una propuesta a ser considerada” que sería autorizada “sin detrimento de los planes y

programas de carácter nacional” (SEGE, 1995: 22). En éste y el siguiente argumento, la autonomía otorgada se ve cooptada:

En la elaboración de los planes y programas de estudio relativos a la educación indígena, se consultará a las comunidades indígenas a través de sus autoridades tradicionales, con el fin de incorporar sus propuestas; para tal efecto, las autoridades educativas podrán auxiliarse con el padrón de comunidades indígenas del Estado (SEGE, 1995: 19).

Cabe destacar que el carácter nacional de la educación da espacio al establecimiento de una serie de estándares de aprendizajes, conocimientos, competencias que conformarán el currículo nacional, que se consideran deben de adquirir a lo largo de su educación, todos y todas las mexicanas. Esto ha sido una práctica institucional desde la conformación de la SEP con José Vasconcelos, en 1921, aunque no necesariamente con esos conceptos. Sin embargo, los discursos políticos y económicos se han transformado en las tres últimas décadas, para radicalizar su posicionamiento neoliberal en la última década, donde el carácter nacionalista se ha transformado hacia su internacionalización.

7.2.3 La sociedad del conocimiento para el logro del desarrollo nacional

El Estado plural se torna de tipo neoliberal, que en relación con la globalización capitalista a escala mundial, exacerba la voracidad de lo público y lo plural sociopolítico en sus políticas. En esta posición, el Estado neoliberal se centra en la “racionalización, estabilización y reestructuración económica y educacional en el capitalismo dependiente. (...) Los gobiernos neoliberales proponen nociones de mercados abiertos y tratados de libre comercio, reducción del sector público y disminución del intervencionismo estatal en la economía y en la regulación del mercado” (Torres, 2004: 166 y 168).

Este modelo de Estado transita en un espacio intersticial entre lo privado a escala mundial, principalmente organismos económicos internacionales que fungen como instancias de financiamiento, y la exigencia de ajustes estructurales a nivel nacional de los espacios que anteriormente eran públicos, como la educación. Segato (2016a) lo define como un frente estatal-empresarial-mediático-cristiano que opera en América Latina con gran fuerza y presencia. La imposición de la visión neoliberal despolitiza las políticas educativas e impone una vigilancia a la educación pública bajo mecanismos de evaluación punitiva, más que académicos, y busca su privatización para ajustarla a la lógica del mercado. De acuerdo con Lander (2000) y Gentili (2004), el neoliberalismo implica un conjunto de prácticas culturales

que desmoronan principios de bienestar social, de solidaridad social y, contrariamente, promueven valores como el éxito escolar fincado en el mérito.

Al tener como referencia la comprensión compleja de la globalización (Segato, 2002), donde los Estados que forman parte de ella se posicionan en los lugares ventajosos o desventajosos a partir de las mediaciones que haga en las relaciones de poder estatales y privadas de tipo transnacional, es posible notar que los discursos refieren una mirada esencialista de la globalización. Estos señalan que para poder pervivir en el mundo globalizado y cambiante, es necesario el crecimiento económico, mejores condiciones de vida, así como ser indagadores y poseedores del conocimiento que fluye (OCDE & GF, 2010: 5; SEP, 2013a: 12, 24; SEP, 2016a: 14-15, 90). Los argumentos se complementan cuando orientan que para ello se requiere:

Impulsar una cultura emprendedora y empresarial, basada en la innovación, desde los niveles básicos de educación. Asegurar que todos los alumnos terminen la educación básica y logren los aprendizajes básicos requeridos para su desarrollo personal y participación fructífera en la sociedad y la economía (SEP, 2013a: 48).

Los discursos del Estado mexicano retoman la noción de “sociedad del conocimiento” en el marco de un periodo de “globalización”, que además se matiza de un aura de inevitabilidad:

(...) la educación enfrenta, además, los nuevos retos correspondientes a los cambios sociales, políticos y económicos en el marco del cambio tecnológico acelerado y la globalización. (...) La velocidad con la que se desarrolla el conocimiento hace necesarias mayores capacidades para la interpretación de los fenómenos, así como una mayor creatividad y manejo de conocimientos en entornos cambiantes (...) la sociedad del conocimiento exige de las personas mayor capacidad de interpretación de fenómenos, creatividad y manejo de la información en entornos cambiantes. (...) Acceder como país a la sociedad del conocimiento requiere imprimir en la población, desde la educación básica, una actitud creativa mediante el conocimiento científico y el desarrollo tecnológico (SEP, 2016a: 14-15, 67 y 90).

Es decir, exhortan alinearse a los valores de las culturas occidentales dominantes en el mundo, que rigen su vida bajo el emprendimiento empresarial. Por lo tanto, pretenden que las personas cuenten con “mayor capacidad de interpretación de fenómenos, creatividad y manejo de la información en entornos cambiantes” (SEP, 2016a: 14-15).

El Estado adopta la infatigable misión de llevar al país al alcance de parámetros internacionales de desarrollo, que aunque en los documentos internacionales se especifica la necesaria contextualización para la creación de objetivos propios, marcan un referente de lo esperado. Es aquí donde la calidad educativa comienza a entenderse desde el ranking en escalas que tienen como referente máximo al desempeño de los países hegemónicos, tal como aparece en la “Alianza por la educación” (SNTE & GF, 2008). En ella, se hace necesario “incidir en la

calidad educativa con parámetros y criterios de desempeño internacionales” (SNTE & GF, 2008: 13). Entonces, se legitima la aplicabilidad de ciertos instrumentos que forman parte de los artefactos de la colonialidad del saber en el contexto de las políticas educativas del Estado mexicano, como el reciente Estado colonial moderno. Una de ellas es la prueba PISA, a la que la SEP refiere como:

Esta prueba es aplicada cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a jóvenes de 15 años, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Mide las competencias que previsiblemente se requerirán para una participación exitosa en la sociedad del conocimiento (SEP, 2013a: 25).

Es decir, prevalece el principio de “que existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños mexicanos deben adquirir y desarrollar, atendiendo a las diversas condiciones, independientemente del origen sociocultural, lingüístico, étnico, religión o género al que pertenezcan en cada entidad y región” (DOF, 2009: 7). En relación con ello, no obstante de que el “Nuevo modelo educativo: escuela al centro” (SEP, 2016a) establece la descentralización de la gestión educativa, “el planteamiento pedagógico”, los objetivos y los contenidos generales del currículo nacional prevalecen como de cumplimiento obligatorio (SEP, 2016a: 25, 46).

La invención del desarrollo (Escobar, 2014), como discurso, trajo consigo la “promesa” de que la ciencia y la tecnología serían las herramientas necesarias para que los países subdesarrollados ascendieran al desarrollo (Escobar, 2014: 87). En una comprensión simplista del desarrollo y subdesarrollo, como “un continuum entre países pobres y ricos (...), y como el proceso de transición de una situación a otra” (Escobar, 2014: 89). Según Escobar:

El concepto “transferencia de tecnología” se convertiría con el tiempo en componente importante de los proyectos de desarrollo. Nunca se tomó conciencia de que la transferencia no dependía simplemente de elementos técnicos sino también de factores sociales y culturales. La tecnología era [y sigue siendo] considerada neutral e inevitablemente benéfica y no como instrumento para la creación de los órdenes sociales y culturales [con base en el occidente] (Escobar, 2014: 88).

En estos márgenes, los proyectos de vida de los pueblos originarios se ven sometidos al proyecto de desarrollo nacional, cuando dice que es necesario “incorporar plenamente a los pueblos y a las comunidades indígenas al desarrollo económico, social y cultural del país con respeto a sus tradiciones históricas y enriqueciendo con su patrimonio cultural a toda la sociedad” (DOF, 2009: 1). Se teje una malla que obstruye la generación de una educación, aún desde el Estado, que esté genuinamente dispuesta a alinearse a los proyectos propios de las

comunidades. Ante ello, las pinceladas que obnubilan a la educación indígena, desde la alienación de la vida íntegra, abren camino a la lengua y a ciertos elementos culturales, en su debilitamiento histórico político (Segato, 2011). Sobre ello refiere la CGEIB que “puesto que la lengua es el vehículo y soporte de la expresión y el pensamiento, se convierte en el elemento más próximo y sensible para ser considerado en la educación” (CGEIB, 2014: 11).

Aunque se habla de una educación pertinente como “factor para el desarrollo y el fortalecimiento de la cultura de los grupos sociales; una que parte del respeto a las distintas perspectivas desde las cuales se comprende y explica la vida” (CGEIB, 2014: 11), la dominancia del concepto de calidad se inclina hacia la confirmación de la hegemonía. Atiende a parámetros de eficacia y eficiencia, además de que se alinea a “la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (SEP, 1993: 4). Notamos nuevamente la caracterización estática y ahistórica de la cultura (Segato, 2011: 18), como algo que requiere fortalecerse.

Lo que logramos apreciar, es una constante contradicción y exclusión de leyes paralelas; es decir, de discursos que se excluyen mutuamente, la armonización jurídica no ocurre. Esto se muestra en concreto cuando una serie de propósitos que parecen trifurcar a la educación en México: entre lo local, nacional e internacional, comienzan a carcomerse entre sí, para alinearse al que es de orden superior. Es decir, los propósitos nacionales de la educación, orientados por el Plan Nacional de Desarrollo, carcomen a los propósitos de la educación indígena del Estado. Mientras que los propósitos internacionales sobre la educación, orientados por el proyecto de desarrollo global, carcomen a los propósitos educativos nacionales.

7.2.4 El perfil de la ciudadanía cosmopolita hegemónica

En este plano argumentativo, es pertinente analizar la caracterización de la ciudadanía por la cual ahora se aboga dentro de los discursos educativos del Estado “plural” mexicano. Como veremos, emerge un nuevo manifiesto ideológico sobre la caracterización de la ciudadanía en el nuevo proyecto nacional. Mientras que a inicios de la década de 1990 el carácter de la ciudadanía se definía como preponderantemente nacionalista (CPEUM, 1993, art. 3º, 6), a finales de la década del 2000, los discursos sobre la ciudadanía enfatizaron la urgencia de su integración al orden global, en un tiempo donde el conocimiento y la sociedad se transforman constantemente.

El mexicano que se pretende como sujeto universal, si bien no abandona los intereses por el bienestar social del entorno en que vive, y el amor a la Patria, debe de enfrentarse a los retos del siglo XXI que se consideran inevitables: una economía globalizada, proyectos industriales transnacionales, conocimientos cambiantes, un futuro impredecible. La SEP (2013a) señala, en el Programa Sectorial de Educación, que: “La estructura curricular perfila al mexicano del futuro, de modo que los planes y programas de estudio deben responder a los retos del siglo XXI, al desarrollar en las personas las competencias que requieren para la vida” (SEP, 2013a: 44). Los discursos acentúan las competencias que refieren al “saber saber”, en el sentido de que se espera que desarrollen habilidades para “aprender a lo largo de su vida”, en relación con el “mundo complejo que vive cambios vertiginosos” (SEP, 2017: 1). En el discurso local de la región, se determina que el objetivo de la educación es “formar ciudadanos para la vida y el trabajo, responsables, y competentes para incorporarse a la productividad, mediante el otorgamiento de servicios de calidad y con equidad de género” (PMT, 2012: 38).

Lo que notamos es la caracterización del perfil de la *ciudadanía cosmopolita hegemónica* en México, a la cual dan forma los siguientes argumentos discursivos:

[En necesario el aprendizaje] del idioma inglés desde preescolar y [la] promoción de la interculturalidad (SNTE & GF, 2008: 12).

(...) formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México (SEP, 2016b: 1).

(...) toma decisiones razonadas y responsables que le permiten adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno; es capaz de comunicarse en inglés; valora la pluralidad étnica y cultural de nuestro país y del mundo; es competente y responsable en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); conoce la historia que nos une y da identidad en el contexto global; siente amor por México; hace aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y del mundo; se identifica como mexicano, tiene conciencia del mundo y aprecia la diversidad cultural (SEP, 2016b: 1-2).

La educación debe desarrollar la capacidad de la población para comunicarse, tanto en español como en otra lengua materna, así como en una lengua extranjera, trabajar en equipos, resolver problemas y usar efectivamente las tecnologías de la información (SEP, 2016a: 42).

(...) es preciso que aprendan a reconocerse a sí mismos como personas que actúan en lo local y a la vez forman parte de una sociedad universal y habitan un planeta cuya preservación es responsabilidad de todos (...). Se requiere una formación que permita a las personas adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de educación permanente, que les asegure apropiarse de conocimientos y competencias para desplegar su potencial a lo largo de la vida (SEP, 2016a: 40-41).

A través de la educación, se busca crear a los ciudadanos que puedan generar competitividad en el país dentro de la esfera global. Se determina la expectativa de que sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Que, además, dominen el inglés, que se adapten con rapidez y eficacia a los cambios de su entorno, que dominen las TIC, valoren y practiquen la interculturalidad, valoren la identidad étnica, cultural y lingüística del país y del mundo (SEP, 2017: 1-4).

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad, su valoración “como base de la riqueza y la identidad nacionales” (SEP, 2013a: 33), la alusión a fomentar la enseñanza en las lenguas maternas (SEP, 1993; LGESLP, 1995; CDI, 2003; DOF, 2001; CGEIB, 2014), así como la interculturalidad enunciada en la educación para los pueblos originarios y en la educación general (CGEIB, 2014; DOF, 2001, 2009), se desvela como parte de los discursos disfraz. Discursos que intentan, por un lado, mostrar algo de “eco” a las demandas que sí son reales en torno al reconocimiento y apropiación del escenario político por parte de los pueblos originarios; y, por otro lado, una acción extractiva de los sentidos originales en torno a los significados de conceptos como “interculturalidad”. Como analiza Segato (2002: 114-115), en periodos actuales, la modernidad implica también al mando de diversidad.

De mano, son definidos aquellos saberes válidos, que deben de fortalecerse para hacer frente a las incertidumbres y retos del nuevo siglo. Somos espectadores de la colonialidad del saber (Quijano, 2000b) dentro del campo educativo, a partir de la clasificación de los conocimientos. Presenciamos una división entre aquellos saberes considerados universales por la hegemonía, y los de los pueblos originarios, que son definidos por el mismo Estado dentro de su retórica autoconfirmatoria como “locales”. No obstante la desesperanza actual ante las crisis económicas, sociales, de sentidos, de la Tierra, que manifiestan la crisis de la modernidad a partir del método científico, el proyecto educativo nacional continúa en la argumentación de que ese es el camino que debe seguirse.

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico (SEP, 1993: 3).

Como previamente se hizo alusión, priman los valores de competitividad y productividad; se presentan como la nueva oleada de los bienes y valores universales que

México requiere para ser un país competitivo. Por otro lado, se integran discursos que buscan acomodar, de algún modo, a los saberes de los pueblos originarios dentro de este proyecto educativo transnacional, estos señalan que importa “considerar las aportaciones de las culturas locales como elementos enriquecedores de la educación” (SEP, 2013a: 65). El verbo, el sujeto y el adjetivo del extracto anterior, revelan nuevamente la lógica desde la cual se interpreta a los pueblos originarios: cabe “considerar” sus “aportaciones” al ser “culturas locales”, porque pueden “enriquecer a la educación”. Es decir, no son, por sí mismos, valiosos; no vale la pena generar un espacio inicial de encuentro con los saberes de los pueblos originarios, sino que se les asigna un espacio a considerar, para que aporten a algo ya construido de inicio.

En un discurso paralelo, la CGEIB (2014) reconoce la dimensión epistemológica en su planteamiento del Programa Especial de Educación Intercultural, donde “postula que no existe un tipo de conocimiento único y superior a todos los demás y que distintas formas de conocimiento deben articularse para conducir a una complementación de saberes, comprensiones y significados del mundo” (CGEIB, 2014: 84). Sin embargo, como se mencionó, los saberes de cada región de México son sometidos a la evaluación neoliberal de la prueba PISA.

7.3 El profesorado indígena: proyecto político del Estado colonial/moderno mexicano

La figura del profesorado es importante dentro de la educación. Más allá de reducir su importancia a que en ellos y ellas recae la educación, y que si algo ocurre fuera de lo planeado es porque no hicieron bien su función, el profesorado indígena tiene una relevancia como actor político dentro de los espacios donde se encuentra. A través de la relación que establece con las y los estudiantes, crea y recrea el proyecto político que da forma y envuelve a la educación en la que se encuentra. Su posicionamiento puede ser también de confrontación a este proyecto político. Por ello, en este apartado interesa analizar cómo es construido el tipo ideal (Weber, 1964) del profesorado en el proyecto nacional del Estado “plural” mexicano. Asimismo, identificar cómo se construye, específicamente, la imagen del profesorado indígena dentro de los discursos institucionales.

7.3.1 El perfil general del/a maestro/a en los discursos educativos del Estado mexicano

En la definición del papel del educador, es posible distinguir diferentes concepciones que aterrizan en verle como quien imparte los conocimientos, quien coordina el proceso educativo, y quien aplica un currículo:

El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo; deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y contribuir a su constante superación profesional y mejoramiento económico (SEGE, art. 15, 1995: 9).

Persona que en el proceso de enseñanza y aprendizaje imparte conocimientos y orienta a los alumnos (CGEIB, 2014: 88).

(...) el modelo educativo 2016 refuerza la confianza en el profesionalismo de los maestros y deja de considerarlos preponderantemente como transmisores de conocimiento prescrito en un currículo vertical, poco abierto a la creatividad y la adaptación a diferentes entornos. Más bien, la premisa del modelo educativo 2016 es que los maestros son agentes capaces de discernir sobre la aplicación del currículo frente a alumnos de características heterogéneas [...] [son] profesionales con la capacidad de aplicar el currículo acorde a las características heterogéneas de su entorno y sus alumnos (SEP, 2016a: 56 y 80).

En el primer fragmento, el profesorado era definido bajo el concepto de “educador”, quien promueve, coordina y es un agente directo del proceso educativo. En el segundo fragmento, identificamos la definición de quien imparte conocimientos y orienta a los alumnos. En el 2016, la SEP le señala como un profesional capaz de aplicar el currículo según la heterogeneidad de los contextos. Si bien el tercer fragmento pareciera cuestionar la definición del tipo ideal que únicamente transmite conocimientos homogéneos, prevalece, en el último fragmento, la alusión a la verticalidad en las relaciones que mantiene el profesorado con su entorno y en el diseño del proyecto educativo. Entonces, es posible distinguir conceptos como: “imparte”, “aplica”. Aunque el nuevo modelo educativo (2016) refiere la necesidad de romper con la verticalidad en la administración y gestión educativa, así como en su planteamiento pedagógico, el currículo se anticipa como un dispositivo de poder dispuesto a su aplicación, y no como algo a co-crearse en el interior de las escuelas. Así, el tipo ideal del profesorado comienza a mostrarse como un ejecutor de la educación, lejano a un co-creador de la educación; a su vez es señalado como el responsable de la educación para la transformación de México.

La definición del profesorado como un ejecutor de la enseñanza requiere del pronunciamiento de sentencias en caso de fallar al tipo ideal en la práctica. Las sentencias anticipan cualquier desorientación que pudiese surgir en torno a lo permitido y lo no permitido. Estas sentencias requieren del planteamiento de normativas a priori a ellas mismas. Es así como se consolida un cuerpo discursivo en torno a la necesidad de crear el corpus de la evaluación

docente, como mecanismo de poder, en el papel supervisor de la práctica del profesorado, al cual se inserta, extractivamente, al profesorado indígena.

Desde el año 1993, en la Ley General de Educación, es posible leer argumentos en torno a la necesidad de la evaluación docente cuando señala que “(...) se establecerán mecanismos de estímulo a la labor docente con base en la evaluación” (SEP, 1993: 12), mismo argumento que retoma la Ley General de Educación del Estado de San Luis Potosí (SEGE, 1995: 9). La evaluación del profesorado es defendida como una necesidad prioritaria en el momento en que se aúna al argumento de que para que México logre ser un país próspero y desarrollado, requiere de ciudadanos que generen la competitividad a través de una educación de calidad. El reduccionismo que ocurre en torno a ello es que la complejidad de la educación, y su pretendida calidad –desde los fines del capitalismo neoliberal-, recaen en el tipo ideal del profesorado. Sobre ello, señala la SEP (2013) que: “los maestros tienen el lugar más importante en la educación y son los profesionistas clave para la transformación de México” (SEP, 2013a: PSE).

El SNTE y el Gobierno Federal (2008) refieren que se requiere:

Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes (SNTE & GF, 2008: 7).

7.3.2 La evaluación docente: instrumento de la violencia estructural del Estado mexicano

La evaluación del desempeño docente comenzó a perfilarse sobre tres factores:

(...) aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación), cursos de actualización (certificados de manera independiente) y desempeño profesional (SNTE & GF, 2008: 9).

Como puede notarse, la evaluación del profesorado comenzó a introducir la obligatoriedad de medir el “aprovechamiento escolar” con base en pruebas de evaluación estandarizada para los/as estudiantes. Es la manifestación de mecanismos de evaluación punitiva construidos con base en las políticas educativas neoliberales. Es decir, los discursos sobre la evaluación docente comenzaron a articular la obligatoriedad de buenos resultados en instrumentos estandarizados, como los nacionales: “los profesores cuyos estudiantes muestren bajo rendimiento en pruebas estandarizadas como la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) deberán tomar cursos especialmente orientados” (SNTE & GF, 2008: 8). De manera alemana, se somete también aquello que se considera aprovechamiento escolar a los estándares

que han establecido organismos internacionales alineados al proyecto hegemónico de la globalización de tipo neoliberal.

En el 2010, se posiciona aún más el discurso de la evaluación docente a partir del convenio entre el Gobierno Federal y la OCDE. Se planteó, en materia educativa, que:

(...) la reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas (OCDE & GF, 2010: 6).

Entonces, se postuló el despliegado de acciones necesarias a realizar para garantizar contar con los mejores docentes:

Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas (OCDE & GF, 2010: 4).

En el 2013, con la Ley General del Servicio Profesional Docente, se legisló que “deben desarrollarse perfiles, parámetros e indicadores que sirvan de referente para la buena práctica profesional” (DGESPE, 2013: 11). Llama la atención que refiere la necesidad de identificar y diferenciar las características básicas de desempeño en contextos diversos social y culturalmente (DGESPE, 2013: 11). Sin embargo, orienta la generación de ciertos estándares sobre lo que considera la “buena práctica docente”. Tales estándares, lejos de surgir en el vacío, se encuentran anclados a propósitos del proyecto educativo nacional que, como vimos previamente, en tiempos cercanos se ha amalgamado a la dinámica de globalización económica, es decir, en los intereses de la hegemonía internacional.

El discurso del nuevo modelo educativo (2016) mantiene la importancia de la selección de docentes “mejor preparados” (SEP, 2016a: 18); programas de meritocracia acorde al buen desempeño, para promociones y reconocimientos (SEP, 2016a: 57); y la indispensabilidad de contar con medidas que garanticen la contratación de buenos profesores, que tengan vocación y formación para atender adecuadamente a población indígena, en términos de sus particularidades culturales y lingüísticas (SEP, 2016a: 18). A pesar de señalar la contextualización sobre la cultura y la lengua en la educación para los pueblos originarios, la precisión es sobre la cultura, como dispositivo de la colonialidad del ser, y la lengua que, más allá de posicionar otro proyecto de vida que diste del hegemónico del desarrollo, alude a atender la caracterización más evidente hecha por el Estado. Así lo notamos en el Programa de

Desarrollo Municipal (2012) cuando argumenta que es necesario “Propiciar principalmente que indígenas, niñas y jóvenes, tengan acceso a la educación básica y maestros que hablen su lengua” (PMT, 2012: 39).

Cabe anotar que los discursos sobre la necesidad de inmiscuirse en el análisis de la práctica docente, y reducirla a una evaluación que aporta juicios de valor con base en indicadores que se alinean a los discursos internacionales de los organismos financieros, además exigen la disuasión de los sindicatos magisteriales y el establecimiento de procesos de evaluación rigurosa, tanto para el ingreso como para la permanencia. La creación del corpus discursivo e institucional que legitima la evaluación –con los lineamientos planteados- como el factor fundamental para determinar la práctica del profesorado como “garante de calidad educativa”, sitúa en un plano paradójico a la supuesta contextualización del planteamiento pedagógico que sostiene el nuevo modelo educativo (2016).

7.3.3 El perfil del profesorado indígena en los discursos del Estado mexicano

Específicamente sobre el profesorado indígena, los discursos formulan como características necesarias que cuenten con una formación bilingüe e intercultural, que sean bilingües (PMT, 2012: 39), y que radiquen en la comunidad donde trabajarán. De inicio, los discursos referían que aquellos maestros y maestras que no contaran con una licenciatura, deberían de participar en programas de formación profesionalizante (SEGE, 1995: 19; SEP, 1993: 11). Sin embargo, el perfil que posiciona hasta ese momento el discurso oficial sobre el profesorado indígena, deja de lado su capacidad de transformación social de las comunidades. Pareciera anticipar que todos los espacios, y las poblaciones, son convergentes al proyecto postulado como nacional. En este marco, perfila la formación de una identidad del profesorado indígena que se rija sobre los postulados del individualismo occidental, imponiendo esta identidad a la colectiva.

Posteriormente, continúan los argumentos en torno al carácter nacional de la formación del profesorado indígena. Esto a pesar de atravesar un momento histórico donde se realzan la diversidad social, lingüística y cultural, con una exaltación de la etnicidad. Hecho que se muestra desde inicios de la década de 1990 con la reconceptualización de la nación, entonces, tal diversidad queda sometida a la nación y sus propósitos, como lo refiere el DOF (2009: 6). La violencia estructural de la educación en México se mantiene vigente en la construcción de identidades del profesorado indígena que se forma dentro de la propuesta del Estado:

(...) la formación inicial de maestros de educación primaria es nacional porque contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos (DOF, 2009: 7).

La formación inicial de maestros de educación primaria tiene carácter nacional, con un enfoque intercultural bilingüe para atender la diversidad sociocultural, lingüística y étnica de los alumnos del país (DOF, 2009: 7).

El planteamiento diferencial de la formación de profesores indígenas en la Licenciatura Primaria de Educación Intercultural Bilingüe es consolidado sobre la Licenciatura en Educación Primaria de tipo general. Es decir, aquella que se piensa para formar profesores y profesoras para la educación general. Sin embargo, la diferenciación, que se reduce al agregado de horas de formación a la semana en Lenguas Originarias e Interculturalidad (DOF, 2009; LEPIB, 2012), es amalgamada a los intereses de formación de profesores y profesoras generales, bajo la consigna de “lo común y nacional”. Lo anterior precisa un conjunto de habilidades intelectuales y competencias profesionales:

La formación común y nacional de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; este conocimiento será la base para el tratamiento de los contenidos educativos y las formas de trabajo de acuerdo a los requerimientos particulares de cada contexto (DOF, 2009: 7).

Es relevante este análisis en el tipo ideal del profesorado indígena debido a que es una figura importante en la consolidación de las identidades de las/os estudiantes con quienes se relaciona. De este modo, se consolida todo un marco estructural que busca programar un perfil de profesorado indígena que no se despegue por completo del perfil del profesorado de la educación general:

La formación de maestros, en virtud del papel fundamental que éstos desempeñan en la educación de niños y adolescentes, debe corresponder a las finalidades y los contenidos que el marco jurídico educativo le asigna a la educación básica con calidad, equidad y pertinencia (DOF, 2009: 7).

Es así que si el profesorado indígena no sigue los lineamientos de la DGESPE y la política de evaluación docente, las consecuencias de la evaluación serán aplicables también a él. De esta manera, se les obliga a apearse a la normativa de evaluación del desempeño y de medición del aprendizaje de sus estudiantes con pruebas nacionales e internacionales de calidad educativa. Si bien podría argumentarse que en los medios rurales, o cascos urbanos –cabeceras municipales-, existen escuelas primarias generales, y que se requiere, en varias zonas, un mayor número de profesores de educación primaria general; o que la finalidad es eficientizar los

recursos humanos y económicos en la formación; cabe mirar con cautela la decisión tan políticamente arbitraria sobre las bases de la LEP general que tiene la formación del profesorado indígena en la LEPIB. Esto es un procedimiento de cooptación.

Existe una clara enunciación de que la formación del profesorado indígena permita un tipo ideal que reconozca el valor de la diversidad (DOF, 2009: 3). En concreto, que reconozca, conozca, aprecie y valore las diferentes concepciones sobre el mundo que emergen de las regiones y los pueblos, y que son definidas como “formas de crianza, de enseñanza, de aprendizaje, de relación y de comunicación, a fin de favorecer su inclusión y articulación en los procesos pedagógicos que se generen en la escuela y en el aula” (DOF, 2009: 3). Además, que diseñe, practique y organice estrategias y actividades didácticas contextualizadas (DOF, 2009: 5). A pesar de ello, tales características del tipo ideal del profesorado indígena, donde reconoce y valora la diversidad cultural, parecen ser subyugadas a verla como un “recurso pedagógico”, más que como una riqueza que permita replantear al proyecto educativo en sus raíces:

En esta Licenciatura se pretende que los futuros maestros tengan la capacidad de articular la diversidad como un recurso pedagógico, por lo que durante su formación el estudiante vivirá y recreará como parte de la cotidianidad de la escuela principios de interculturalidad como: respeto de las diferencias, reconocimiento y aprecio de otras identidades y disposición para la convivencia con otros estilos culturales (DOF, 2009: 3).

La interculturalidad se plantea, como se mostró anteriormente, como una interculturalidad oficializada donde “se respeta”, “reconoce”, “aprecia”, “convive”, pero no donde se cuestiona, confronta, replantea y emerge. Los discursos posicionan como principal función del profesorado indígena, que ejecute los planes y programas de estudio vigentes “con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos (...) y las disposiciones emanadas de los mismos” (DOF, 2009: 5).

Conclusiones

El capítulo abordó el análisis del discurso del Estado mexicano, de 1989 al año 2017, en las políticas que inciden en los procesos identitarios de estudiantes que pertenecen a pueblos originarios y que cursan procesos de formación inicial docente. La ratificación del Convenio 169 de la OIT por parte del Estado mexicano en el año 1990 es parte aguas en este análisis. Su argumento principal, como se dijo, sostuvo la autonomía de los pueblos originarios tutelada por el Estado. A pesar de condicionar la autonomía, y debido a poner en riesgo al proyecto nacional

de desarrollo, fue necesaria la creación de todo un aparato discursivo desde el nivel internacional que tomó mayor forma en el nivel nacional en los discursos del Estado mexicano.

Para ello, el Estado mexicano en su fase de consolidación como Estado neoliberal decretó en sus políticas identitarias dos dispositivos que, contrario al análisis simplista que alude la apertura del margen de derechos para los pueblos originarios en territorio mexicano, son estrategias de la colonialidad del ser que establecen argumentos deóntico ontológicos. Estos dispositivos fueron: la Nación y la cultura. Así, la reforma constitucional de 1992 sobre la composición pluricultural de la Nación, es limitada en su posicionamiento político, al ser definida como única e indivisible. De manera que comparte un proyecto común, considerado nacional. Ése es el primer dispositivo colonial.

El segundo, como se dijo, radica en el concepto de cultura. Esto cuando la cultura, en el plano discursivo, ha sido definida en su concepción esencialista, como rasgos, elementos, usos y costumbres enyesadas. Tal definición anula su historicidad y opaca su dinamismo en la recreación en torno a la deliberación del proyecto de vida del pueblo. Por ello, decanta su raíz política. Es posible notar, con ello, que ambos dispositivos terminan de dar forma a la alusión de autonomía en la ratificación del Convenio 169. Además, cabe decir que llama la atención que la ratificación del Convenio por parte del Estado mexicano, deja de lado el reconocimiento de instituciones políticas tradicionales de los pueblos originarios.

En esta coyuntura donde la autonomía queda en entredicho, se hizo un análisis sobre el proyecto nacional que pondera el Estado mexicano. Este proyecto es el que permite distinguir con mayor claridad al neoliberalismo como modelo civilizatorio, al ser ponderado por el Estado. El proyecto considerado nacional es el de “desarrollo”. De esta manera, cada sexenio se construye el Plan Nacional de Desarrollo, del cual se despliegan varios Programas, entre los cuales está el Programa Sectorial de Educación, que compete a la escala nacional.

El análisis realizado muestra que la educación conserva el carácter nacional. Por lo tanto, la educación que planea, gestiona y administra la SEP, deberá de acatar el establecimiento de una serie de estándares de aprendizajes, competencias y conocimientos que dan forma al currículo nacional. Estos lineamientos son definidos como aquello que deben de tener todos/as los/as mexicanos/as, sin importar su origen étnico ni cultural. La educación para los pueblos originarios que promueve el Estado mexicano en este periodo se define también como de

carácter nacional, y tiene como uno de sus propósitos la formación de la identidad del individuo mexicano. No obstante de que existen algunas diferencias, estas se asientan principalmente en que la educación debe de procurarse en la lengua materna u originaria; pretensión que poco dista de la educación castellanizadora o bicultural bilingüe.

Los discursos muestran la transformación del carácter nacionalista hacia la internacionalización del proyecto nacional, de mano a la apertura al mercado transnacional. En los discursos sobre políticas educativas, en específico, esto se hace evidente en la caracterización del perfil del ciudadano del siglo XXI, que aquí refiero como *ciudadanía cosmopolita hegemónica*. La SEP da forma a través de características como: flexibilidad, interculturalidad, adaptabilidad al cambio, lealtad a la patria. Además de los saberes de la sociedad del conocimiento: formación en ciencia y tecnologías, dominio del inglés. Esto es considerado para todos/as los/as mexicanos.

Sobre ello, planteo la tesis de la emergencia de una caracterización neoliberal en torno al concepto *interculturalidad*, acorde con la *ciudadanía cosmopolita hegemónica*. Cuando las características esperadas en la ciudadanía se orientan a su flexibilidad, rápida adaptación a entornos cambiantes globales, valoración de la identidad del mundo, se desvela entonces la pretensión de que aquella interculturalidad válida a generar, es la que se vuelca hacia el exterior, es decir, hacia otras culturas. Es preciso reconocer que los discursos del Estado definen la necesidad de que México se abra al mundo y se involucre de lleno a una economía globalizada. Entrar de esta manera, plantea ciertos requisitos donde, según las formas políticas y prácticas del capitalismo neoliberal, el país tendrá que ser sitio para el asentamiento de empresas transnacionales, sobre todo aquellas que provienen de países desarrollados, que son quienes dirigen las cuerdas del juego.

La ciudadanía, así, está obligada a cambiar los esquemas nacionalistas que, aunque no desaparecen, presentan una transición que exige mirar hacia afuera. En lo práctico, anticipa la llegada de extranjeros y la salida de nacionales a otros países. En el plano de las relaciones, esto plantea la posibilidad de tensiones debido a las diferentes maneras de comprender y apropiarse del mundo con base en los referentes culturales. Entonces, se requiere de la valoración de la “identidad étnica, cultural y lingüística del mundo” (SEP, 2017: 2). Con ello, se pone en entredicho el reconocimiento y valoración de la pluralidad cultural, étnica y lingüística al

interior de la Nación. Aquí es donde puede notarse la estrategia del reconocimiento de los pueblos originarios como parte de la Nación, al ser alineados y absorbidos bajo los mandatos decretados para la Nación. Entonces, la autonomía educativa es sesgada.

En este marco de análisis, la figura del profesorado indígena es caracterizada por el discurso del Estado mexicano neoliberal como nacional. Si bien podría concebirse de primera mano que la formación del profesorado indígena dista de la formación del profesorado en educación general, con una revisión más precisa, puede reconocerse que esto no es así. Es decir, la formación del profesorado indígena se define como nacionalista, por lo cual deberá de seguir los propósitos que determine el Estado en la educación nacional. Esto incluye la formación de estudiantes sobre la identidad nacional.

Puede distinguirse que el profesorado indígena, lejos de escapar de los dispositivos discursivos y procedimentales de saber/poder (Castro Gómez, 2000: 89) creados para el profesorado de educación general que anticipan la praxis, son delimitados también por ellos. A muestra de cartografía, la evaluación del profesorado que, como se dijo, forma parte de las estrategias de poder en la educación, que someten y violentan a las subjetividades del profesorado en general, y del indígena en particular –al estar sujeto a las políticas educativas generales-, a los propósitos que se orientan como nacionales, pero que representan a la hegemonía de México. Asimismo, como se refirió sobre el profesorado general, el profesorado indígena es construido discursivamente como un ejecutor de planes y programas educativos que, si bien refieren características diferentes relacionadas con los contextos sociales, culturales y lingüísticos diversos de los pueblos originarios, tales diferenciaciones son sometidas desde el inicio de la formación en LEPIB y LEPIB2 al currículo nacional de formación docente. Mientras, la interculturalidad y bilingüismo son incorporados como un agregado, en lugar de transversalizar y replantear las bases políticas del programa.

Con ello, prevalece una formación del profesorado indígena que anticipa su llegada a comunidades de pueblos originarios que “simplemente recibirán la educación oficial del Estado”. Es decir, como si ésta fuese acorde a sus proyectos de vida, como si no hubiese ya nada que hacer, como si todo estuviese resuelto y conforme, y como si fuese adecuada la distancia abismal existente entre la educación del Estado y las realidades de los pueblos originarios. Lo anterior ya no solo en términos culturales o lingüísticos, sino en lo que históricamente les ha

sido negado: su autonomía política inmersa en la educación, la posibilidad de diálogo y aprendizaje de sus cosmovisiones y epistemologías para la reestructuración del proyecto de vida considerado nacional, así como el orden estatal –legislativo e institucional-.

Capítulo VIII. Análisis del discurso político en Colombia: tensiones y mediaciones entre el Estado y el CRIC

El análisis de los discursos en el caso colombiano, resulta bastante complejo. Lejos de analizar únicamente los discursos emitidos por el CRIC, la realidad colombiana en relación con el tema exige incluir en el análisis los discursos emitidos por el Estado. Esto debido a que es en el espacio de tensiones entre ambas instancias donde surgen los discursos, en un intento de mediación pero también de ampliar los márgenes de poder. Por parte del Estado, existen los discursos orientados a la educación general, y los discursos orientados a la Etnoeducación, que comenzaron a erigirse a finales de la década de 1970. Estos últimos surgieron también por el reclamo de los pueblos originarios de una educación acorde a su proyecto de vida. Por su lado, el CRIC defiende al proyecto de educación propia. El periodo a analizar es el correspondiente a 1989 al 2017. En ciertas coyunturas, veremos que los discursos del Estado aluden a que el proyecto de Etnoeducación es el mismo que el de Educación propia, que argumenta el CRIC.

Como el capítulo anterior, éste estuvo orientado por el objetivo específico: “Analizar la apropiación que hace el Estado colombiano de los discursos político argumentativos internacionales, así como la emergencia de discursos de los pueblos originarios, que delimitan los procesos de construcción identitaria del estudiantado indígena que cursa procesos de formación como pedagogas/os comunitarias/os en la UAIIN, en el periodo de 1989 a 2017”. Retomo las preguntas de investigación relacionadas con el objetivo: a) ¿qué plantean los discursos constitucionales y educativos oficiales –del Estado y del CRIC en su componente PEBI- sobre la identidad, cultura y educación de y para los pueblos originarios, en Colombia?, b) ¿cómo se muestra lo anterior en el programa de formación de pedagogas/os comunitarias/os de la UAIIN?

Sin embargo, en este capítulo surgen otras preguntas de investigación que no fueron consideradas en el capítulo sobre el análisis del discurso en México: ¿qué diferencias existen entre los proyectos educativos del Estado y el proyecto de Educación propia del CRIC?, ¿qué tipo de relación sostienen el Estado y el CRIC en torno a la educación?, ¿cómo se someten los intereses de cada proyecto en el momento de entablar algún tipo de diálogo político dentro de los argumentos discursivos, al tener presente que cada proyecto se erige sobre sentires, pensares,

ideologías y propósitos distintos y discordantes?, ¿qué tipo ideal del profesorado indígena legitiman el Estado y el CRIC?

Los documentos analizados fueron 21⁵⁹. De ellos, cinco fueron documentos emitidos por el CRIC o donde éste participó de mano a otras instancias que abogan por los derechos de los pueblos originarios a nivel nacional. Sobresale el documento del Tejido de conocimientos de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria con énfasis en el PEC, de la UAIIN, puesto que trata la realidad concreta analizada en Colombia. 11 documentos fueron de carácter nacional, emitidos por el Estado o alguna de sus instancias paraestatales para la educación en general. Mientras que siete fueron emitidos por el Estado, específicamente en torno a la educación de los pueblos originarios de Colombia.

Del análisis intra e intertextual de cada objeto discursivo (Giménez, 1981), surgieron tres ejes temáticos que a continuación presento, los cuales tienen articulación con los discursos internacionales y con el discurso mexicano: a) Las definiciones de “Nación” y “cultura” como dispositivos deóntico ontológicos de la colonialidad del ser, frente a la autonomía legitimada a los pueblos originarios; b) La educación nacional en la conformación de sujetos ideales para la globalización frente a las propuestas educativas para/por los pueblos originarios; c) La figura del profesorado indígena y el/la pedagogo/a comunitario/a como agente político.

A modo provisorio, es adecuado señalar que en este recorrido histórico existe un espacio coyuntural donde el Estado parece legitimar la autonomía de los pueblos originarios en la educación. Este momento inicia con el reconocimiento de Entidades territoriales a los resguardos, al ser considerados los pueblos originarios parte de la Nación. De modo que los resguardos, debidamente legitimados, son reconocidos en calidad de Municipio (Gobierno de

⁵⁹ El corpus documental del CRIC fue: Historia del CRIC (1990); del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, que emerge del seno del CRIC, “¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de una educación propia” (PEBI-CRIC, Bolaños & Ramos, 2004); Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (ONIC, AUC, OPIAC, Confederación Indígena de Tayrona, CONTCEPI, CRIC, 2007); Tejido de conocimientos de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria con énfasis en las áreas del Proyecto Educativo Comunitario –PEC- (UAIIN, s/f). Emitidos por el Estado para la nación en general: Constitución Política de Colombia (CPC) (Gobierno de Colombia, 1991); Ley 21 (Gobierno de Colombia, 1991), que ratifica al Convenio 169 de la OIT; Ley 115 o Ley General de Educación (MEN, 1994); Plan decenal de educación (MEN, 1999); Ley 715 (Congreso de Colombia, 2001); Plan sectorial de educación 2002-2006 (MEN, 2002); Plan decenal de educación (MEN, 2006a); Plan sectorial de educación 2006-2010 (MEN, 2006b); Plan sectorial de educación 2010-2014 (MEN, 2010); Acuerdos de Paz (Gobierno de Colombia, 2016). Emitidos por el Estado para la educación de los pueblos originarios de Colombia: Decreto 2127 (Gobierno de Colombia, 1993); Decreto 804 (Gobierno de Colombia, 1995); Decreto 1142 (MEN, 1978); Ley 160 (Gobierno de Colombia, 1994); Decreto 982 (Gobierno de Colombia, 1999); Decreto 2500 (MEN, 2010); Ley 1381 (Gobierno de Colombia, 2010); Decreto 1953 (Gobierno de Colombia, 2014).

Colombia, 1991a). Lo anterior se perfila con la Ley 715 (2001), al dar pauta a la contratación de la educación, en una acción de descentralización. Prosigue con el Decreto 2500, del año 2010, al definir que puede contratarse la educación a organizaciones que tengan avance en proyectos o propuestas educativas que atiendan las particularidades de los territorios indígenas reconocidos por el Estado. Termina con especial énfasis en el Decreto 1953, del año 2014, que refiere el otorgamiento de la gestión y administración de la educación a los territorios indígenas organizados, a partir del reconocimiento por parte del Estado del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

Por parte del CRIC, existe un discurso de búsqueda de un proyecto de educación propia, sobre todo a inicios del movimiento insurgente. Más, posteriormente, pareciera que el CRIC acepta una relación de colaboración con el Estado, aunque en permanente tensión. En torno a ello, distinguiremos que las relaciones entre el CRIC y el Estado son complejas, al punto donde la tutela del Estado se mantiene y, en donde, si bien el CRIC acepta cierto cobijo, hace llamados a la autoorganización cuando sus intereses se ven seriamente transgredidos en los discursos del Estado.

Como se dijo, el análisis que dio pie al capítulo se basó en documentos que hablan de la educación general, de la educación para los pueblos originarios y de documentos emitidos por el CRIC o de los cuales éste formó parte de la autoría. Sobre ello, cabe referir, como veremos, que importa el análisis de los argumentos sobre la educación general cuando los pueblos originarios de Colombia son reconocidos en su diversidad, pero como parte de la Nación, al fungir ésta como dispositivo de la colonialidad del ser. Esto se consideró conveniente en el sentido de que a partir del análisis, es posible rastrear el proyecto que prima como el nacional, más allá de la educación, al cual se pretende que ésta se alinee. A la par, se posiciona a la noción despolitizada del concepto “cultura” como un segundo dispositivo deóntico ontológico de la colonialidad del ser.

El proyecto nacional que se supone cohesionada a la Nación, confronta a los proyectos de los pueblos originarios del Cauca, quienes de forma opuesta a los proyectos de la hegemonía, erigieron sus raíces en las luchas campesinas por la recuperación de las tierras. Con el avanzar de los proyectos hegemónicos, actualmente extractivistas, y la maduración de la misma organización, se ha extendido al reconocimiento y la defensa de otros modos de vida, como lo

muestran, por ejemplo, los procesos de Liberación de la Madre Tierra (Diario de campo, 9 de mayo del 2017). Queda la duda crítica del posicionamiento político del Estado dentro de los discursos que legitiman el proyecto educativo de los pueblos originarios, especialmente del Cauca, en el sentido de que estos orientan la emergencia de identidades políticas insurgentes que agravan los proyectos de desarrollo hegemónico de la región. En este embrollo se encuentran las identidades de las y los pedagogos comunitarios, que viven procesos de formación dentro del Programa de Pedagogía Comunitaria, en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), con sede en Popayán.

La exposición desarrollada no se considera lineal, sino que cada uno de los ejes analíticos se articula con el resto. Cabe considerar que la importancia del análisis de los discursos que dan forma a las políticas de identidad, radica en que legitiman las representaciones identitarias que han sido constituidas socialmente en las relaciones de poder y los procedimientos instrumentales para controlar tales representaciones. Con esto no quiero decir que las determinaciones que realiza el Estado sobre las políticas de identidad de los pueblos originarios y las políticas educativas que surgen en torno a ello son las magnas orientadoras de las identidades y las prácticas educativas de los pueblos originarios. Sin embargo, sí delimitan en términos jurídicos la comprensión de los pueblos originarios y el tipo de relación que mantendrán éstos con el Estado en términos de poder; es decir, institucionalizan esquemas, procedimientos y prácticas documentales (Escobar, 2014: 168).

Asimismo, importa mirar ampliamente el panorama internacional en el cual emergen estos discursos como estrategias discursivas, en la recurrente alusión al discurso de la globalización, la sociedad del conocimiento y el desarrollo de la economía, con sus profundas raíces en el modelo neoliberal extractivista. Son estos discursos los que orientan al actual Acuerdo de Paz. Esto problematiza aún más el tema de la educación propia y los procesos de construcción de identidades alternas en el profesorado indígena, que salgan del panorama planteado.

En este escenario importa considerar, además, que el contexto nacional de Colombia se encuentra interceptado por una red de tensiones históricas entre grupos de poder armados, Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Estado, que constantemente sitúan a los pueblos originarios en el centro territorial de sus enfrentamientos (Diario de campo, 9 de

mayo del 2018). Cabe señalar que si bien actualmente estos frentes se encuentran en un proceso de Acuerdos de Paz, el territorio del Cauca prevalece arremetido por el surgimiento de nuevos o anteriores grupos armados (Ejército de Liberación Nacional, Gaitanistas, Águilas Negras), algunos de ellos definidos como paramilitares por la población del Cauca. Es la historia de la guerrilla en Colombia, que al ser un territorio de tensiones político-sociales, las poblaciones que demandan derechos y poder, encuentran camino en espacios recorridos a través de la insurgencia armada.

Tal coyuntura exige tener en cuenta los escenarios que crean los Acuerdos de Paz en el tema del narcotráfico, sobre todo en aquello que involucra directamente a personas pertenecientes a pueblos originarios. Esto es, la erradicación de los cultivos ilícitos donde varios miembros de pueblos originarios de Colombia formaron parte de la cadena económica de las FARC. En ello, se incluye el consumo de sustancias narcóticas que incide en el debilitamiento del tejido social en las comunidades.

8.1 “Nación” y “cultura” como dispositivos de la colonialidad del ser, frente a la autonomía de los pueblos originarios

El marco constitucional colombiano tuvo un cambio en 1991. Después de que la Constitución de 1886 legisló la vida de las y los colombianos por más de un siglo, el Estado colombiano convocó a representantes de aquellos considerados “los otros”, como las mujeres (Curiel, 2011) e integrantes de pueblos originarios, que en décadas anteriores exigieron se escucharan sus demandas. En relación con los pueblos originarios, en años anteriores se conformó la organización guerrillera “Quintín Lame”, que tuvo enfrentamientos con el Estado por la recuperación de las tierras. Previo a la constituyente, pero en el mismo año, se realizaron Acuerdos de Paz para dejar las armas (Gobierno de Colombia, 1991a). Así, en la creación de la constituyente participaron tres hombres pertenecientes a pueblos originarios que formaban parte del CRIC. Como veremos, éste es un hecho resaltado tanto por el Estado como por el CRIC, al referir ambos que significó una ganancia de derechos.

La participación de los pueblos originarios del Cauca en la constituyente, visibilizó la presencia de los pueblos originarios de Colombia en la población colombiana. Esto exigió que, de cierta manera, su presencia se manifestara en la redacción de la Constitución. En un giro discursivo que pareciera argumentar el reconocimiento de los pueblos originarios y,

particularmente, de los pueblos originarios que conformaban al CRIC en ese tiempo sobre la falta de representatividad dentro de la Nación y de los proyectos considerados nacionales, se transformó el concepto de Nación. La Constitución de 1991 señala:

El pueblo de Colombia, en ejercicio de su poder *soberano*, *representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente*, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer *la unidad de la Nación* y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, *dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo*, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana, decreta, sanciona y promulga lo siguiente (Gobierno de Colombia, 1991a: 1).

No obstante el obligado reconocimiento de los pueblos originarios en la Constitución, el documento de 1991 inicia con argumentos sobre representatividad de delegatarios, y “la unidad de la Nación”. Tales argumentos narran que quienes están no son todos quienes integran el pueblo de Colombia, sino que se siguen las acciones de democracia representativa, y que la Nación es única e indivisible, al conformar la unidad. Es decir, comienza a dismantelarse la función del concepto “Nación” como dispositivo de la colonialidad del ser.

Desde un análisis feminista sobre la Nación heterosexual, Curiel (2011) aborda tres preguntas que viene a bien retomar en este momento:

(...) ¿qué tan soberano fue ese pueblo que vertió en sus representantes el poder de decretar, sancionar, promulgar la Constitución Política? ¿Fue el sujeto colectivo de la nación? ¿Qué nivel de consentimiento hubo entre los distintos sectores en torno a la Carta Magna? (Curiel, 2011: 56).

Posteriormente, la Carta Magna define a Colombia como:

(...) un *Estado social de derecho*, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, *democrática, participativa y pluralista*, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la *prevalencia del interés general* (Gobierno de Colombia, 1991a, art. 1º: 1).

Lo que la Constitución refiere con ello, es un pacto entre el Estado y la Nación, donde éste garantiza en el escrito que propenderá por el interés general, incluidos los proyectos de la Nación. Es decir, actuará de manera conciliadora con base en la democracia participativa y pluralista. En el artículo 2º, refiere que promoverá la prosperidad general y garantizará la efectividad de los derechos, deberes y principios referidos en la Constitución (Gobierno de Colombia, 1991a: 1). Asimismo, señala que facilitará “la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (Gobierno de Colombia, 1991a: 1). Es así como el Estado se legitima como garante de

derechos, como “autoridad política y del orden social” (Curiel, 2011: 57) quien, desde un posicionamiento enunciado como “neutral”, abogará por generar acuerdos entre las hegemonías y los grupos subalternos.

Es el mismo Estado quien enuncia y da forma a la Nación, al referir en el artículo 7° que “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Gobierno de Colombia, 1991a: 2). En ese momento, podemos distinguir la estrategia discursiva que convenció a las fuerzas sociales y políticas que emergían alrededor de ese tiempo. Desde la aceptación del pacto social, los pueblos originarios de Colombia se reconocieron como representados, presentes en la Asamblea constituyente. A pesar de existir una diferencia en la enunciación, los proyectos particulares, y disímiles a los hegemónicos, que defendían los pueblos originarios del CRIC, se enfrentaron a limitantes nacionalistas en el plano argumentativo. La Nación unida, que refiere a la unicidad, estuvo lejos de quebrantarse. Entonces, la unidad de la Nación es algo que el Estado busca fortalecer, para asegurar la convivencia de sus integrantes, en “un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo” (Gobierno de Colombia, 1991a: 1).

Al ser enunciada la diferencia como étnica y cultural, observamos otra estrategia discursiva orientada a desvincular a los movimientos sociales de sus posicionamientos políticos que distan de los intereses de la hegemonía nacional, a la cual se les obliga a integrarse, puesto que “existe un proyecto común que les cohesiona”. Esto es, la puesta en escena de la “cultura” y la “etnicidad” como segundo dispositivo deóntico ontológico de la colonialidad del ser que, similar al análisis discursivo sobre las políticas del Estado mexicano, nubla el carácter político de la cultura como un proceso vivo e histórico (Segato, 2011), que dista de su esencialismo, y que es capaz de interpelar al proyecto de vida hegemónico. Como veremos más adelante, es el giro discursivo sobre la cultura el que reorienta los propios discursos de la organización del CRIC. La configuración despolitizada de este concepto se aprecia claramente en la Constituyente:

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación (Gobierno de Colombia, 1991a: 12).

Asimismo, el proyecto nacional es leído como apolítico y neutral, alineado a la autodefinición del Estado. En párrafos posteriores se discutirá esto con mayor profundidad.

La lucha sostenida por los pueblos originarios del Cauca, sobre la recuperación de las tierras para erigir sus proyectos de vida acorde a sus culturas, necesidades, iniciativas, cosmovisiones, significaba un proyecto político. En este andar argumentativo, encontramos autodefiniciones de los pueblos originarios que conformaban al CRIC en 1990, momento previo a la promulgación de la Constitución de 1991. Tales versaban en un doble carácter, definido también como el doble carácter de su lucha. Por un lado, definidos como explotados, referían que estaban “a lado de los obreros, campesinos y del pueblo en general para enfrentar a la oligarquía que siempre nos ha dominado” (CRIC, 1990: 20). Aunque lo anterior refería una diferenciación de proyectos de vida con la hegemonía nacional, sobre la tierra y el territorio, conllevaba una diferenciación de la Nación, que se hacía con base en la insurgencia. El asunto de la tierra, definido en la relación con el Estado como “resguardos indígenas” por los títulos coloniales de los territorios donde se confinó a los pueblos originarios, fue atendido de cierta manera con la Ley 160 (Gobierno de Colombia, 1994):

El Instituto [INCORA] estudiará las necesidades, de las comunidades indígenas, para el efecto de dotarlas de las superficies indispensables que faciliten su adecuado asentamiento y desarrollo, y además llevará a cabo el estudio de los títulos que aquellas presenten con el fin de establecer la existencia de los resguardos (...). Así mismo, reestructurará y ampliará los resguardos de origen colonial previa clarificación sobre la vigencia legal de los respectivos títulos, con las tierras poseídas por los miembros de la parcialidad a título individual o colectivo, y los predios adquiridos o donados en favor de la comunidad por el INCORA u otras entidades (Gobierno de Colombia, 1994: 50).

En segundo lugar, se definían como indígenas, al tener “una tradición de muchos siglos y reivindicamos las luchas que dieron nuestros antepasados en contra de los invasores europeos. Tenemos derecho a nuestra propia autonomía y a que se respete nuestra cultura, nuestras tradiciones y costumbres” (CRIC, 1990: 20). La definición como indígenas es política, al connotar reivindicación y lucha. Sin embargo, pareciera que la dejan a la etapa de la colonización; es decir, a la dependencia política del imperio español. A pesar de ello, retoman a la autonomía como ejercicio político en el respeto de la cultura propia; más la mirada hacia la cultura aún no se consideraba foco principal para el posicionamiento discursivo de la “diferencia”.

Como el CRIC (Ramos & Bolaños, 2004) reconoce, ocurrió un giro político a la par del apego al giro discursivo en torno a la cultura, en la dialógica con el Estado: “la diferencia cultural no era fundamental en el discurso de los indígenas en ese tiempo (...). Con el giro político, se

produjo un desplazamiento hacia una apreciación de lo indígena en términos de identidades de pueblos y de diferencia cultural” (Ramos & Bolaños, 2004: 135). Acorde con la referencia en relación con que “ahora lo importante es el concepto de diferentes, lo que nos inscribe en un plano de relaciones horizontales y fortalece nuestra capacidad de negociación” (Ramos & Bolaños, 2004: 135). Sin embargo, con el argumento de la diferencia cultural, se sitúa también una limitante importante: lo que es importante para un grupo o colectivo social, no tiene por qué serlo para el otro; cada uno plantea las exigencias en torno a su cultura, por lo tanto, no son iguales.

Esta cercanía y adopción discursiva sobre el concepto “cultura”, redefinió los discursos y las prácticas –lo último será expuesto en los siguientes capítulos- en al menos dos sentidos: a) desde el apego esencialista a la cultura como elementos estáticos y ahistóricos que importa mantener y conservar, como un tipo de indigenismo; b) desde la vivencia de la cultura que, al marcar la diferencia, puede ayudar a fortalecer posicionamientos contrehegemónicos en los proyectos de vida hacia el interior de las comunidades. En ese orden, identifiqué los siguientes extractos:

Los Pueblos Indígenas históricamente han mantenido su diferencia cultural a través de procesos de socialización, mediante los cuales han transmitido, internalizado y recreado permanentemente su forma de ver el mundo y de interactuar en su espacio vital. Todo grupo comparte unos valores y la interiorización de estos le permite la convivencia armónica y cohesionada, así como el establecimiento de relaciones con otros grupos. (...) Es así como la cultura se sustenta en los usos y costumbres de un grupo, dependiendo de que las nuevas formas de actuar, creencias, modos de producción, organización y relación social estén apuntando o no a un modelo de vida y sociedad que le garantice su permanencia y persistencia en el mundo, de manera satisfactoria, es decir, de posibilidades territoriales de ser en el marco del control social (ONIC et al., 2007: 29).

La complementariedad se convierte en un pilar fundamental de unidad y fuerza para la resistencia cultural, como estrategia educativa para que nuestros pueblos vivan con dignidad en sus territorios (UAIIN, s/f: 14).

A pesar de los dos caminos posibles, el sostén de la lucha política sobre la diferencia cultural despolitizada o sobre la politizada pero únicamente hacia el interior, como lo muestra el segundo sentido, desarraiga las posibilidades de transformación de la realidad social, política, económica y cultural del mismo Estado. Es decir, lejos de su transformación, con base en el diálogo intercultural que atraviese la estructura de las instituciones paraestatales y legislaciones mismas que le dan forma, el posicionamiento prevalece en las políticas que son exclusivas para los pueblos originarios. El giro discursivo sobre la cultura, genera un apabullamiento inclinado

hacia la conformidad con lo logrado, en una especie de *anestesia argumentativa* por parte del Estado, que alinea a sus márgenes cualquier posible fuga en la praxis.

Entonces, el giro discursivo reorienta los argumentos sobre la lucha de los pueblos originarios cuando, por ejemplo, definen que importa “mantener, fortalecer y afianzar la identidad cultural de los diversos pueblos, potenciando los planes de vida y demás procesos organizativos de los pueblos indígenas” (ONIC, et al., 2007: 53). Cuando el énfasis se pone en la “identidad cultural” hacia dentro, la relación del Estado con la diferencia cultural se sitúa principalmente sobre la consulta y el respeto a las particularidades de las culturas étnicas: “dichos planes deberán consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos” (Gobierno de Colombia, 1995: 261). De mano a ello, el tipo de relaciones entre la sociedad hegemónica y las identidades culturales de los grupos étnicos se define como de “interés” y “respeto” (MEN, 1994: 4). Asimismo, la identidad se maneja como un concepto estático, fijo.

No obstante lo presentado, la diferencia requiere ser enunciada, caracterizada para poder ser controlada. El Estado colombiano ratificó al Convenio 169 de la OIT a través de la Ley 21 de 1991; que aunque fue posterior a la Constituyente de 1991, los cambios en la definición de Nación en ésta son orientados por el Convenio 169. La Ley 21 refiere que los pueblos originarios son aquellos que descienden de poblaciones que antes de la colonia habitaban en el país o en una región geográfica perteneciente a éste, y que conservan todas, o parte de sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas. Además, menciona que requieren tener conciencia de su identidad indígena para determinar a quiénes se aplican sus disposiciones (Gobierno de Colombia, 1991b: 14). En este caso, a diferencia de la Constitución Mexicana (Gobierno Federal, 1992), el Estado colombiano ratifica también la conservación de instituciones políticas. Sin embargo, como se ha expuesto, el reconocimiento de tales instituciones es enyesado hacia el interior de su organización.

Por otro lado, el reconocimiento de “ser indígena” en el movimiento del CRIC, ha sido reconocido como un proceso de aprendizaje, histórico, y que entonces considera la posibilidad cambiante. Refieren que “Cuando hablamos de educación propia entendemos aquella educación donde aprendemos a ser indígenas Sikuani, Wayuu, Tule, Nasa, Embera, Witoto, Wiwa, Curripaco, Pijao, Zenú y todo ser indígena en general” (ONIC, et al., 2007: 12). Esta comprensión, se desapega de la caracterización que hace el Estado en términos esencialistas, y

replantea el posicionamiento político de la identificación como indígena. Esto es algo que discutiremos en los siguientes capítulos con base en las vivencias de quienes se ven implicados en los procesos del CRIC.

Como señalé previamente, formar parte de una nación lleva implícita la determinación de que se tiene un proyecto y objetivos comunes, un pacto social que ha sido construido por miles de colombianos. Los argumentos sobre ello se encuentran de manera frecuente, al punto donde la unidad nacional es más importante que la diversidad étnica y cultural. En torno a ello, podemos identificar los siguientes argumentos dentro de las políticas educativas:

(...) las políticas educativas del país están llamadas a orientar el proyecto de nación que desean todos los colombianos (MEN, 1996: 3).

Este plan decenal representa un pacto social construido por más de 20 mil colombianos, de todas las regiones, que voluntariamente se dieron a la tarea de reflexionar, soñar y construir colectivamente un gran acuerdo en torno a las necesidades y anhelos del país en materia educativa (MEN, 2006a: 7).

(...) el Programa de Transformación de la Calidad, convoca a la sociedad para actuar en la búsqueda de un propósito común, bajo una interpretación y un sentido compartido: que todos los niños y niñas del país aprendan bien y cuenten con las mismas condiciones y oportunidades para hacerlo (MEN, 2010: 33).

Pero aquí cabe la pregunta, si los pueblos originarios forman parte de la Nación, y ésta tiene un proyecto y objetivos comunes, ¿qué ocurre con su autonomía? El giro discursivo sobre la cultura dejó desprotegido el frente de la autonomía. En el momento en que, con base en la Ley 89 (1890) y la Ley 160 (1994), los pueblos originarios son asignados en territorios específicos (los resguardos indígenas), las políticas creadas por el Estado sobre sus problemáticas o exigencias, se limitan a ese espacio territorial. Así se observa en el artículo 246 de la Constitución Política:

Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la República. La ley establecerá las formas de coordinación de esta jurisdicción especial con el sistema judicial nacional (Gobierno de Colombia, 1991a: 60).

Y también podemos notararlo en el Decreto 1953, cuando define a la autonomía y libre autodeterminación como:

(...) el ejercicio de la ley de origen, derecho mayor o derecho propio de los Pueblos indígenas, que con fundamento en sus cosmovisiones les permite determinar sus propias instituciones y autoridades de gobierno, ejercer funciones jurisdiccionales, culturales, políticas y administrativas dentro de su ámbito territorial, el pleno ejercicio del derecho de propiedad de sus

territorios y vivenciar sus planes de vida, dentro del marco de la Constitución Política y de la ley (Decreto 1953, 2014: 7).

Además, podemos notar que se toma como magno orden a la Constitución y a las leyes de la República, aún dentro de los resguardos indígenas; argumento que se muestra también en el artículo 287 de la Constitución Política (Gobierno de Colombia, 1991a: 72) y en el artículo 3° de la Ley 1381, cuando refiere a la “autonomía de gobierno interno del que gozan estas poblaciones en el marco de las normas constitucionales y de los convenios internacionales ratificados por el Estado” (Gobierno de Colombia, 2010: 250). De mano con lo anterior, la Constitución Política determina que los pueblos originarios deberán “diseñar las políticas y los planes y programas de desarrollo económico y social dentro de su territorio, en armonía con el Plan Nacional de Desarrollo” (Gobierno de Colombia, 1991a: 83). Si bien el Estado colombiano ratificó al Convenio 169 de la OIT, muestra que la concesión de autonomía para los pueblos originarios es una autonomía tutorada por el Estado, que dirige los proyectos de los pueblos originarios dentro de sus márgenes.

El hecho no se reduce al plano del discurso económico o social, sino que rebasa a éste para evidenciar el posicionamiento de dominio epistemológico en la colonialidad del saber (Quijano, 2000a), al orientar a imagen y semejanza suya las determinaciones políticas, los planes y los programas. En este entendido, los acentos puestos por el Convenio 169, y su ratificación en la Ley 21, en relación con “el derecho a la búsqueda de su propio desarrollo de manera determinada y libre, de conformidad con sus necesidades e intereses (...), el desarrollo de enfoques participativos y de apertura promoviendo espacios para el diálogo y la concertación” (Gobierno de Colombia, 1991b: 4), se suman a la serie de discursos disfraces. Pero además, se evidencia la paradoja de la autonomía referida por Segato (2011), cuando el Estado se legitima como aquella instancia que diseñará políticas y emprenderá acciones para lograr el respeto del principio de autonomía de los pueblos originarios, como veremos más adelante, en relación con la educación y la autonomía, tal como refiere el siguiente argumento:

El quinto desafío tiene que ver con el reconocimiento práctico de que Colombia es un país en el que se expresa la diversidad étnica, cultural y regional, lo que obliga a diseñar políticas y emprender acciones en las que se reconozcan y potencien las prácticas de la diversidad cultural y se respete el principio de autonomía de los pueblos y regiones (MEN, 1996: 4).

La autonomía ha sido uno de los principios de las luchas del CRIC desde su origen. Como la misma organización refiere, en un inicio acercaron sus luchas a las luchas sobre el

territorio (CRIC, 1990; Ramos & Bolaños, 2004). Sin embargo, el giro discursivo en torno a la cultura, y el reconocimiento de la diversidad étnica en Colombia, llevó a posicionarles como un grupo étnico: un “sector indígena [que] tiene características propias y diferentes a los demás sectores populares, lo cual les confiere el derecho a la autonomía dentro de las luchas populares” (Ramos & Bolaños, 2004). Aunque, como se vio desde el discurso del Estado, una autonomía condicionada. Lo que bien podría significar una ganancia en torno al reconocimiento de la diferencia, como Santos (2017b) ha analizado, implicó rupturas en los vínculos sociales que mantienen diferentes movimientos de lucha en relación con el mismo enemigo, en estos casos, el capitalismo voraz. Cabe hacer notar que uno de los propósitos del movimiento de lucha del CRIC ha sido generar diálogos con el Estado, que sus demandas sean atendidas por él, como se mostró en la creación de la constituyente, posterior a la disolución del conflicto armado encabezado por el grupo guerrillero Quintín Lame. A su vez, esto se ha observado en el tema educativo a través de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas (CONTCEPI).

En este momento, preciso discutir la tesis que sitúa Castro- Gómez (2000) en torno a la fractura de la idea de Nación en el actual periodo de globalización; asimismo, la tesis donde refiere que la globalización no es un proyecto, al señalar que la gubernamentalidad ya no requiere “de una instancia central [como el Estado] que regule los mecanismos de control social” (Castro- Gómez, 2000: 94). Si bien el autor refiere que atravesamos un periodo donde el asunto de las diferencias se encuentra en apogeo, tanto en discursos internacionales como nacionales, el análisis aquí hecho confronta de inicio tal tesis. Es verdad que notamos una efervescencia de los discursos que reconocen la diferencia y que, de cierta manera, la enaltecen; sin embargo, las diferencias son administradas, justo como él señala, y como antes ha referido Díaz Polanco (2006), en un proyecto neoliberal que se considera común. Entonces, si la nación pretendía ser útil para orientar un proyecto común, liderado por la hegemonía de las repúblicas independientes, en el caso de México y Colombia, observamos que el proyecto común se mantiene. Más, ahora, ha sido alineado al proyecto de la hegemonía global: globalización basada principalmente en una economía neoliberal de desarrollo, aunque la globalización implica el mecanismo para introducir al neoliberalismo como modelo civilizatorio (Lander, 2000).

¿Por qué sostengo que la globalización es un proyecto? Si bien no existe una instancia central única que regule los mecanismos de control social, sí existen instancias que conforman

una red que legitima discursos de ordenamiento social, tanto a nivel internacional, nacional y local. Estas instancias, aunque en varios propósitos son disímiles, coadyuvan en referir que vivimos periodos vertiginosos, y que importa vincularse entre Estados, teniendo como referente que un requisito para la vinculación es tener desarrollo económico. Además, ciertos dispositivos, como la educación, son estructurados en los distintos niveles con base en esos propósitos. Es así como organismos como el GBM, el FMI, la OCDE, el BID, y espacios como el Foro Económico Mundial, dan forma y legitimidad al mismo proyecto. Ocurre que el Estado en México y Colombia prevalece, pero lejos de sus propósitos originales; ahora se posicionan como Estados reguladores (Alviar & Lamprea, 2016). Esto es, en la misma medida regulan las “invitaciones” de las instancias de quienes son países miembros y estructuran los dispositivos a través de políticas estructurales con orientación a los propósitos establecidos en el proyecto global, al mercado transnacional. Es lo que anteriormente Torres (2004) definió como Estado neoliberal, que se inmiscuye en la privatización a partir de intermediaciones públicoprivadas. Entonces, el proyecto de globalización atraviesa los límites que anteriormente se definían como nacionales.

No obstante el discurso de la diversidad y de las diferencias, los Estados neoliberales se encuentran lejos de aceptar a todas ellas cuando éstas se desapegan del proyecto que se ha sostenido como común. Muestra de ello son las luchas que se mantienen en ambos territorios por parte de varios pueblos originarios, por ejemplo, los/as zapatistas, el CRIC, la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN). Según lo dicho, surgen otras preguntas en torno a la dirección que toman los proyectos de desarrollo nacional a los cuales exige el Estado alinear los planes y programas de los pueblos originarios.

Si bien la enunciación como parte de la Nación era algo poco visible en las demandas de la organización del CRIC, puede distinguirse que en los diálogos que mantiene con el gobierno, prevalecen discursos que legitiman su cooptación a un marco que involucra al proyecto de desarrollo nacional. En el VIII Congreso del CRIC, de 1988, se definió que el consenso social, que pretendía discutir y llegar a acuerdos entre “los sectores y estamentos sociales y políticos para buscar una salida o solución política a los conflictos” (CRIC, 1990: 38), debía:

(...) traducirse en la realización de obras, solución de necesidades e impulso *de desarrollo y progreso* conforme las particularidades de la población indígena, campesina, urbana, que consulte y respete las diferencias étnicas, culturales y regionales dentro de un marco de plan de desarrollo (CRIC, 1990: 38).

Como se presentó anteriormente en el capítulo del discurso internacional y en el capítulo del discurso de México, existe una oleada argumentativa en torno a la necesidad de incursionar en los proyectos del mundo globalizado. Esto resulta importante para el tema debido a que las epistemologías, valores y prácticas que dan forma a la pertenencia al mundo globalizado surgen de la hegemonía occidental, y actúan seleccionando quiénes entran y cómo al juego de la globalización, como antes ha referido Segato (2002). En el discurso que parte del Estado colombiano, en el Plan Decenal de Educación de 1996, ubicamos un argumento que refiere “la necesidad que tiene Colombia de integrarse con el mundo y fortalecer sus vínculos con los países latinoamericanos y caribeños” (MEN, 1996: 5). Con el proyecto de desarrollo, se pretende que el país pueda “competir en el concierto de las naciones” (MEN, 2002: 3). Entonces, uno de los desafíos enunciados argumenta que:

[Es necesaria] la construcción y aplicación de modelos de desarrollo sostenible, con economías sólidas, productivas en lo económico y social, competitivas y en equilibrio con el medio ambiente. Con la internacionalización de la economía, los desarrollos de la ciencia y la tecnología, los avances en la informática y las telecomunicaciones, se impone la transformación del aparato productivo y la incorporación de los avances científicos y técnicos (MEN, 1996: 4).

La lectura que se hace sobre el siglo XXI a inicios de la década del 2010, es de generación de “múltiples desafíos para las naciones del mundo, en especial, aquellas que quieren superar los rezagos en materia de desarrollo y crecimiento económico” (MEN, 2010: 9). Se define a la globalización como “algo” que nos impone “a todas nuevas formas de relación en mercados abiertos y competitivos, así como la producción de bienes y servicios cada vez más complejos y sofisticados (...) que impongan su sello de identidad con relación a los demás países” (MEN, 2010: 9). El llamado social se basa en construir una nación competitiva que pueda incursionar en el desarrollo y crecimiento económico del mundo globalizado. El proyecto común a la Nación diversa étnica y culturalmente, se reduce al desarrollo, crecimiento económico, a los conocimientos científicos y los avances tecnológicos, con el valor de la competencia. Tales argumentos, enunciados en el ejercicio del poder dentro de documentos que legislan los proyectos educativos, posicionan a las epistemologías y saberes de la hegemonía occidental como el frente común.

Un documento obligado a revisión fue el que expone los Acuerdos de Paz, del 2016. Se consideró conveniente su revisión en razón de que aludió la participación de los diversos movimientos y sectores de lucha y política nacionales, dentro de los cuales se encuentran los

pueblos originarios. Asimismo, porque los acuerdos señalados en él involucran a los pueblos originarios al estar asentados en zonas rurales. Importa recuperar, en este momento, las referencias que hace en torno al desarrollo de Colombia. Pronto, y a lo largo del documento, alcanza a dimensionarse que los Acuerdos de paz buscan la integración del sector urbano y rural en un proyecto común de desarrollo del país. Así, afirma que la Reforma Rural Integral (RRI):

(...) concibe el territorio rural como un escenario socio-histórico con diversidad social y cultural, en el que las comunidades —hombres y mujeres— desempeñan un papel protagónico en la definición del mejoramiento de sus condiciones de vida y en la definición del desarrollo del país dentro de una visión de integración urbano-rural (Gobierno de Colombia, 2016: 10).

Reformula al proyecto de desarrollo nacional, al buscar integrar a la población rural, que anteriormente pertenecía a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), en un proyecto que se considera común y que pretende adelantarse “en un contexto de globalización y de políticas de inserción en ella por parte del Estado” (Gobierno de Colombia, 2016: 12). Se visiona que el desarrollo integral del campo promueva un balance:

(...) entre las diferentes formas de producción existentes —agricultura familiar, agroindustria, turismo, agricultura comercial de escala—; de la competitividad y de la necesidad de promover y fomentar la inversión en el campo con visión empresarial y fines productivos como condición para su desarrollo (Gobierno de Colombia, 2016: 12).

Cuando se toca el tema de la diversidad étnica y cultural de la Nación, refiere que su protección buscará “que contribuya al conocimiento, a la organización de la vida, a la economía, a la producción y al relacionamiento con la naturaleza” (Gobierno de Colombia, 2016: 21). Así, la diversidad étnica y cultural no es considerada como subjetividades con quienes pueda establecerse un diálogo que incida en el cambio del rumbo del proyecto hegemónico de desarrollo. Por el contrario, se busca su contribución al conocimiento, la economía, la producción; pero solo ello, su contribución.

Puede analizarse, entonces, que los intereses del Estado se alinean a los intereses de la hegemonía del país, al buscar, contrario a las raíces de lucha de las FARC, ponderar como legítimo el proyecto de desarrollo nacional a partir de su inmersión en la economía internacional. Al igual que en el caso de México, presenciamos una transformación del discurso, en el cual la economía y el mercado buscan ampliar sus fronteras nacionales para unirse a las redes de naciones hegemónicas y de instancias internacionales financiadoras de la privatización. El discurso del desarrollo nacional adopta la estrategia discursiva de formar parte de la globalización.

Tal como refiere Santos (2017b), los Acuerdos de Paz abogan por una Paz neoliberal, que deja de lado la discusión sobre las raíces que dieron origen al conflicto entre el campesinado y la oligarquía. Es un acuerdo de cooptación con miras al proyecto de desarrollo hegemónico, porque las luchas sostenidas por las FARC significaban amenazas para los inversionistas de la hegemonía internacional. Colombia estaba en riesgo de quedarse fuera del juego. Sobre el desarrollo, refiere Escobar (2004) que “tanto la modernidad como el desarrollo son proyectos espaciales y culturales que exigen la conquista incesante de territorios y pueblos, así como su transformación ecológica y cultural en consonancia con un orden racional logocéntrico” (Escobar, 2004: 54).

8.2 Los sujetos ideales en la educación nacional ante las propuestas educativas de los pueblos originarios

Dice Perrenoud (2001) que los proyectos educativos deben tener claro el tipo de ciudadanía que pretenden construir. En este apartado se expondrán los propósitos que se definen en tres proyectos educativos: el considerado nacional ofertado por el Estado, las propuestas ofertadas por el Estado colombiano a los pueblos originarios, y la Educación propia del CRIC, que posteriormente permitió el posicionamiento del derecho a la educación propia para los pueblos originarios de Colombia en general. Con ello, se identificarán los tipos ideales de sujetos que cada uno de estos proyectos educativos defiende. Asimismo, se mostrarán los conocimientos valorados en cada proyecto y otros elementos que ayuden a contextualizar la perspectiva de cada uno.

La educación en Colombia, durante la década de 1990, se definía aún como de carácter nacional en torno a la idea de nación homogénea. Esto puede reflejarse en algunos de sus propósitos, al ser enunciados como: “la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios” (MEN, 1994: 2); y “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (MEN, 1994: 2). A pesar de que el segundo propósito refiere a la diversidad étnica y cultural como fundamento de la unidad nacional, tal diversidad es diferenciada de la cultura definida como nacional.

Asimismo, el Plan Decenal de Educación (PDE) de 1996 señala que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), implementados como una estrategia para la planeación y la

gestión de la educación con base en las realidades de las instituciones educativas a partir de la Ley 115 (1994), garantizarán “su articulación con los planes nacional, departamental y municipal de desarrollo educativo” (MEN, 1996: 15). No obstante de que el PDE (MEN, 1996) refería que la sociedad civil podría “participar en la definición de su destino” (MEN, 1996: 8), determinaba que los objetivos y fines son únicos y estaban orientados por un proyecto educativo nacional (MEN, 1996: 8).

A pesar de que el ideal de la Nación única, aunque diversa, se mantiene en la década del 2000, como revisamos en el apartado anterior, el proyecto que es posicionado como común para la Nación rebasa las fronteras nacionales y se pondera en términos de competitividad, desarrollo económico, y la búsqueda de un sitio ventajoso en el proyecto internacional de globalización. Con ello, se rebasan las márgenes nacionales de los propósitos educativos. En ese camino, el Estado colombiano refiere a la educación como un asunto prioritario y determinante para sobrevivir económica y políticamente en un contexto de globalización (MEN, 1996: 5-6; MEN, 2002: 3; MEN, 2006b: 4; MEN, 2010: 9). La educación, así, es definida como la alternativa para generar competitividad (MEN, 2002: 3; MEN, 2006b: 4, 7, 39). Entonces, presenciamos un reduccionismo del asunto educativo a nivel nacional, como una herramienta útil para la sobrevivencia dentro de la globalización, para la competencia entre naciones, o para atender las demandas de los “sectores productivos en una economía globalizada” (MEN, 2006b: 7).

En este marco, el propósito de la educación aterriza en formar a los recursos humanos que lleven a Colombia a competir en el entorno global, donde prima el interés en desarrollar las competencias necesarias para el trabajo. De este modo podemos apreciarlo cuando dice que:

La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo (MEN, 1994, art. 5°: 2).

Las nuevas exigencias por una mayor productividad de la economía, y las demandas de las empresas que deben competir en un entorno global, ponen de manifiesto la necesidad de que el sistema educativo forme el recurso humano que pueda responder a estos requerimientos y fomente el desarrollo de las competencias necesarias para la vida laboral (MEN, 2006b: 39).

(...) desarrollar a plenitud el potencial y la creatividad de cada persona como ser humano, como ciudadano y como fuente de bienestar, desarrollo e innovación. Así mismo, en la capacidad que tenga para hacer de los talentos colectivos la principal herramienta para la competitividad. En este sentido, nuestro principal y más grande desafío es la formación del capital humano (MEN, 2010: 9).

Desde este proyecto educativo, la calidad se establece como un requisito indispensable de la educación para anticipar el logro de sus propósitos en torno a la competitividad. La calidad educativa es exigida sobre todo a partir de la década del 2000, y se pretende cuantificar, estandarizar, medir, delimitar, para desechar, en la lógica de la colonial/modernidad, aquello que ocurra en el campo educativo y que se desvíe de los propósitos y criterios establecidos. Las subjetividades discordantes pretenden ser absorbidas, anuladas.

Aunque el concepto de educación de calidad se encuentra presente en la mayoría de los documentos, en pocos se halla una definición sobre ella. El Plan Sectorial de Educación, del año 2010, la define como:

(...) aquella que forma ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen sus deberes sociales y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, competitiva y que contribuye a cerrar las brechas de inequidad. Una educación centrada en la institución educativa, que compromete la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural (MEN, 2010: 10).

Vemos que determina como una tarea a la formación de ciudadanía; pero además, define que la educación de calidad es aquella que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, es decir, no cualquier oportunidad, sino aquellas que de uno u otro modo han sido elegidas o estructuradas. Si consideramos que el progreso y la prosperidad forman parte de la modernidad como proyecto de la hegemonía de occidente (Quijano, 1992), entonces distinguimos que existe un dominio en las oportunidades que se han legitimado como las posibles, mientras que otras se considerarán lejanas a ese proyecto. Asimismo, refiere que debe ser competitiva y contribuir a cerrar las brechas de inequidad. Tal precisión parece contradictoria, cuando la competencia es una de las raíces de la inequidad.

En otro fragmento, identificamos un argumento que aporta al objeto discursivo “educación de calidad”, cuando la define como: “una educación que estructura los contenidos de acuerdo con las características de la población que se educa, es decir, hace propuestas educativas flexibles y lo suficientemente retadoras en relación con las problemáticas globales” (MEN, 2010: 24). Si bien alude a la flexibilidad de las propuestas educativas en relación con las características de la población, refiere que existen problemáticas globales. Es decir, existen ciertos hechos o acontecimientos que son definidos como “problemáticas” y que además se

clasifican como de dimensión “global” y que, por lo tanto, todos tendríamos que atenderlas. Cabría preguntar: ¿quiénes definen estas problemáticas?, ¿qué las hace globales?

Otro concepto que se muestra en los documentos, y que se encuentra relacionado con el de educación de calidad, es el de: la política educativa de pertinencia. El Plan Sectorial de Educación del año 2006, refiere que: “el objetivo de la política de pertinencia es lograr que el sistema educativo forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en un entorno global” (MEN, 2006b: 40). Mientras que el Plan Sectorial de Educación del año 2010, señala que:

La política educativa con énfasis en la pertinencia y la innovación guarda correspondencia con la educación como factor de crecimiento, inclusión y prosperidad. En congruencia, desarrolla competencias asociadas con los desafíos del mundo contemporáneo como el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, el dominio de una lengua extranjera y la preparación de los jóvenes para su ingreso al mundo del trabajo (MEN, 2010: 82).

En ambos argumentos, la pertinencia busca el objetivo de formar recurso humano, porque se busca el aumento de productividad del país, crecimiento, inclusión, competitividad y prosperidad. Este recurso humano deberá contar con ciertos dominios (en el saber y la práctica) definidos como competencias: uso de las TIC, una lengua extranjera y la preparación para el ingreso al mundo laboral. La delimitación de ciertos dominios y prácticas, que son propios de la hegemonía occidental, como aquellos que son pertinentes, pone de manifiesto la orientación del tipo de ciudadanía que se espera: una que sea capital humano en el mundo globalizado, la *ciudadanía cosmopolita hegemónica* del Estado colombiano identificada también en los discursos del Estado mexicano. Además, podemos notar que la educación es acotada en todo su potencial para reducirla a una herramienta para la formación laboral a partir de la adquisición de ciertas competencias.

Como señalé anteriormente, la calidad es algo que pretende medirse y castigarse si no se cumple. La comprensión que prevalece sobre la educación es la de producto. Por ejemplo, el Plan Sectorial de Educación del año 2002, señala que:

El desafío de la política de calidad consiste en (...) poner en marcha un sistema de mejoramiento continuo de la calidad a partir de (...) tres elementos: i) la definición y difusión de estándares educativos, ii) la socialización de los resultados de un sistema de evaluaciones periódicas; y iii) la formulación de Planes de Mejoramiento propuestos desde las instituciones educativas (MEN, 2002: 24-25).

De lado de este argumento, existen otros que enuncian la necesidad de “definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación” (MEN, 2001: 2). Un instrumento que es frecuentemente referido en los documentos como medidor de la calidad educativa es la evaluación anual SABER, que se aplica a los grados 3°, 5° y 9° de educación básica (MEN, 1996: 10; MEN, 2002: 17; MEN, 2006a: 30; MEN, 2010: 48). Aunado a ello, se toman como referentes de la calidad educativa las evaluaciones internacionales en las que participa el país (MEN, 2002: 16). Es pertinente señalar esto debido a que las pruebas SABER e ICFES, se aplican a su vez en las instituciones educativas que brindan educación a los pueblos originarios, sin importar que algunas de ellas se orienten a la propuesta de educación propia del PEBI-CRIC. Además, en un acto que pareciera ser contradictorio, uno de los requisitos que establece la UAIIN para admitir a un estudiante a la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria es que éste haya presentado la prueba ICFES, del Estado (UAIIN, s/f: 4).

En ese mismo periodo, a la par de lo referido sobre la calidad educativa, es posible distinguir argumentos que aluden a la necesidad de estandarizar a la educación. La estandarización es considerada conveniente por el Estado colombiano para definir los conceptos y competencias básicas necesarias para el desempeño satisfactorio en la vida personal, laboral y social (MEN, 2002: 25). Delimitan el parámetro de lo que todos y todas las colombianas deben de saber y saber hacer, es decir, caracterizan a la ciudadanía cosmopolita hegemónica, y permiten establecer el alcance de los objetivos del sistema educativo (MEN, 2006a: 31). Se pretende que estos estándares, los cuales dan pie a las competencias referidas como importantes, sean alcanzados por “todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural, [para que] cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (MEN, 2006a: 29). Tales estándares son definidos en las evaluaciones nacionales e internacionales (MEN, 2006a: 20). Entonces, las personas pertenecientes a pueblos originarios no escapan al perfil de ciudadanía que pretende formarse, al ser parte de la Nación.

Cabe decir que los Planes que surgen a nivel nacional son considerados indicativos para todo el territorio. Específicamente lo definido en los planes decenales de educación, según la Ley 115 (MEN, 1994), que es retomada por el Plan Decenal de Educación del año 1996:

Lo nacional tiene que ver con el cubrimiento territorial y la responsabilidad colectiva de su realización. El Plan es mandatorio para todo el país y compromete a todas las entidades del orden central, seccional y local, al Sector público y privado, a la sociedad civil y la familia. Sin desconocer la autonomía e independencia de las instituciones y organizaciones concernidas, ni la diversidad regional, étnica y cultural o las diferencias de género, religión y raza, el Plan debe entenderse como una movilización nacional y un compromiso de todos por la educación (MEN, 1996: 3).

La definición actual del tipo ideal de ser humano en la educación nacional, se concreta en la enunciación de las competencias esperadas una vez que atraviesen su educación básica, media y superior. El campo de las competencias es definido por el Estado colombiano con base en tres tipos: básicas, ciudadanas, así como laborales generales y específicas (MEN, 2002: 27; MEN, 2006a: 21). La misión se centra en buscar satisfacer las necesidades de la población del país y del mundo (MEN, 2006a: 21), con lo que alude a que de algún modo las y los colombianos se involucrarán en dinámicas que trascenderán las fronteras nacionales, es decir, dinámicas de globalización. Sumado a lo anterior, existen dos competencias señaladas como prioritarias en este periodo: dominio del inglés, y el uso eficiente de las nuevas tecnologías (MEN, 2006b: 40, 46; MEN, 2010: 24) que en el 2010 fueron aglomeradas en lo que el Estado definió como “un grupo de proyectos para la competitividad” (MEN, 2010: 24). La caracterización de la ciudadanía cosmopolita hegemónica se manifiesta más claramente en el siguiente argumento:

(...) formar ciudadanos conocedores, respetuosos y que cumplen con los deberes correlativos a los derechos y libertades reconocidos en la Constitución Política de Colombia; generar un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, el desarrollo individual de las personas, el avance de la sociedad y el progreso del país; formar profesionales idóneos, competentes y responsables, que tengan conciencia ética y solidaria; promover la preparación e inclusión de los ciudadanos en las dinámicas internacionales del conocimiento, la ciencia, la innovación, la técnica y el trabajo; generar conocimiento e innovación a partir del desarrollo de las ciencias naturales, exactas, sociales y humanas, la filosofía, la técnica, la tecnología y la creación artística; y propiciar su divulgación y transferencia a través del trabajo comunitario, la responsabilidad social, la reflexión académica de los problemas nacionales y la extensión solidaria (MEN, 2010: 38).

Derivado de ello, la ciudadanía debe desarrollar ciertas características: ser comprometida “socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia”, tener “capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza”, estar preparada “para incorporar el saber científico y tecnológico de la Humanidad en favor de su propio desarrollo y del país” (MEN, 1996: 3). Cabe señalar que deberán “mejorar sus condiciones de vida y garantizar la competitividad del país” (MEN, 2006b: 39). Sobre todos los posibles conocimientos, prima el conocimiento científico y tecnológico; mientras que se abrirá la práctica pedagógica a los

conocimientos tradicionales y modernos, siempre y cuando “sean útiles para interpretar, vivir y disfrutar el mundo de hoy” (MEN, 1996: 8).

En relación con lo último, es posible identificar argumentos que dan forma al objeto discursivo “sociedad del conocimiento”. El conocimiento ha pasado, en este periodo, a ocupar un lugar fundamental en la fuerza productiva, “un bien esencial para la supervivencia y proyección de las naciones” (MEN, 1996: 2). Los argumentos orientan a la valoración de un tipo de conocimiento sobre otros, que además es determinado como de carácter universal: el conocimiento científico (MEN, 1996: 5, 6, 8; MEN, 2006a: 30; MEN, 2010: 9). Es así que una de las competencias es que los ciudadanos sean capaces de aprender a lo largo de la vida, justamente porque se considera que atravesamos un periodo de entornos cambiantes, que exigen la constante adaptación y flexibilidad de las personas para llevar a Colombia a ser competitiva. Los argumentos hacen referencia también a la apertura para el “aprovechamiento y disfrute de otras culturas y saberes” (MEN, 1996: 6), sin embargo, pondera prioritariamente la modernidad, desde el occidente, y sus saberes.

La forma en que es concebida la Institución Educativa (IE)⁶⁰ se vincula con la forma en que se ve la educación general. Discursivamente, la institución escolar se define como el lugar donde “se materializarán buena parte de los objetivos, metas y acciones del Plan Decenal de Desarrollo Educativo”; es el lugar donde ocurre lo fundamental del proceso de formación (MEN, 1996: 6). Sin embargo, es también un espacio que ha sido extraído de la vida social, al punto donde se alude a la necesidad de reconstruirla, ligarla a la comunidad, dotarla de capacidad decisoria (MEN, 1996: 6). Ha ocurrido la cooptación de su capacidad de transformación social, para reducirse como el paso previo al ingreso al mundo laboral.

Notamos, entonces, que el proyecto común a la Nación se mantiene, pero se transforma para ser orientado a lograr la competitividad de Colombia en el macroproyecto de globalización, principalmente económica. Los estándares, por lo tanto, se han modificado también, en alusión al saber ser, saber saber y saber hacer, y orientan al tipo ideal de ciudadanía, que será el recurso humano para el logro de la competitividad. De entre las competencias, tienen especial énfasis las que refieren al dominio del idioma inglés y el uso de las tecnologías de la información y la

⁶⁰ En Colombia, las IE consolidan un centro conformado por varias escuelas, educación primaria que es hasta 6° grado, y colegio, educación secundaria que va de 7° a 11° grado.

comunicación (TIC), que se acerca a la idea expuesta en el análisis del discurso del Estado mexicano. Aunado a ello, el conocimiento priorizado es el científico y tecnológico, al ser considerado de tipo universal, y congeniar perfectamente con los objetivos mercantilistas del periodo actual, donde los mismos conocimientos son la base de la economía: “la economía del conocimiento” (MEN, 2006a: 30). La Institución Educativa es, así, el espacio donde se concretan el alcance de este proyecto, específicamente la formación de la ciudadanía como capital humano.

La modernidad como complejo, se dota a sí misma de nuevos conceptos para arraigar la autonominación como un ideal a alcanzar. En este meollo, es que el concepto “sociedad del conocimiento”, a la par del de “ciencia” y “tecnología”, fundamentan el campo discursivo para los estándares de conocimiento a los cuales deben apegarse los Estados nacionales. Detrás de ellos, es posible identificar las prácticas de la colonialidad del saber (Maldonado-Torres, 2007), que se articulan con otras raíces pertenecientes a la matriz de la colonialidad del poder (Mignolo, 2010). Tal como expresa Escobar (2014) en el acercamiento histórico del concepto y noción de tecnología como herramienta para lograr el progreso a mediados del siglo XX, y vigente a la fecha:

La tecnología, se pensaba, no solo aumentaría el progreso material: le otorgaría, además, dirección y significado. En la extensa bibliografía sobre la sociología de la modernización, la tecnología fue teorizada como una especie de fuerza moral que operaría creando una ética de la innovación, la producción y el resultado. La tecnología contribuía así a la extensión planetaria de los ideales modernistas. El concepto “transferencia de tecnología” se convertiría con el tiempo en componente importante de los proyectos de desarrollo. Nunca se tomó conciencia de que la transferencia no dependía simplemente de elementos técnicos sino también de factores sociales y culturales. La tecnología era considerada neutral e inevitablemente benéfica y no como instrumento para la creación de los órdenes sociales y culturales (Escobar, 2014: 87-88).

Es decir, el acento en la tecnología y en los saberes que se consideran legítimos, trae consigo elementos que trascienden la técnica, para permear en factores socioculturales. Cabría preguntar: ¿Qué ocurre con la diversidad cultural y étnica, enunciada como constituyente de la Nación colombiana? ¿Qué argumentos emergen del Estado colombiano sobre sus propios proyectos de vida y educativos?

La referencia del proyecto común a la sociedad civil o a la Nación diversa étnica y cultural, es un argumento que importa tomar con seriedad. A pesar de la existencia de políticas diferenciales para las poblaciones diversas étnica y culturalmente, la delimitación de una Nación encasilla al proyecto considerado nacional, en sus transformaciones. Si bien se establecen

diferencias en la educación para los pueblos originarios, se encuentra por escrito que los proyectos de los cabildos o asociaciones de cabildos (según como se encuentren legitimados ante el Estado) tendrán que alinearse a los programas de desarrollo de orden nacional, regional y local. Si la educación se alinea a los planes de vida y se define a partir de los proyectos propios, entonces puede situarse en una paradoja, un callejón sin salida donde posiblemente puedan encontrarse atajos, pero no escaparse del todo.

8.2.1 La educación impuesta por el Estado a los pueblos originarios

Cabe recordar que la educación es retomada por el Estado, como administrador y legitimador ideológico, a partir de la Constitución Política de 1991. Previo a ella, la Iglesia católica era la principal instancia contratada por el Estado para la administración, regulación y gestión de la educación. Como señala la Constitución Política (1991a):

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Gobierno de Colombia, 1991a, art. 67°: 12).

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (Gobierno de Colombia, 1991a, art. 70°: 12).

Como anteriormente se mencionó, el Estado se reconoce a sí mismo como un Estado neutral, que es garante de derechos, y que es capaz de gestar en su seno políticas públicas en torno a quienes han conformado la otredad en su relación comparativa con él. En tal autoalusión, construye políticas que abordan la educación para los pueblos originarios. Si bien desde 1976 el Estado comenzó a hablar de una educación diferenciada para los pueblos originarios de Colombia, en concordancia con las luchas del CRIC en el territorio del Cauca, es de interés analizar los discursos en torno a la educación de los pueblos originarios de 1990 al 2015.

El mismo CRIC define que la relación con el Estado debe de mantenerse, al considerar que “para el impulso de toda actividad debemos de contar con el Estado, ganando capacidad de negociación para el adelanto de proyectos como por ejemplo el de cogestión (Estado-comunidad o capital privado-comunidad)” (CRIC, 1990: 38). Reconoce además que el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) es pionero en las relaciones con el Estado (Ramos &

Bolaños, 2004: 21). Aunado a ello, señala que “nunca se pensó en reemplazar al Estado en su responsabilidad de garantizar la educación en el sector indígena” (Ramos & Bolaños, 2004: 152). No obstante, cabe analizar si esta relación ha permitido la apropiación del proyecto educativo por parte de los pueblos originarios, con sus fines y propósitos, o si bien ha exigido el apego a la lógica del saber y la acción que tiene el Estado, cuando este último genera estrategias de cooptación. No olvidemos que tanto el Estado como los pueblos originarios que conforman al CRIC, tienen planteamientos ideológicos, políticos, axiológicos, ontológicos y epistemológicos distintos. Entonces, importa distinguir qué relaciones se evidencian en los discursos políticos en torno a tales planteamientos, que en muchos momentos resultan inverosímiles.

En la Constitución Política, el Estado refiere que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Gobierno de Colombia, 1991a: 12). Más adelante, en la Ley 115, define a la etnoeducación como:

(...) la [educación] que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. (...) debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (MEN, 1994, art. 55: 14).

En un párrafo del mismo artículo, señala que “las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo” (MEN, 1994: 14). Según la misma Ley, la etnoeducación tiene como fin “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (MEN, 1994: 14).

Alcanzamos a presenciar que hasta este momento la etnoeducación aterriza en el tema de la identidad y la cultura, identidad cultural; mientras que en la Ley 115 refiere a los sistemas y prácticas comunitarias de organización. Sin embargo, el tema de proyectos propios de vida, independientes del nacional, se deja fuera. Es decir, de cierta manera se acota el posicionamiento político de los pueblos originarios, sobre proyectos que se mostraban insurgentes, al convocado como nacional. La Ley 115 reitera la integración de los grupos o comunidades étnicas a la Nación, aunque refiere que se diferencian en la cultura, lengua, tradiciones y fueros. La misma alusión sobre la Nación se encuentra en el Decreto 804 (Gobierno de Colombia, 1995, art. 3°: 261, 262). Más adelante, el discurso se transforma en el sentido de que reconoce la necesidad

de conformar un Sistema Educativo Propio correspondiente a las etnias, sin abandonar su articulación al propósito común de la nación:

En el marco de la Constitución Política de Colombia, y de las normas reglamentarias especiales que regulan la educación para la diversidad étnica y cultural, se debe construir, en concertación con las diferentes etnias, un sistema de educación propio que integre distintos modelos, que responda a sus concepciones y particularidades, y *que se articule a un propósito común de nación* (MEN, 2006b: 2).

Además, define que debe ligarse al ambiente, proceso productivo, social y cultural, pero con respeto a sus creencias y tradiciones. La excepción “con el debido respeto a sus creencias y tradiciones” hace evidente la relación que legitima el Estado con los grupos étnicos, incluidos los pueblos originarios, como una educación diferenciada creada desde él mismo para ser recibido por los grupos étnicos. Retomando ello, puede entenderse como la enunciación de vincularse al proceso nacional productivo, social y cultural, que puede distar de inicio de los proyectos y procesos de vida de los pueblos originarios.

De mano a estas condiciones, en el Decreto 804 (1995) puede notarse un giro discursivo que alude al “derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos educativos” (Gobierno de Colombia, 1995: 261). Sin embargo, la perspectiva asistencialista prevalece cuando dice que:

En las Entidades Territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender esta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias previstas en la Ley 60 de 1993. (...) dichos planes deberán consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos, atendiendo la concepción multiétnica y cultural de la Nación y garantizarán el cumplimiento de lo dispuesto en el presente Decreto (Gobierno de Colombia, 1995, art. 3º: 261).

Pareciera ser el Estado, en sus distintos niveles, el encargado de desarrollar las propuestas de etnoeducación acorde con el proyecto global de vida de cada grupo étnico. Este decreto comienza a dar pauta al reconocimiento de la participación de la comunidad, sin embargo, queda en ese nivel, de participación. Así podemos notar en el siguiente fragmento que trata el currículo de etnoeducación:

El currículo de la etnoeducación, además de lo previsto en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 del mismo año y de lo dispuesto en el presente Decreto, se fundamenta en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño y construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales (Decreto 804, 1995, art. 14: 264).

A pesar de la alusión de la etnoeducación como una educación diferencial para los grupos étnicos, es preciso recordar la calidad normativa de los Planes Decenales de Educación, en el sentido de ser prescriptivos, como a continuación se muestra:

El gobierno central y los gobiernos departamentales y locales son, sin lugar a dudas, los primeros responsables del Plan. Por esta razón, a ellos les corresponde encabezar el gran proceso de realización, que se iniciará con su presentación y adopción. A estas autoridades les corresponde, en segundo lugar, el reto de lograr que los ciudadanos de su jurisdicción, asuman el Plan como algo que les pertenece; en tercer lugar, y sin menoscabo de su autonomía y de las condiciones particulares de su territorio, incorporar a sus planes de desarrollo, de inversión y políticas de gobierno los propósitos, objetivos, metas, estrategias y programas principales que contempla el Plan Decenal (MEN, 1996: 18).

Con ello, cabe preguntar si ¿los planes y programas de etnoeducación tienen la posibilidad de la completa autonomía sobre sus fines y propósitos o si, por el contrario, están obligados a mantener un tipo de articulación con los Planes Decenales de Educación al señalar que las entidades territoriales se asimilarán a los municipios? (MEN, 1994: 14). Asimismo, cabe realizar esta pregunta en torno a la Educación Propia que se gesta dentro del CRIC, pero que funciona como educación contratada con base en la Ley 115 (MEN, 2001) y el Decreto 2500 (MEN, 2010), como se analizará a continuación. Frente a estas preguntas, surge nuevamente la reflexión sobre la paradoja de la autonomía (Segato, 2011) que brinda el Estado a los pueblos originarios en torno a la educación y su articulación con los proyectos de vida ¿el Estado permite, realmente, la autonomía de los pueblos originarios en torno a su educación?

Con el Decreto 982 (MEN, 1999), el Estado dio inicio a un discurso de descentralización de la educación, al referir que “es necesario fortalecer los sistemas de educación y salud propios de los pueblos indígenas y sus autoridades, de acuerdo con sus características culturales, sociales y administrativas” (MEN, 1999: 2). Precisa en el artículo 7° al decir que “se buscarán alternativas y mecanismos que permitan el fortalecimiento de la educación propia en el marco de la descentralización” (MEN, 1999: 4). Con ello, se dio pauta a hablar del Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP).

A lo largo de este periodo, el CRIC ha mantenido una relación con el Estado que actualmente les permite a las entidades territoriales indígenas registradas obtener ciertos recursos a partir del Sistema General de Participaciones (SGP), lo cual posibilita a cada entidad contratar el PEBI. El tema de la educación contratada ha estado presente a lo largo de la historia

de la educación republicana en Colombia; una de sus principales protagonistas ha sido la Iglesia católica. En este periodo prevalece la opción. La Ley 115 señala en su artículo 63 que:

Cuando fuere necesaria la celebración de contratos para la prestación del servicio educativo para las comunidades de los grupos étnicos, dichos contratos se ajustarán a los procesos, principios y fines de la etnoeducación y su ejecución se hará en concertación con las autoridades de las entidades territoriales indígenas y de los grupos étnicos (MEN, 1994: 15).

El Decreto 804 (MEN, 1995) especifica que “cuando fuere necesaria la celebración de contratos para la prestación de servicios educativos en las comunidades de los grupos étnicos, se preferirá contratar con las comunidades u organizaciones de los mismos que tengan experiencia educativa” (MEN, 1995: 265).

Es la Ley 715 (Congreso de Colombia, 2001) la que más claramente aborda el tema. Ella señala que:

Los departamentos, distritos y municipios certificados, (...) podrán, cuando se demuestre la insuficiencia en las instituciones educativas del Estado, contratar la prestación del servicio con entidades estatales o no estatales, que presten servicios educativos, de reconocida trayectoria e idoneidad, previa acreditación, con recursos del Sistema General de Participaciones, de conformidad con la presente ley (Congreso de Colombia, 2001, art. 27: 13).

Sin embargo, es hasta el año 2010 que el CRIC, a través del PEBI, puede involucrarse en la contratación de la educación, como instancia contratada con el recurso del Sistema General de Participaciones. Esto no significa que la educación fuera abordada por el CRIC hasta ese momento, sino que a partir del Decreto 2500, existió recurso proveniente del Estado para tal fin. Sobre ello, dice el Decreto 2500:

Que para el cumplimiento de los fines del Estado y de la contratación que se requiera para prestar el servicio educativo a su cargo se debe establecer una modalidad de selección objetiva de prestadores del servicio educativo que cuenten con la pertinencia, experiencia e idoneidad y garanticen una óptima administración e implementación de proyectos educativos acordes a las características de los pueblos indígenas por atender (MEN, 2010: 268).

El Decreto 2500 especifica que será aplicable solo a aquellos pueblos que asuman “la contratación de la administración de los establecimientos educativos ante las entidades territoriales certificadas en los términos que aquí se reglamentan” (MEN, 2010: 269). Es de esta forma que, según el Decreto 2500:

Los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas administrarán y ejercerán la orientación político organizativo y pedagógica de los establecimientos educativos definidos en el contrato y para ello se apoyarán en el personal directivo docente, quienes para la aplicación del presente decreto

deberán ser contratados o ratificados, por dicha autoridad u organización indígena (MEN, 2010, art. 4º: 272).

Si bien el Estado hablaba de “educación propia” desde el Decreto 982 (1999: 4) y el Plan Sectorial de Educación 2010 (MEN, 2010: 67), es hasta el Decreto 1953 (MEN, 2014) que le otorga una definición, como el:

Proceso de formación integral colectiva, cuya finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, territorialidad y la autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales (MEN, 2014: 19).

Observamos que nuevamente se sitúa como fin el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, la territorialidad y la autonomía, habla de su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales, sin abandonar la alusión a conocimientos de tipo universal. Sin embargo, deja sin abordar el alcance de ello en la estructura del Estado fuera de las políticas que se especifican aplicables en los territorios de los pueblos originarios, y pasa por alto la reestructuración de las relaciones históricas que prevalecen entre los pueblos originarios y la sociedad hegemónica de Colombia. El espacio para el diálogo multidireccional, es nulo.

El Decreto 1953 tiene como objetivo consolidar la constitución del SEIP para que el Territorio Indígena respectivo se responsabilice de la implementación, administración y ejecución de la educación desde la organización de los pueblos indígenas (MEN, 2014, art. 56: 34). En el intento de responder a las preguntas planteadas anteriormente en relación con la autonomía que permite el Estado a los pueblos originarios en torno a su educación, el Decreto 1953 puede orientar la respuesta, en el momento en que señala que:

Los ciclos o niveles del SEIP, para efectos de la asignación y uso de recursos del Sistema General de Participaciones y del aseguramiento de la calidad y pertinencia del sistema, tendrán correspondencia y equivalencia con los niveles educativos establecidos en la Constitución Política, con los niveles de la educación superior, y con la atención de la primera infancia (MEN, 2014, art. 19: 20).

Además, alude a que la consolidación del SEIP requiere la creación de espacios que coordinen los ámbitos local, regional y nacional para que los planes de vida se articulen con el sistema nacional de bienestar familiar (MEN, 2014: 22). Lo que en un inicio puede leerse como un acto genuino de legitimación de la autonomía de los pueblos originarios, con base en su proyecto de educación propia, anticipa a su vez el riesgo de orientar saberes y prácticas hegemónicas, al buscar coordinar desde la lógica estructural a la organización del SEIP. La autonomía y la

genuinidad en la legitimación de la educación propia contienen cláusulas restrictivas que buscan asemejar la estructura del SEIP a la estructura estatal de educación nacional.

No obstante de que la etnoeducación es rechazada por los pueblos originarios que conforman al CRIC como una política lejana a sus proyectos de vida, y se le define como política de Estado (Entrevista a Coordinadora pedagógica de PEBI, 7 de febrero del 2018), el Decreto 1953 articula actualmente los quehaceres dentro del PEBI para la consolidación del SEIP en el Gran Territorio CRIC (GTCRIC) en la relación con el Estado (Diario de campo, 20 de febrero del 2017).

8.2.2 Hacia una educación propia contrahegemónica de los pueblos originarios

Es preciso abordar ahora la construcción discursiva de los pueblos originarios de Colombia, sobre todo los que conforman el CRIC, a través de los argumentos en torno a la educación propia. La educación propia es definida como la base de la lucha por la autonomía y la resistencia del CRIC (Ramos & Bolaños, 2004: 23; SEIP, 2007: 12). Se refiere a “un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida” (Ramos & Bolaños, 2004: 24). Significa una “educación integral que tenga en cuenta la realidad en toda su complejidad, sin parcelarla y en sus diferentes dimensiones, analizando los hechos y procesos dentro del contexto total” (SEIP, 2007: 12). Por su parte, la UAIIN (s/f) refiere que:

(...) la educación en el marco del SEIP es un proceso político, pedagógico y administrativo para la cimentación de valores culturales, territoriales, espirituales propios que aporten a una vida armónica, equitativa y digna, no solo para los pueblos ancestrales sino para toda la sociedad. (...) nuestra educación va más allá de la escuela, el profesor y las tareas, ya que el conocimiento ancestral emerge de un saber y un saber hacer en la cotidianidad y en la colectividad. (...) es una oportunidad para la recuperación, revitalización y construcción de saberes, conocimientos, identidad, cultura, territorio y espiritualidad ancestral (UAIIN, s/f: 10-11).

De inicio es posible presenciar que, distante del concepto de etnoeducación o de educación propia enunciado por el Estado, la definición de educación propia desde el PEBI-CRIC y otras organizaciones indígenas de Colombia, representa lucha comunitaria para orientar su propio proyecto político, al entender a la realidad como complejidad lejos de la fragmentación que asigna la comprensión occidental. Esto remite a que la educación propia tiene un posicionamiento político que busca hacer frente a los grupos hegemónicos en las relaciones de poder. Incluye, además, elementos que rebasan lo académico y que tienen sentido en los mismos

procesos comunitarios que conforman la vida en las particularidades de cada pueblo originario. Algunos de estos elementos son la comprensión y vivencia del territorio y de la espiritualidad.

El sujeto al cual se dirige el proyecto, el sujeto colectivo comunitario, dista del sujeto individual. Señalan la ONIC et al, que:

La educación se fundamenta en las raíces culturales y el pensamiento propio, donde se aspira que su desarrollo contribuya a fortalecer las identidades de cada pueblo y a potenciar las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad o correspondencia; también en el fortalecimiento y construcción de autonomía, así como la capacidad de proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos (ONIC et al., 2007: 20).

Esta definición de cultura reconoce las raíces culturales como modos que confrontan al proyecto hegemónico de la modernidad, como presenciamos en el siguiente argumento: “se busca dinamizar los diferentes procesos, tiempos y espacios para que la cultura y la identidad se fortalezcan frente a la sociedad dominante” (UAIIN, s/f: 11). Se posiciona al pensamiento propio como base de la educación, y se busca que ésta contribuya al fortalecimiento de las identidades de cada pueblo, su autonomía y al buen vivir comunitario, frente a la hegemonía. Con ello, presenciamos la inmersión del giro discursivo en torno a la identidad cultural como base de las luchas de los pueblos originarios. Es decir, observamos una politización de la cultura que se asoma en la reapropiación con carácter de lucha y resistencia en los discursos de los pueblos originarios. Agrega que esto se concreta en el respeto de los derechos de todos. Sobre esto, importa decir que tal definición refiere una comprensión armónica de la educación propia, como el tipo ideal que busca proyectarse y articularse a otras sociedades.

Desde el año 2007 se especificaba al SEIP como una política propia, para la autonomía, pero sin desapegarse de la idea de Nación única: “el SEIP es el desarrollo tangible de nuestra autonomía y pertenencia a una nación que se reconoce constitucionalmente como diversa y equitativa” (ONIC et al., 2007: 21). Era definido como “un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios” (ONIC et al., 2007: 21). Alcanza a notarse que el discurso se posiciona fuertemente sobre conceptos que giran en torno a la diferencia cultural. Sin embargo, la comprensión que otorgan a la cultura es procesual y, por lo tanto, histórica.

Aunque también puede considerarse que si bien el ejercicio de prevalencia significa una acción insurgente, ésta podría conllevar la permanencia hacia el interior, sin posibilitar el diálogo y, por lo tanto, la transformación hacia el exterior. Si bien en el discurso sigue vigente el concepto de lucha, existe una relación paradójica con el Estado cuando los pueblos originarios se conciben a sí mismos como parte de la Nación. Justamente con este dispositivo de la colonialidad del ser, es como el Estado coopta las iniciativas de los movimientos sociales, en este caso de los pueblos originarios para, como se mostró con el Decreto 1953, asemejar los procesos organizativos insurgentes a su lógica voraz.

Aquí, cabe presentar los propósitos que tiene la educación propia, sin perder de vista que el CRIC y su proyecto educativo tienen historia y, a lo largo de ella, los propósitos se han acentuado hacia ciertos intereses. Como se refirió, en sus inicios el CRIC consideraba que “hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación” (Ramos & Bolaños, 2004: 23). El énfasis estaba puesto en la formación política de los miembros de las comunidades: “era necesario asegurar que los niños se formaran de acuerdo con el pensamiento de la comunidad, con el fin de que hubiese en el futuro personas con la capacidad de dirigir la comunidad en sus luchas” (Ramos & Bolaños, 2004: 67).

No obstante, más adelante los propósitos se definieron en torno a “mantener, fortalecer y afianzar la identidad cultural de los diversos pueblos, potenciando los planes de vida y demás procesos organizativos de los pueblos indígenas” (ONIC et al., 2007: 53). El acento se puso sobre la identidad cultural, y se refiere a los planes de vida como un elemento a potenciar, a pesar de que estos se alinean a los programas de desarrollo nacional.

Cabe resaltar que los escenarios de la educación rebasan al escenario de la institución educativa, al ser concebida como un pilar central “de todo el proyecto político-organizativo del CRIC” (Ramos & Bolaños, 2004: 66). Definen que “todos los espacios y tiempos que vivimos tienen la posibilidad de convertirse en instancias formativas, que son la base para la construcción de una pedagogía propia” (Ramos & Bolaños, 2004: 247). La UAIIN señala que:

(...) en los pueblos amerindios, el fogón, la tulpa, la casa, la familia, la minga, las ceremonias, los rituales, las fiestas, el territorio y por supuesto, la escuela tradicional, han sido parte de los espacios vitales de socialización, de concepción, de aprendizaje, producción de conocimiento y fundamentación cultural. (...) Los procesos de resistencia de los pueblos indígenas en el Cauca traen consigo una amplia gama de aprendizajes, estrategias y sentidos del ser, saber y actuar (UAIIN, s/f: 8 y 12).

Distante a la comprensión occidental del Estado colombiano, la educación desde los pueblos originarios de Colombia que conforman al CRIC y a otras organizaciones nacionales y regionales, es vista como un proceso de formación constante que puede ocurrir en cualquier tiempo y espacio. Es ahí donde detona su complejidad desde el entendimiento de los pueblos originarios, fuera de la fragmentación como un estamento más de la vida, entienden a la educación como el proceso que puede ocurrir en cualquier sitio: familia, escuela, asambleas, marchas, rituales, celebraciones, congresos, etcétera.

El concepto de “calidad educativa” surge también dentro de los discursos de los pueblos originarios. En condiciones sociopolíticas distintas, la calidad es definida como la:

(...) diversidad de conocimientos y como tal un universo de multiplicidad de posibilidades para construir el tejido de mundos alternativos frente a los problemas que nos plantea la realidad, pero también para concretar ideas ingeniosas y creativas sobre maneras de vivir en armonía entre los seres humanos, y de estos con la naturaleza (ONIC et al., 2007: 69).

Contrario a la comprensión desde el Estado, la calidad aquí es vista como la diversidad de conocimientos que permiten mundos alternativos y que confrontan las opciones que se plantean hegemónicamente. Se concreta como las ideas ingeniosas y creativas para vivir en armonía entre humanos y con la naturaleza.

En torno a la clasificación de los conocimientos propios y los conocimientos occidentales hegemónicos, señalan que:

En cuanto a la ciencia occidental, a los saberes y conocimientos “universales” o hegemónicos, estamos tratando de investigar y comprenderlos y, aunque tenemos profundos cuestionamientos, en la práctica en las escuelas no se percibe hasta ahora un conflicto serio, puesto que allí los reelaboran y se privilegian los saberes de las comunidades. En las escuelas partimos de lo nuestro y es la cosmovisión de cada pueblo el hilo conductor que dirige las apropiaciones (Ramos & Bolaños, 2004: 187).

El acercamiento se encuentra lejos de ser una simple integración de saberes para situar la apropiación como una de las acciones principales al conocer. La ciencia occidental, así, es reelaborada, y a lado de ella tienen relevancia los saberes propios. Dentro de la escuela, se define a lo propio como el punto de partida y como el referente para la apropiación de los saberes occidentales. En esto, existe una diferencia en el concepto usado para aquello que corresponde a occidente y a lo propio: conocimiento occidental/ saberes locales. Es en este sentido en el que definen al concepto interculturalidad, donde adoptan el calificativo de los discursos internacionales como armónica, pero a su vez la reconocen como espacio de tensión. Es,

entonces, el ejercicio político de definir primero sobre los saberes de la cultura propia, y luego sobre los que corresponden a culturas ajenas, en la posibilidad de deliberar cuáles dialogan para su proyecto de vida (ONIC et al., 2007). Señalan que:

[La interculturalidad] es el papel de la universidad en la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento y visibilización de las culturas y el establecimiento de relaciones de equidad y reciprocidad para una convivencia armónica que dinamiza y fortalece la vida, en todas sus expresiones. [requiere] superar el etnocentrismo y la discriminación, identificando y develando las circunstancias en las que éstos se reproducen y con ello perpetúan las dependencias (UAIIN, s/f: 11).

El currículo es definido como una construcción colectiva (Ramos & Bolaños, 2004: 32):

[es] un proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre comunidad y escuela que transforma la noción de qué es la escuela, de cómo la comunidad se apropia de ella, de cuál es el papel de un maestro en la comunidad y de cuál es el papel de la educación en una sociedad indígena (Ramos & Bolaños, 2004: 82).

En esta comprensión, entonces, se considera que implica un diálogo permanente, el cual solicita a la comunidad involucrarse en la educación de sus pueblos. Así, la definición y los contenidos del currículo serán distintos en cada pueblo, porque serán sus realidades las que darán forma a aquello que se considera importante. En relación con ello, fue en el Congreso del CRIC de 1997 cuando se planteó como política el desarrollo de Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) en cada resguardo (Ramos & Bolaños, 2004: 79). La ONIC et al. (2007) define a los PEC como “una estrategia que contribuye al desarrollo del Plan de vida de cada pueblo, centrado en su territorialidad, organización, cultura y jurisdicción propia. Recoge y propone alternativas a las problemáticas productivas, eco-ambientales, sociales, culturales, entre otras” (ONIC et al., 2007: 64). Esta determinación permite que la orientación de los proyectos educativos sea tomada por las mismas comunidades, para acercar la educación a sus realidades; pero sobre todo, que sea capaz de articularse a sus problemáticas.

Es por la calidad de apropiación política del proyecto educativo comunitario, que comienza a haber espacio para otros saberes que, lejanos a la razón occidental, se sustentan de otras epistemologías. De hecho, son parte de los procesos pedagógicos indígenas:

(...) los sueños, juegos, visiones, señas, símbolos de la naturaleza, mitos, ritualidades, lugares sagrados, montañas, agua, lagunas, el mar, los desiertos, la chagra, espacios de socialización, capacitación, intercambio y recreación de los saberes ancestrales de los pueblos (ONIC et al., 2007: 37).

El PEC muestra, entonces, una visión mayormente integral donde aquello que forma parte de la pedagogía no se reduce al conocimiento racional, sino que la pedagogía se conforma de la

cotidianidad de los procesos comunitarios al reconocerse como parte de espacios más amplios. Además, argumenta un tipo de relación hombre/naturaleza donde, más allá de la oposición y complementariedad dominador/dominado, la naturaleza forma parte de los procesos pedagógicos. Esto cuando menciona que:

Los contenidos para la formación deben tener en cuenta el territorio, la comunidad, la lengua y comunicación, la economía y producción, la cultura e identidad, la historia y organización, vivenciadas de acuerdo a las respectivas cosmovisiones, los ecosistemas y las prácticas pedagógicas y culturales de cada pueblo (ONIC et al., 2007: 67).

Podemos distinguir que pretende, desde una postura itinerante, interpelar al Estado sobre los distintos proyectos educativos que éste ha acercado a las comunidades, donde no se han sentido representadas.

8.3 El profesorado indígena y el/la pedagogo/a comunitario/a como agentes políticos

Cada proyecto educativo, además de perfilar al tipo ideal de persona que espera configurar, requiere legitimar un tipo ideal de profesorado que garantice el logro de tal objetivo. En esa esfera, y en relación con los proyectos educativos analizados arriba –el nacional, el de etnoeducación y el de educación propia-, podremos analizar los argumentos que dan forma al tipo ideal del profesorado que buscan gestar. Se examinan aquí, de manera comparada, los discursos del Estado y de los pueblos originarios en torno a la figura del profesorado indígena en particular, donde se incluye el expuesto dentro del tejido de conocimiento de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria de la UAIIN.

Al remitir que los proyectos educativos son a su vez políticos, cabrá tener presente las tensiones que prevalecen entre el proyecto definido como nacional y el proyecto definido como propio, cuando la legislación señala que corresponde a los pueblos originarios mantener su apego al PND en la creación de las políticas, planes y programas de desarrollo económico y social (Gobierno de Colombia, 1991a: 83). Es la trampa de la asignación de recursos; prevalece el titiritero que articula los movimientos de quienes posiblemente intenten salirse del escenario por él delimitado.

En el proyecto educativo para los pueblos originarios liderado por el Estado, podemos identificar los siguientes argumentos que configuran en el plano discursivo a la figura del profesorado indígena:

El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas (MEN, art. 58, 1994: 14).

Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano (MEN, art. 62, 1994: 14).

(...) En las comunidades con tradición lingüística propia, el maestro debe ser bilingüe, para lo cual deberá acreditar conocimientos y manejo de la lengua de la comunidad y del castellano (MEN, art. 11, 1995: 263).

(...) deberán seleccionarse teniendo como referente los criterios establecidos en el Decreto 804 de 1995 y los criterios socioculturales especiales para cada pueblo indígena en su contexto territorial específico, establecidos en los proyectos educativos comunitarios, proyectos o modelos etnoeducativos o proyectos educativos propios o en las propuestas de educación propia (MEN, 2010: 272).

La caracterización del profesorado indígena por parte del Estado remite principalmente al dominio de culturas y lenguas de los grupos étnicos, lo cual implica una mirada estatista y despolitizada de ambos aspectos. Existe un énfasis puesto en que el dominio de lengua sea bilingüe, que no se pase por alto al castellano en la enseñanza dentro de la etnoeducación. Asimismo, alude a “los criterios socioculturales especiales para cada pueblo indígena”. Con ello, se desarraiga a la lengua de su complejo histórico del cual emerge y a partir del cual se transforma, donde su ejercicio es también de tipo político sobre la autonomía. La lengua, al momento de ser asentada en política de Estado, se segmenta para ser un elemento más de la cultura despolitizada.

La construcción discursiva implica también a aquello que se omite en la enunciación. Es de esta forma que podemos presenciar la configuración discursiva del profesorado indígena desde una comprensión despolitizada. Es alguien a quien se forma en un proceso educativo – etnoeducativo- liderado por el Estado, en normales o universidades, sin que ocurra por iniciativa de las mismas comunidades de los pueblos originarios. Prioritariamente, se busca que pertenezca al pueblo originario al cual prestará su servicio. Sin embargo, su definición es como un agente externo, que trabajará en alguno de los planteles de la institución educativa. Se omite la importancia de su articulación con la comunidad, de su posición en relación con el proyecto educativo comunitario, el cual también se omite como político. Es alguien que construye y evalúa los proyectos pedagógicos, un actor individual, con formación individual más que como ente o sujeto colectivo/comunitario.

Sobre la formación de etnoeducadores, encontramos lo siguiente en el artículo 6° del Decreto 804:

El proceso de formación de etnoeducadores se regirá por las orientaciones que señale el Ministerio de Educación Nacional y en especial por: a) Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos. b) Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional. c) Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana. d) Fundamentar el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse. e) Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios (MEN, art. 6, 1995: 262).

Observamos, en síntesis, que de cierta manera se enuncia el interés en fortalecer y dinamizar los proyectos de vida propios de las comunidades. Sin embargo, la precisión que realiza el punto B “dentro del marco de la diversidad nacional”, sentencia y condiciona a los proyectos de vida a que no se desapeguen por completo de aquello que es considerado el proyecto de la Nación, como se refirió previamente. Los tres puntos restantes tratan las formas pedagógicas propias de los pueblos originarios, la lengua vernácula, la construcción y evaluación de los proyectos educativos. Prevalece un panorama que deja de fuera la articulación con la formación y organización política que trascienda los límites de las entidades territoriales de los pueblos originarios legitimados por el Estado.

Actualmente, en algunas instituciones educativas donde el CRIC, a través del PEBI, es contratado para otorgar el servicio de educación, laboran profesores que son contratados por el Estado. Es decir, profesores mestizos y de pueblos originarios que están a cargo del Estado, a diferencia de aquellos que son contratados por el PEBI-CRIC. El CRIC cuenta con una plantilla de 773 orientadores comunitarios contratados con convenio general y 19 con convenio para el municipio de Popayán (Diario de campo, 15 de junio del 2017). El hecho de laborar en una institución educativa donde se pretende seguir la propuesta de educación propia del PEBI-CRIC no exime que los profesores tengan que cumplir con ciertos procesos que son considerados para los profesores de la educación general, como los procesos de evaluación del profesorado (Diálogo con estudiante Miguel, 2 de marzo del 2017).

Al igual que el caso mexicano analizado, el Estado colombiano, a través del MEN, ha echado a andar la iniciativa de crear un sistema de incentivos para recompensar la calidad del

desempeño docente. Lo anterior dio inicio en el año 2002, con la expedición del Estatuto de Profesionalización Docente (MEN, 2002: 29), que pretendió condicionar los ascensos a la comprensión que ha generado el MEN en torno al concepto “calidad”. Como vimos anteriormente, la calidad es definida en función del logro de competencias por parte del estudiantado; es decir, principalmente por el logro de competencias como futuros recursos humanos para posicionar a Colombia como una nación competitiva. El MEN (2006), lo refiere del siguiente modo:

La calidad se materializa en las instituciones educativas, donde un equipo de docentes, bajo el liderazgo del rector o director y su equipo directivo, realiza las actividades pedagógicas establecidas en el proyecto educativo institucional para lograr que los estudiantes desarrollen sus competencias. De ahí la importancia de contar con un cuerpo docente altamente calificado. Para lograrlo, el Plan Decenal consideró necesario articular los niveles de formación inicial, pregrado, postgrado y la formación permanente de los maestros (MEN, 2006b: 35).

Sobre los momentos de evaluación, el MEN (2010), argumenta que:

Los docentes y directivos de la educación preescolar, básica y media son evaluados en cuatro momentos con el fin de identificar el nivel de competencias y las demandas de formación: concurso de méritos para ingreso; período de prueba; evaluación anual de desempeño, y evaluación de competencias para ascenso y reubicación en el escalafón (MEN, 2010: 25).

En este sentido, el Estado comienza a estructurar un dispositivo de control sobre el quehacer docente, al enclaustrarlo en torno al proyecto nacional de globalización donde Colombia se posicione como un país competente. La educación es cooptada por este proyecto, y esto mismo la orienta al reduccionismo, a concebirla como una extracción, un fragmento que nada tiene que ver con la vida. Este dispositivo, como se discutió en el caso analizado en México, genera relaciones violentas con el profesorado, que confirman su opresión como meros ejecutores de la enseñanza.

La figura del profesorado indígena ha sido uno de los puntos de partida en la organización del CRIC desde sus inicios en 1971. Fue en el punto séptimo de la plataforma inicial de lucha donde se argumentó la importancia de “formar profesores para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua” (CRIC, 1990: 4). No obstante el reconocimiento anticipado y oportuno, conviene hacer el análisis crítico argumentativo sobre la construcción del tipo ideal del profesorado indígena en la organización. Dentro del discurso de los pueblos originarios de Colombia que constituyen un marco de referencia para las acciones del PEBI-CRIC –como el SEIP (2007)- o en aquellos que son emitidos directamente por el PEBI-CRIC, identificamos los siguientes argumentos:

(...) que los maestros sean bilingües (...), deben ser seleccionados por las mismas comunidades (...), agentes políticos de cambio (...), el maestro se convertía en un ente colectivo (Ramos & Bolaños, 2004: 39, 31, 52 y 55).

[El maestro comunitario] es el orientador que enseña a aprender, transmitir la cultura, aportar para la construcción y el desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios, PEC, fortalecer la lengua nativa, poner en práctica las orientaciones político organizativas, pedagógicas y administrativas que les imparten las autoridades indígenas, participar en la construcción permanente de los materiales educativos propios requeridos de acuerdo con los lineamientos del PEC de cada pueblo, participar en los espacios comunitarios de formación pedagógica, participar activamente en los procesos de planeación educativa acorde con lo definido en el PEC y ejecutar las actividades que en él se le hayan asignado, asumir responsablemente el cuidado de los estudiantes mientras estos se encuentren en los diferentes espacios educativos bajo su orientación (ONIC et al., 2007: 40).

Notamos que la construcción de la figura del profesorado indígena si bien refiere el requisito de que sea bilingüe, confiere otras características, como: que sean elegidos por las comunidades, que se sitúen políticamente, que se construya colectivamente en la relación con la comunidad en los espacios comunitarios de formación pedagógica. Asimismo, perfila como orientador y ejecutor de lo que previamente haya sido gestado en los PEC, más no ejerce la dirección o ejecución de proyectos ajenos a las comunidades. Esto posiciona también a la comunidad en la relación dialógica como agente político. El maestro comunitario aporta, más no determina, la construcción y desarrollo del PEC. Se involucra en la práctica político-organizativa, pedagógica y administrativa.

Por su parte, la UAIIN señala que el dinamizador o líder comunitario requiere:

(...) conocer, comprender y abordar de manera autocrítica, los procesos pedagógicos y administrativos que se lleven a cabo. (...) [que sean capaces de] dimensionar la pedagogía en su integralidad y contextos, potenciándola y asumiéndola no solo como un proceso de enseñanza y aprendizaje sino como parte del Plan de Vida de cada pueblo o cultura (UAIIN, s/f: 1).

Asimismo, define dentro de su perfil de egreso que tendrá “una formación integral, política, económica, cultural y social, que trabaje en el marco del SEIP propendiendo por la armonía y equilibrio, en el contexto comunitario y en el escolarizado” (UAIIN, s/f: 5). Vemos cómo la UAIIN adopta la línea propuesta por el CRIC y otros organismos que abogan por los derechos de los pueblos originarios en Colombia, cuando hace referencia al perfil del dinamizador en su carácter de líder comunitario. Se construye en/con la comunidad.

La evaluación se da en espacios comunitarios, donde a partir de la asamblea, participan personas que forman parte de la comunidad, además de autoridades tradicionales y educativas de los resguardos. Se adjudican dos funciones a la evaluación:

Función diagnóstica: Debe caracterizar el desempeño de los dinamizadores en un período determinado y constituirse en síntesis de sus principales fortalezas y debilidades, de modo que le sirva a las autoridades tradicionales y a las estructuras educativas propias, de guía para la derivación de acciones de capacitación y formación que coadyuven al mejoramiento y fortalecimiento del SEIP (...). *Función formativa:* El proceso de evaluación, debe contribuir a que los dinamizadores aprendan de dicho proceso, lo retroalimenten e incorporen nuevas experiencias educativas. Deberá existir relación entre los resultados de la evaluación y las motivaciones y actitudes de los dinamizadores hacia el cumplimiento de sus roles, a partir de que ellos conocen cómo es percibido su trabajo por la comunidad en los diferentes espacios educativos y debe constituirse como una estrategia para mejorar las insuficiencias encontradas en el ejercicio de sus roles de acuerdo con el SEIP (ONIC et al., 2007: 109-110).

Los argumentos en torno a la evaluación por parte de los pueblos originarios de Colombia en la definición del SEIP distan de la comprensión del Estado colombiano. Es posible identificar que, lejos de recaer en una instancia ajena a los procesos comunitarios, la evaluación es enunciada como un proceso que reside plenamente en la comunidad. Es la comunidad quien retroalimenta al profesorado indígena sobre sus acciones en los distintos espacios educativos, con el fin de mejorar aquello que se considera insuficiente. Se anticipa que la misma comunidad es quien establece los criterios, con base en el PEC. Además, se espera que la retroalimentación no recaiga únicamente en el profesorado indígena, sino que refiere la importancia de involucrar a las autoridades tradicionales y a las estructuras educativas propias con el fin de que se generen acciones de formación y capacitación que fortalezcan al SEIP.

Conclusiones

El capítulo abordó el análisis sobre la apropiación que hace el Estado colombiano de los discursos político argumentativos internacionales, así como la emergencia de discursos de los pueblos originarios, que delimitan los procesos de construcción identitaria del estudiantado indígena que cursa procesos de formación como pedagogas/os comunitarias/os en la UAIIN, en el periodo de 1989 a 2017. Con este análisis no pretendo caer en un reduccionismo de los procesos que se encuentran implicados en la construcción de identidades del profesorado indígena. Más importa considerar el nivel macro, al cual pertenecen las políticas de identidad nacional y de los pueblos originarios, las que definen los proyectos considerados nacionales, y las del campo educativo nacional y de los pueblos originarios, porque demarcan un campo discursivo que delimita las praxis e incide en la construcción ideológica de las identidades del orientador/a o facilitador/a comunitario/a.

Como ocurre en México, el Estado colombiano ratificó el Convenio 169 en la Ley 21 de 1991. En este sentido, quedó legitimado en términos legales el derecho de los pueblos originarios a la autonomía, pero delimitada en las márgenes del Estado colombiano. En ese mismo año, el Estado colombiano decretó una nueva Constitución, además, en una fecha previa y cercana a la reforma constitucional de México sobre los artículos que caracterizan a la Nación. En la Constitución, tal como presentamos en el caso de México, el Estado da forma a los dispositivos de la colonialidad del ser: la Nación y la cultura.

Específicamente reconoce a la nación como diversa étnica y culturalmente, sin embargo, la caracteriza como unida, esto es, dentro de un orden único político, económico y social. Al igual que el caso de México, el orden considerado conveniente para la Nación es el que determina el Estado a través del aparato jurídico. Ningún orden puede trascender al aparato jurídico nacional. La cultura, como dispositivo, ingresa al plano discursivo tanto del Estado como del CRIC en la definición estática como “tradiciones y costumbres”. No obstante se reconoce la tensión y la apropiación por parte de los discursos del CRIC cuando se definen como *pueblos* a partir de la diferencia histórica cultural. Esta situación, a diferencia de los discursos del Estado mexicano, genera un espacio de interpelación por parte del CRIC al Estado colombiano.

Sin embargo, veremos en el plano de la práctica, en siguientes capítulos que abordan el análisis etnográfico, que los discursos esencialistas sobre la cultura se hacen presentes en personas que conforman al CRIC. Lo mismo en su ejercicio como orientadores/as comunitarios/as. Más, tal como ocurre en el caso mexicano, los discursos del Estado que son los que legitiman las acciones a realizar con base en políticas y decretos que han sido cobijados con el calificativo de “nacional”, aquello que transgreda o contraponga al proyecto nacional en sus bases ideológicas, políticas, prácticas, será válido únicamente al interior de los territorios considerados de los pueblos originarios. Es decir, al interior de su organización sin poder situarse como propuestas que trastocan al orden nacional. Es ahí donde radica, como en México, la estrategia discursiva que se articula entre los dispositivos Nación y cultura, y la concesión de autonomía.

El reconocimiento que se hace sobre los pueblos originarios radica en ser “los otros”; este reconocimiento se plasma en la conservación de instituciones –donde habla también de las

políticas-, tal como señala el Convenio 169, a diferencia de México. En ambos países son reconocidos como aquellos quienes se desapegan del ideal del ciudadano nacional, quienes no comparten las identidades deseadas, pero que son necesarias para lograr el proyecto de desarrollo nacional. Desde ese sitio, representan ahora al subdesarrollo, y en estos discursos, se argumenta en lo no dicho que de ellos no se puede aprender algo (Escobar, 2014). Por ello, se permite su autonomía hacia dentro, lejos de la *interculturalidad crítica decolonial* (Walsh, 2012); es decir, mientras no altere el orden establecido por las hegemonías. Su autonomía, en estas políticas de identidad, se encuentra cooptada por una serie de características estáticas que deben de cumplir para el acceso a derechos sobre el ejercicio de su cultura política hacia el interior de sus colectivos o a recursos que asigna el Estado, “de tal modo que la gente [que se considera no aporta al desarrollo] tiene que ajustarse a la categorización para tener en sus relaciones éxito con [las instituciones del Estado]” (Escobar, 2014: 171).

Si bien el CRIC no acepta directamente la tutela en ese sentido y reconoce el ser indígena como un proceso histórico y de cambio, toma la parte en la cual sus luchas por la autonomía son legitimadas a través de leyes y decretos emitidos por el Estado colombiano. Es un espacio donde se reconoce una constante tensión y negociación, debido a que el Estado intenta posicionarse como ordenador absoluto de las identidades. Al deslegitimar las luchas de los pueblos originarios, en específico los que pertenecen al CRIC, a partir de la cultura despolitizada, mientras que los pueblos originarios que conforman al CRIC luchan por reivindicar sus proyectos de vida, los cuales son políticos. No obstante poco rebasan los límites de sus fronteras en las prácticas enunciadas en el plano discursivo. Con ello, se muestran las tensiones en torno a la colonialidad del poder en la asignación del lugar de las luchas de los pueblos originarios como irrelevantes para la Nación en su totalidad. Tal como se aprecia en el caso de México, la división identitaria entre la población dentro de las políticas de identidad emanadas por los Estados generan, en el periodo neoliberal, una diferenciación de la población en categorías que encaminan a la división de las luchas sociales.

Cercano al caso mexicano, el proyecto del Estado colombiano es la consolidación como país desarrollado en los procesos de globalización. Este proyecto, el cual se considera nacional, coopta al CRIC como organización que interlocuta con el Estado en el momento en que se establecen los puentes de diálogo y acuerdo en las políticas del Estado. Así, al ser reconocidos los pueblos originarios como parte de la Nación en los discursos jurídicos de Colombia, la

organización de resguardos indígenas o asociaciones de cabildos pertenecientes al CRIC debe dar seguimiento e incluir en sus planes de vida a los planes de desarrollo nacional. Esto implica un reduccionismo del plan de vida al crecimiento económico y la legitimación sobre la inmersión del modelo civilizatorio neoliberal, bajo la idea de progreso y desarrollo. A esta línea discursiva se apegan los Acuerdos de Paz del 2016 cuyo objetivo fue desarticular a las FARC.

Similar a la práctica del Estado mexicano, el Estado colombiano neoliberal articula y hace uso de la educación como un medio para formar a cierto perfil de ciudadanía con el fin de transformarse en un país desarrollado y competitivo a nivel internacional. La población colombiana es reducida a la categoría de capital humano o de recursos humanos y se determina, como en el caso de México, un perfil de ciudadanía que caracteriza a lo que he definido como la ciudadanía cosmopolita hegemónica. Este perfil incluye competencias como el uso de TIC, lengua extranjera, contar con los valores liberales, autonomía dentro del sistema neoliberal, ser reconocido como sujeto individual, formación en ciencia y tecnología, y todo aquello que se requiera para su inmersión al mundo laboral. Estas competencias, como en México, son evaluadas en las/os estudiantes de educación básica a partir de pruebas de carácter nacional cercanas a la organización de la prueba PISA.

En este sentido, el Estado legitima al proyecto educativo para los pueblos originarios y al que se supone estos administrarán a través del SEIP, con la condición de que se articule al propósito común de la Nación. Como en México, los proyectos educativos del Estado colombiano para los pueblos originarios les ubican en el lugar de receptores dentro del discurso jurídico. La única condición que se pone a sí mismo el Estado es que “respete” las creencias y tradiciones, es decir, la cultura esencialista.

El cambio en las políticas educativas, las gestiones del CRIC, pero sobre todo la descentralización del sistema educativo, permitió que el CRIC ingresara bajo la figura de educación contratada para administrar el servicio educativo por el SEIP. Esta es una gran diferencia con la educación que acerca el Estado mexicano a los pueblos originarios, donde éste se encarga de la administración del sistema de la DGEI y de la CGEIB. La contratación del CRIC es un hueco político sobre la descentralización y las políticas neoliberales de privatización de la educación. En ellas, el CRIC encuentra una grieta para ser una instancia prestadora del servicio educativo, pero esta situación dista de contrarrestar las acciones del proyecto

considerado nacional. Si bien generan intersticios capaces de promover otras lógicas posibles hacia dentro, no convoca a la nación en su totalidad. Por ello, la estructura del Estado y el orden social y político que legitima no se cuestiona, no se transforma, no se recrea. Como señala Walsh (2012): el Estado y el orden que legitima se mantienen porque éste reconoce a la interculturalidad pero ajena a la diferencia colonial. Es la interculturalidad multiculturalista neoliberal

El principal énfasis puesto por el Estado sobre la educación para los pueblos originarios descansa en el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, en su territorialidad y autonomía internas. Caracteriza como valores, lenguas, saberes, conocimientos y prácticas propias, siempre en relación con aquellos definidos como “universales”. La propuesta sobre la que el MEN orienta al CRIC a través de los discursos del Estado legitima su acercamiento y consolidación como una estructura de ciclos o niveles organizada a la par de la lógica del MEN.

Por su parte, el CRIC, en relación con el Estado, sigue en la lucha de una educación propia por la autonomía y resistencia, como un proyecto político, administrativo y pedagógico. Esta comprensión sobre la educación dista de la comprensión occidental donde la educación es un apartado más de la vida cotidiana. Desde sus argumentos, el proyecto de educación propia se liga a la lucha por la autonomía en un proyecto de vida alternativo al hegemónico. Sin embargo, adopta el reconocimiento constitucional como parte de la Nación, es en ello donde existe el riesgo de despolitizar las luchas por la autonomía, al ser supervisadas por el Estado que se supone representa a todos/as.

Desde este espacio, los discursos del CRIC muestran historicidad mientras mantiene diálogos con el Estado. En un inicio el propósito de la educación propia respaldaba a las luchas por la autonomía, posteriormente se orientó al afianzamiento de la identidad cultural sobre los planes de vida, que desde los discursos del Estado tienen que alinearse a los planes decenales de educación. Sin embargo, el discurso prevalece sobre la posibilidad de mundos alternativos en la multiplicidad del universo. Además de que el discurso del CRIC sobre estas líneas argumentativas dista del discurso del propio Estado colombiano; esta distancia ocurre también con los discursos del Estado mexicano, donde las alternativas de vida son encapsuladas al interior siempre y cuando no contrapongan o alteren al orden nacional.

El CRIC adopta una postura que anticipa la posibilidad de diálogo en el mismo nivel entre la cultura occidental y la cultura propia. Esta comprensión de la interculturalidad reconoce las relaciones de poder para rebasar su comprensión armónica, contrario al discurso de los Estados colombiano y mexicano. El sujeto al que se dirige y que a su vez construye la propuesta de educación propia es el sujeto colectivo, diferente al sujeto individual por el cual aboga el Estado mexicano y colombiano.

Para ambos proyectos, del Estado colombiano y del CRIC, la figura del profesorado indígena es caracterizada de modo distinto. La que proviene del Estado colombiano, similar a la del Estado mexicano, prioriza los elementos más notorios y sobre los cuales se sostiene la cultura esencialista, como portar ciertas características. Éstas se definen particular y prioritariamente sobre la lengua originaria. La función que se les adjudica sobre el desarrollo de la identidad de los grupos étnicos precisa el margen de la diversidad nacional.

Por su parte, la caracterización que hace el CRIC sobre las/os orientadores/as comunitarios/as enfatiza su función como agente comunitario. Aunado a ello, enfatiza su labor como agente político de cambio dentro de los planes de vida de las comunidades, en los fines de lucha de ellas. El reconocimiento evidente de su función política para las luchas comunitarias es algo que se contrapone al discurso del Estado mexicano sobre la caracterización del profesorado indígena. Sin embargo, al igual que el Estado mexicano, el Estado colombiano construye todo un aparato disciplinar y violento contra el profesorado a través de dispositivos de evaluación de la calidad de la enseñanza. De ello dependerá su contratación. Si bien esto no forma parte de la evaluación del profesorado indígena que es contratado por el CRIC, las pruebas del Estado aplicadas a las/os estudiantes de educación básica sí se aplican en el territorio del CRIC, como ocurre en la población de pueblos originarios en México. Entonces, la labor de las/os orientadores comunitarios/os en Colombia, es sometida al desempeño de sus estudiantes en las evaluaciones nacionales. Ahí nuevamente se someten los proyectos, en el campo educativo, al carácter nacional.

Capítulo IX. Procesos de formación del profesorado indígena en la ENOHUAPO Las Armas

El capítulo aborda el objetivo específico: analizar los procesos de formación profesional que ha atravesado el estudiantado indígena, que aportan a la construcción de su identidad como profesor indígena (definición en México) en su trayectoria formativa dentro de la ENOHUAPO Las Armas. El desarrollo del capítulo se basó principalmente en el análisis de los datos recabados en el trabajo de campo.⁶¹ Como veremos, de mano a la discusión generada en los capítulos anteriores, las nociones de “Nación” y “cultura” como dispositivos de la colonialidad del ser, se intersectan en la construcción de las identidades dentro de los procesos de formación profesional del estudiantado perteneciente a pueblos originarios en ambas regiones. Notaremos que esto genera tensiones sobre el planteamiento de un perfil deseado en el estudiantado que se forma en la Normal entre, por un lado, ser parte de la Nación y estar cohesionado por el proyecto nacional y, por otro lado, la pertenencia a un pueblo originario, que al reconocer a la cultura viva, política e histórica, en varios momentos interpela al proyecto de vida –muerte- nacional.

La discusión analítica de este capítulo seguirá cuatro ejes que a su vez serán orientadores para el caso analizado en Colombia. Primero, haré una descripción del contexto institucional y cultural en el que ocurren los procesos de formación profesional del estudiantado indígena en la ENOHUAPO Las Armas; en este apartado agregaré una descripción de los procesos de formación profesional que ocurren en ese espacio. Después presentaré, en el marco de las tensiones entre pueblos originarios y el Estado, las estrategias de cooptación del Estado que contextualizan y se manifiestan en este espacio de formación a partir de los dispositivos deóntico ontológicos, así como las estrategias o espacios de interpelación y confrontación por parte de

⁶¹ Considero conveniente anticipar el hecho de que posiblemente se distinga una diferencia entre el abordaje del trabajo etnográfico del caso analizado en México y el caso de Colombia. Algunos de los hechos que reconozco incidieron en dicha diferencia se sitúan en las relaciones desiguales en función de la idea de género, específicamente en el imaginario de los formadores de docentes hombres. Ser investigadora, mujer, orienta relaciones con los varones participantes que determinan dificultades en el trabajo de campo en contextos masculinos y masculinizados, como lo es el magisterio. Otro de los hechos fue la condición institucional sobre la cual se concretan los procesos de formación dentro de la ENOHUAPO Las Armas. Esto es, la estructura que determina las acciones formativas de las/os estudiantes, la cual se concreta en las instalaciones de la Normal, así como en las instalaciones de las escuelas donde las/os estudiantes realizan sus prácticas profesionales. Dicha realidad, a diferencia de la comprensión de la educación propia en el caso analizado en Colombia donde la universidad y la educación universitaria se consideran itinerantes, delimita un espacio/campo específico para los procesos de formación. Más ello no concreta que las identidades de pertenencia de las/os estudiantes se acoten a dicha institucionalidad, como se verá en los capítulos siguientes.

las personas pertenecientes a pueblos originarios que participan en los procesos de formación profesional. En tercer lugar, como parte del eje anterior, pero en un espacio separado debido a su extensión, expongo los procesos educativos como estrategia de poder, específicamente la educación básica del Estado para los pueblos originarios. Considero importante hablar de estos procesos educativos en el nivel básico porque son los escenarios laborales que se plantean para el profesorado indígena; además, son espacios de formación profesional durante su trayectoria en la ENOHUAPO Las Armas. Por último, expongo los perfiles y funciones del profesorado indígena como agente político.

Como he señalado en capítulos anteriores, la exposición analítica se encuentra lejos de ser lineal. Las palabras y la secuencia de la escritura lógica racional dificultan otros modos de organización de lo vivido hacia lo dicho. Anticipo, ante cualquier planteamiento que se posicione como lineal o reduccionista, que las relaciones de tensión entre los pueblos originarios y el Estado nacional, como figura legitimadora del orden racional moderno, se encuentran en permanente fluctuación.

Existen momentos donde la tensión parece aligerarse; otros donde se agudiza. Sin embargo, la tensión es constante. Es en esa constante donde, aun cuando parece que se va de mano con el Estado nacional, emergen estrategias o brechas de confrontación y resistencia por parte de los pueblos originarios. Son los espacios intersticiales que se apropian para la interpelación, las mediaciones que son posibles a partir de la agencia o reflexividad de sujetos individuales y/o colectivos. Es ahí donde la cultura viva, histórica y politizada que recrean las/os estudiantes en formación, muestra un arraigo con posibilidades de renacer desde las ruinas (Santos, 2009). De manera que este capítulo intenta narrar los momentos y las formas en que estas luchas se posicionan desde la agencia política, con base en la cultura viva, para su reivindicación aún dentro de la estructura del Estado neoliberal mexicano.

9.1 Descripción de la ENOHUAPO Las Armas y los procesos de formación profesional

9.1.1 Descripción cultural del contexto de la ENOHUAPO Las Armas

Importa considerar los escenarios culturales y políticos en que se desenvuelven los estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas, tanto en su vida cotidiana como en los procesos de formación, puesto que conforman un contexto para el acercamiento y apropiación de la pertenencia originaria en la construcción de sus identidades como profesores/as indígenas. Las condiciones culturales de la

región son complejas y diversas; una de las características es que en la Huasteca Potosina se asientan tres pueblos originarios: Xi'oi, Nahuatl y Téenek, además de la población mestiza (imagen 1).⁶² En el espacio específico donde se hizo el estudio, la población pertenece principalmente al pueblo Téenek y al grupo mestizo; algunas personas al pueblo Nahuatl.

Como secuela de la colonialidad del ser y del saber (Maldonado Torres, 2007), además de la constante recreación de la modernidad a partir de sus nuevos dispositivos, en varios momentos se muestra un debilitamiento de las culturas originarias en su posicionamiento político. En esto, la educación ha sido utilizada históricamente por el Estado colonial moderno como herramienta para la despolitización cultural. Esto ocurría anteriormente desde la aculturación o asimilación a



la Nación mestiza, como refieren dos estudiantes sobre la pérdida generacional de la lengua, ambos de VII semestre de la LEPiB:

Pues es que, no me lo impedían [en referencia a su madre y padre sobre el uso de la lengua originaria]. Para ellos estaba bien en que pues, quisiera rescatar la lengua que, pues, pues es tradicional en la familia, pero ellos no me lo quisieron enseñar, porque hubo ciertos conflictos con las generaciones anteriores. No sé si usted sepa que, a lo mejor, la, la escuela tradicional (risas) o los maestros tradicionales en sí, tenían una forma de trabajo muy distinta a la de hoy en día. Anteriormente, los maestros (se queda pensando) les aventaban el borrador, les pegaban con una regla (Trabajo de campo, 11 de octubre del 2016).

(...) la ventaja de él [su compañero de clase en la Normal] es que ya lo entendía [la lengua originaria]. Pero yo no. Mis papás hablan en Téenek, pero ellos se comunicaban, o sea, entre ellos. A mí no. (...) No me lo enseñaron entonces. Yo cuando, (se queda pensando) yo

tenía compañeros que hacía en las escuelas y así, pero no, yo no entendía nada. Y ya fue que, para entrar a la Normal... (se queda pensando) fijate, lo más curioso es de que, dice mi papá “es el colmo –el cambio a Téenek- pero tuvimos que pagar un costo para que tú aprendas tantito – me dice- y nosotros aquí hablamos todo, todo, todos los días”. Y aquí hubo un curso de la lengua y, pues lo básico. Aprendí lo básico. Ahorita sí entiendo, ya más. Pero no lo puedo hablar (Trabajo de campo, 11 de octubre del 2016).

⁶² Imagen 1. Belleza Téenek. Fotografía tomada por: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Pero, como discutiremos en este capítulo de mano con los análisis iniciados previamente, si bien las políticas de identidad sobre los pueblos originarios reconocen a la fecha su diferencia cultural, ésta se concreta de manera reduccionista en rasgos característicos y estáticos de la cultura por parte del Estado. Dichos discursos en momentos se vuelven referencias en las narrativas de las/os estudiantes en formación.

Vivir la huasteca es vivir una realidad compleja en términos de la cultura viva. Por ejemplo, los días en la cabecera de Aquismón son distintos dependiendo de si son entre semana o fin de semana. Los días entre semana transcurren en la cotidianidad de la escuela. Los ritmos son marcados principalmente por ella para gran parte de la población. Madres, principalmente, con sus hijas/os andan temprano rumbo a las escuelas, niñas/os solas/os caminan hacia ellas, maestras/os en sus autos o a pie. Los taxis comunitarios de la cabecera de Aquismón son ocupados por estudiantes y trabajadoras/es que se dirigen hacia la carretera a Tamazunchale. Es un ir y venir fluido. La huasteca es una región que se mueve principalmente por el magisterio, tanto nativo de la región como foráneo pero asignado a la zona. Los domingos y lunes son comúnmente los días de regreso de los/as maestros/as foráneos/as a sus labores escolares. Los días viernes, la ida a sus lugares de origen.



La cabecera de Aquismón es mayormente habitada por población mestiza. Los fines de semana, las mujeres, principalmente Téenek, van de sus comunidades a la cabecera a vender sus cosechas o alimentos preparados por ellas: frutas, verduras, hortalizas, tacos, quesos, pan (imagen 2).⁶³ Bajan

con su vestimenta originaria; algunas hablan únicamente su lengua o entienden poco el español. De esta manera se identifican dos prácticas sobre los alimentos: cosecha/cultivo/venta, frente a la

⁶³ Imagen 2. Día de mercado. Fotografía tomada por: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

compra. Esto evidencia dos lógicas que ha diferenciado el mercado. En relación con las prácticas de monocultivos, es la caña el cultivo principal al que se dedican las personas de la región. La caña se vende al ingenio para que allá se procese el azúcar. Ahora, sobre las festividades religiosas, éstas son celebradas tanto por personas mestizas como por pertenecientes a pueblos originarios. Por ejemplo, a la de San Miguel Arcángel, la cual se celebra en septiembre, asisten mujeres, hombres, niñas y niños. Van con ramilletes, inciensos, velas, pólvora, comida. En el plano religioso, conviven tanto saberes y prácticas ancestrales, como mestizas.

El olor a leña quemada es permanente en la región, así como el uso de plantas medicinales para los dolores. Ante una festividad, en casa suelen preparar comida abundante, como tamales, para luego intercambiar con los de otras personas: llevar para compartir. Asimismo, se aprecia la presencia constante del Estado en la reproducción de ritos nacionales para la cohesión social, por ejemplo en la plaza de Armas de Aquismón, como describiré más adelante. Se observa también la prevalencia de la cultura viva en la faena comunitaria, además del acto simbólico/cultural de sembrar el ombligo como un acto de ofrenda a la Madre Tierra porque a ella pertenecemos, cerca de un árbol que será el árbol que acompañe en la vida.

En términos políticos, existen tensiones que manifiestan el arraigo de la colonialidad del poder en estos tiempos: los mundos distantes. En una ocasión, una mujer me preguntó a qué venía, qué hacía en la región. Cuando le comenté, dijo: “seguro ha de ser difícil que le den información [las personas pertenecientes a pueblos originarios], ¿cierto? Les cuesta comunicarse, son como atrasados” (Diario de campo, 6 de diciembre del 2016).

Relacionado con ello, una estudiante de la ENOHUAPO Las Armas, perteneciente al pueblo originario Nahua, hizo referencia constante a la distancia entre Nahuas y Téenek. En la Normal poco se habla de los Xi’oi. Asimismo, una estudiante mestiza señaló que en distintos momentos, dentro de su formación académica en la Normal, se ha sentido excluida por parte de sus compañeras/os y profesora/es, debido a que no pertenece a un pueblo originario (Trabajo de campo, 4 de noviembre del 2016). Estas situaciones narran las relaciones que se solidifican en el colonialismo hacia adentro, o la colonialidad interna, donde personas que pertenecen a un colectivo cultural que ha sido excluido por otro colectivo reconocido en una jerarquía superior por la idea de raza, excluyen a personas pertenecientes a otros colectivos que ubican en un nivel inferior al propio a partir de la idea de raza. La experiencia de la estudiante mestiza puede

acercarse a los fundamentalismos que replican en un sentido inverso las relaciones de poder, con base en la mirada indigenista.

En la región hay huellas sobre su caracterización como zona “atrasada” o “marginada”. Por ejemplo, la política institucional del Estado categoriza a la Huasteca como territorio de “pobreza”, a quien hay que ayudar e incluir al “desarrollo”. Fue posible apreciar en una ocasión un letrero en la orilla de la carretera que va de Valles rumbo al ejido El Ojite, el cual señalaba como un logro gubernamental el apoyo económico a personas indígenas, con fotos de personas recibiendo el donativo. Decía “por un San Luis incluyente”; ahí, el Estado se posiciona como proveedor paternalista que financia la desigualdad sin incidir en las bases que la fundamentan (Diario de campo, 29 de noviembre del 2016). La palabra se acompaña de la mirada recelosa, de la dificultad de reconocer al otro desde las diferencias.

Por otro lado, en el proyecto reconozco a la historia en los procesos sociales de la región. Actualmente, dos años después del trabajo de campo extenso en la región, el proyecto de “desarrollo” (muerte) considerado nacional ha llegado con su voracidad; el más mencionado es el fracking.⁶⁴ La lógica es de imposición, de dominio sobre proyectos de vida. Ante ello, existe una organización de red a nivel nacional, a la cual se han articulado personas locales defensoras de la Tierra.

Respecto a las relaciones que se mantienen con las variantes de la cultura occidental, son los ejidos y comunidades más cercanas y accesibles a los cascos urbanos o a las ciudades quienes presentan mayor apropiación de ella. Particularmente en las generaciones juveniles, es posible presenciar gustos musicales que varían entre el rock alternativo y el reggaetón, hip hop, banda, rancheras, entre otros géneros. Sin embargo, por ejemplo, el hip hop es apropiado por un estudiante de la ENOHUAPO Las Armas como un medio para la expresión política en lengua Téenek y la reivindicación de la pertenencia cultural en oposición a la cultura occidental

⁶⁴ Esta realidad emergió más claramente posterior al trabajo de campo. Intersecta a distintos grupos, sin embargo, no todas las personas de la región se encuentran unidas en la lucha. Si bien no fue parte del trabajo de campo, considero adecuado referir esta realidad debido a que muestra la amplitud de la voracidad del proyecto nacional basada en la lógica de la colonialidad. Esto genera una posición de contrastes entre proyectos de vida que son distantes y hasta opuestos, ante lo cual, la educación que acerca el Estado, en su currícula y estructura, permanece inmune. Cabría investigar al respecto.

Sin embargo, preciso señalar que los procesos en la ENOHUAPO Las Armas se mantienen distantes de este tipo de conflictos en las comunidades. Esto es, la institucionalidad de la Normal poco sale de los márgenes que establece el sistema educativo como del dominio de la educación del Estado. Más adelante profundizaré sobre ello.

hegemónica, su proyecto de vida y las relaciones de poder que mantiene con los otros pueblos culturales.

La vestimenta tradicional ha dejado de ser utilizada desde hace dos generaciones. Son las abuelas, principalmente, quienes conservan el uso de la vestimenta que, además en varios casos, es bordada por ellas mismas. Las/os estudiantes utilizan la vestimenta tradicional para eventos especiales de la ENOHUAPO: eventos cívicos, aniversarios, para participar en algún bailable, o las estudiantes para hacer de edecanes en eventos de la Normal o del Ayuntamiento municipal (Diario de campo, 26 de agosto del 2016). De alguna manera se exhibe, pero desde un lugar folklorizado. Sin embargo, hay jóvenes mujeres, estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas, que señalan haber aprendido a bordar a partir de observar a otras mujeres de su familia; ellas mantienen esa práctica/saber (Diario de campo, 10 de octubre del 2016).

La práctica cotidiana de la lengua originaria tampoco puede considerarse igual en todos los lugares. A pesar de que ahora se da cabida a la recuperación de la lengua en aquellos casos donde los/as niños/as no la aprendieron en sus hogares, o al fomento de su escritura en aquellos quienes sí la hablan, existen casos donde las madres y/o padres no aceptan su enseñanza. En relación con ello, dice un docente de la escuela primaria intercultural bilingüe Francisco González Bocanegra, durante un diálogo:

(...) en la generación de ahorita [de madres y padres de estudiantes de la escuela primaria] ya muchos no lo quieren hablar [la lengua originaria], porque ven que nuestra lengua lo ven como un limitante, porque, porque el niño cursa preescolar aquí en el ejido, cursa su primaria, la secundaria y algunos la prepa. Pero, ya terminando esas etapas de educación, hasta la preparatoria van a alguna ciudad y se trunca lo que es nuestra lengua materna. Entonces, muchos papás lo ven como una barrera; entonces, prefieren que el niño desde pequeño aprenda bien el español para que cuando ellos vayan a alguna ciudad o prepararse en alguna universidad, pues que no batallen, que no sea una barrera nuestra lengua (Trabajo de campo, 29 de noviembre del 2016).

Refiero este testimonio como parte del contexto cultural de los procesos de construcción de identidad en el sentido de que, desde su formación inicial en la ENOHUAPO Las Armas, las/os estudiantes tienen acercamiento a ellos durante sus prácticas profesionales.

Sin embargo, se encuentra presente también la cultura simbólica (Giménez, 2009b), de enraizamiento profundo, cuya convivencia obedece a otra lógica, fincada en vínculos comunitarios, relaciones de reciprocidad y solidaridad. Tal convivencia se expresa y concreta en los rituales que se hacen para la siembra, la cosecha, la celebración del Santorum o Xantolo, el

recibimiento del nuevo año, el cambio de autoridades en las comunidades –que si bien es una acción mandatada por el Estado, incorpora elementos simbólicos de la cultura originaria-; los vínculos comunitarios en la faena, la “mano vuelta” que trata sobre el intercambio de ayuda no económica cuando los miembros de la localidad lo requieren; el apoyo comunitario ante un hecho desventajoso para una familia –muerte, pérdida de hogar, pérdida de empleo-. Aunque también está la perspectiva individualista en las comunidades, el pagar económicamente por la ayuda, es decir, volver un servicio privado las acciones comunitarias (Trabajo de campo, 5 de octubre del 2016).

Para ilustrar un poco la presencia de la cultura viva y su articulación en los procesos institucionales educativos, hablaré de la celebración del Santorum o Xantolo, que es una de las más importantes para los pueblos originarios de la región. Esta celebración ocurre a través de



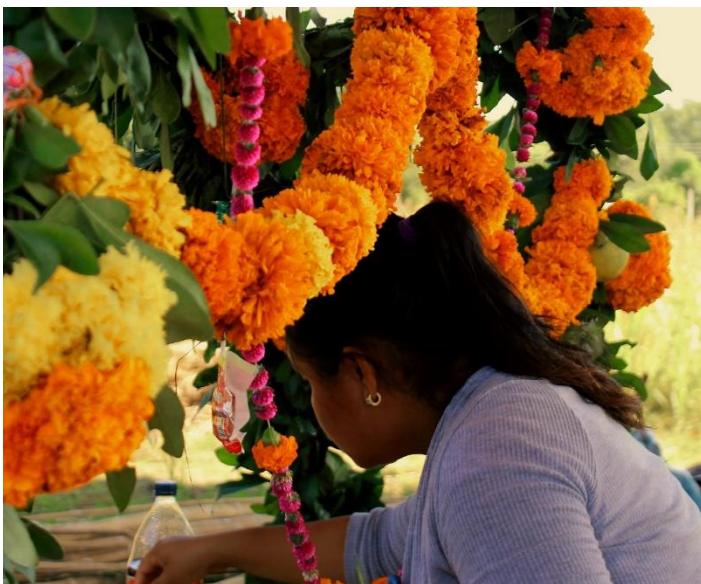
varios rituales a lo largo del año. El 24 de junio, el día de San Juan, en las casas de las familias Téenek y Nahua, se esparcen las semillas de cempasúchil, para que éstas den flor cerca de las fechas de celebración. Las comparsas comienzan a ensayar semanas previas a las fiestas (Diario de

campo, 11 de octubre del 2016). Pertenecer a una comparsa es un compromiso con el colectivo que forma la comparsa, pero también con la comunidad (Diario de campo, 31 de octubre del 2016). Es un compromiso que se hace por siete años. En las comparsas, bailan los *huehues*, que son los espíritus danzantes que cruzan el portal para visitar al mundo de los vivos (imagen 3).⁶⁵

El proceso de preparación y de ensayo de las comparsas se desenvuelve en varios rituales. La bajada de las máscaras de quienes participarán en la comparsa, ensayos constantes, bailes en las fechas festivas, retirada de máscaras y barridas en el panteón el 27 de noviembre (Diario de campo, 31 de octubre del 2016). Lo último se hace con el fin de que el espíritu que habitó el cuerpo del/a danzante, se retire y vuelva a su mundo. En las casas, las familias, principalmente las

⁶⁵ Imagen 3. El baile de los espíritus. Fotografía tomada por: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

mujeres, preparan tamales, pan. Previo a la celebración, las familias ponen el arco, que representa la puerta a través de la cual ingresan los espíritus al mundo de los vivos. El arco se acompaña de ofrendas a niñas/os y adultos (imagen 4).⁶⁶ Así, se cuelgan de él dulces, panes; se ponen sobre la mesa frutas como mandarina, dulces, agua, pan, los platillos preferidos por las/os difuntos. Al pie



de la mesa, se ponen una serie de velas que se mantienen encendidas durante las celebraciones (Diario de campo, 31 de octubre del 2016).

Los días de fiesta, las personas intercambian y regalan tamales entre sí. Se hacen convivencias. El arco se retira y se quema el 30 de noviembre, el día de San Andrés, con el fin de que los espíritus regresen a su mundo. Este ambiente de ritual y celebración se

hace presente también en varias escuelas de la región. La ENOHUAPO Las Armas inició los rituales de montaje del arco el 31 de octubre. El día primero de noviembre, asistimos al evento celebrado en sus instalaciones, donde todos los grupos participaron con comparsas que ensayaron desde semanas previas. Al final, compartimos tamales y champurrado. Durante los días previos y posteriores las/os estudiantes llevaban tamales que hicieron sus familias para compartir con sus compañeros/as, además de mandarinas (Diario de campo, 11 de octubre, 31 de octubre, 1° de noviembre del 2016).

9.1.2 Descripción institucional de la ENOHUAPO Las Armas

La ENOHUAPO Las Armas es una extensión de la ENOHUAPO Tamazunchale. En ella se cursan la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB2). La institución se encuentra ubicada en el ejido Las Armas (Figuras 3 y 4), comunidad perteneciente al municipio de Tancanhuitz, del estado de San Luis Potosí. Dicho ejido se encuentra sobre la carretera 85 Ciudad Valles-Matlapa. La

⁶⁶ Imagen 4. Puesta del arco en la ENOHUAPO Las Armas. Fotografía tomada por: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Normal fue fundada el 26 de agosto del 2013 con el propósito de acercar una propuesta de formación docente a personas pertenecientes al pueblo originario Téenek (Entrevista con formador de la ENOHUAPO, 6 de diciembre del 2016). Se rige por las políticas administrativas y pedagógicas del Estado mexicano.



Figura 1. Mapa de México, en azul oscuro se identifica al estado de San Luis Potosí⁶⁷



Figura 2. Mapa del estado de San Luis Potosí, en verde claro se identifica el municipio Tancanhuitz de Santos, donde se encuentra ubicada la ENOHUAPO Las Armas⁶⁸

⁶⁷ Figura tomada de http://www.wikiwand.com/es/Anexo:Municipios_de_San_Luis_Potos%C3%AD

⁶⁸ Figura tomada de <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM24sanluispotosi/municipios/24012a.html>



Figura 3. Ubicación del Ejido Las Armas, Tancanhuitz, S.L.P.⁶⁹

En el momento de realizar el trabajo de campo había tres grupos de LEPIB, de 3°, 5° y 7° semestre, y un grupo de 1er semestre de LEPIB2. Trabajaban cinco formadores de docentes, cuatro hombres, de los cuales tres pertenecen al pueblo originario Téenek y uno al Nahuatl; y una profesora de pertenencia Téenek. Únicamente el profesor más joven egresó del enfoque normalista intercultural bilingüe de la ENOHUAPO Tamazunchale, un modelo anterior al vigente. Los demás se formaron en los procesos de profesionalización de agentes culturales, uno de ellos además tiene formación como lingüista y otro no cuenta con formación como docente. Durante el periodo de trabajo de campo, a la ENOHUAPO Las Armas asistían alrededor de 130 estudiantes, en su mayoría mujeres, pertenecientes al pueblo originario Téenek; a excepción de seis estudiantes, de quienes tres son Nahuatl y cuatro mestizos.

Si bien uno de los formadores de docentes, además se encargaba de la función de coordinación de la Normal, el tipo de relación con el resto de docentes se planteaba frecuentemente en diálogos horizontales. Los cuatro formadores varones mantenían relaciones más cercanas entre sí, a diferencia de la formadora, quien permanecía distante. En noviembre

⁶⁹ Fuente: google maps

del 2016 llegó un nuevo formador de docentes que laboraba anteriormente en un kínder de la comunidad de Coxcatlán, en región Nahua. Esto se debió a que uno de los formadores tuvo su proceso de jubilación. En el transcurso del semestre también se contrató a una profesora de kínder de origen Téenek para funciones administrativas.

De esta manera, las cinco personas, a excepción de la profesora de kínder quien hacía funciones administrativas, eran formadores de docentes que trabajaban con los cuatro grupos de estudiantes. Uno de ellos, como se dijo, tenía la función de coordinación de la Normal. Otro de ellos colaboraba en las funciones administrativas de control escolar. Los cuatro formadores varones se encargaban de dar seguimiento a las prácticas profesionales y a los trabajos de titulación de la primera generación de LEPIB que cursaba 7° semestre. El coordinador, constantemente, debido a su cargo, tenía que ausentarse de la



institución para asistir a reuniones en la sede de Tamazunchale o en la capital de San Luis Potosí. Sin embargo otros formadores también se ausentaban constantemente para asistir a reuniones en la Normal de Tamazunchale, de Cedral, o en la Secretaría de Educación en la capital del Estado.

Las instalaciones de la ENOHUAPO Las Armas se construyeron en un terreno que donó el Ejido. Consisten en un edificio hecho de concreto de dos plantas (imagen 5).⁷⁰ En cada una hay dos salones amplios e iluminados. Uno de ellos estaba ocupado como oficina administrativa y espacio de trabajo para los/a formadores/a de docentes. Durante el semestre del trabajo de campo, fue usado también en momentos como salón para el grupo de primer semestre de la LEPIB2, puesto que fue el primer ciclo que la institución contó con cuatro grupos al mismo tiempo.

⁷⁰ Imagen 5. Instalaciones de ENOHUAPO Las Armas. Fotografía tomada por: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Los salones están equipados con mesas que se comparten en parejas, y sillas (imagen 6).⁷¹ Cuentan con ventanas amplias que permiten la circulación de aire, aunque en varios momentos, a pesar de encontrarse abiertas, el calor sofoca. Las paredes se adornan según las festividades del mes: día de muertos, la independencia, etc. Además, en algunos salones se



encuentran pegados trabajos que han realizado en otras asignaturas de semestres previos. Por ejemplo, en el salón de tercer semestre de LEPiB se encontraban las competencias docentes y los parámetros curriculares, en el salón de quinto semestre de LEPiB estaban pegados algunos materiales de vocabulario de inglés (imagen 7).⁷² En otros, había

señalizaciones o saludos en Téenek. Al frente del salón se encuentra un pintarrón y un escritorio que es ocupado principalmente por el/la formadores/a de docentes. De manera tradicional, quien dirige la clase frecuentemente son los/la formadores/a; las/os estudiantes normalistas suelen seguir las actividades planteadas. En los momentos en que las/os estudiantes exponen, se sitúan al frente del aula.

La Normal cuenta con una galera amplia y techada, con piso de tierra. A lado de la galera, hay un espacio para la siembra, donde el coordinador contrató a personas del Ejido para cultivar maíz y de ahí sacar alguna ganancia útil para la Normal (imagen 8).⁷³ Además, cuenta con dos conjuntos de baños,



uno para mujeres y otro para hombres. Un amplio espacio de terreno que rodea a la Normal pertenece a ella. Adelantado el semestre de observación, se construyó un *bohío*, sin paredes,

⁷¹ Imagen 6. Distribución de aulas. Fotografía tomada por: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

⁷² Imagen 7. Ciudadanía cosmopolita hegemónica. Fotografía tomada por: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

⁷³ Imagen 8. Milpas. Fotografía tomada por: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

donde frecuentemente tomaban clases las/os estudiantes del primer semestre de la LEPiB2. Alrededor de la normal, el paisaje es verde, con árboles, sembradíos de caña de azúcar, y pasto.

En el ejido Las Armas viven alrededor de 1000 habitantes, la mayoría de la población pertenece al pueblo originario Téenek; quienes no, son mestizos. Como en el resto de la región, el trabajo prioritario es con la tierra, principalmente el cultivo y el procesamiento de caña de azúcar.



Sin embargo, en décadas recientes se vive una ruptura generacional en cuanto a la ocupación laboral; las nuevas generaciones emigran a las ciudades con el objetivo de encontrar trabajo o continuar sus estudios, la mayoría de las veces a Monterrey, donde ya viven otros familiares. No obstante lo

anterior, el índice de personas que continúan sus estudios hasta la educación superior es bajo. En diálogo con un grupo de estudiantes, uno comentó que en su generación de educación media superior, conformada por 38 estudiantes, únicamente ocho siguieron sus estudios de educación superior (Trabajo de campo, 6 de octubre del 2016). En la región de la Huasteca potosina existen instituciones de educación superior en Ciudad Valles, Axtla de Terrazas, Tancanhuitz, Matlapa, Tamazunchale.

La profesión de maestra/o es la más buscada debido a las posibilidades de conseguir trabajo en cualquier modalidad educativa –urbana, indígena, rural- del gobierno del Estado, lo cual implica un ingreso más seguro y estable. De esta manera lo señala una estudiante de V semestre:

(...) bueno, sabemos que los que estamos aquí estudiando, creo, por la simple y sencilla razón de que queremos, aspiramos a un trabajo seguro, a un sueldo que nos pueda dar muchas facilidades. Bueno, algunos compañeros que son maestros, sabemos acerca de las prestaciones que se tiene, de las ventajas que se tiene de tener un sueldo seguro y, me imagino que algunos estamos aquí por eso, dejando a lado la parte de que “voy a ayudar, voy a contribuir con mi trabajo a los niños” y, claro, es una parte que viene dentro de, pero la mayoría simplemente estudiamos ¿para qué? Para asegurarnos un futuro, que es a lo que meramente venimos a la escuela (Trabajo de campo, 31 de agosto del 2016).

Los modelos educativos de la LEPiB y LEPiB2 vigentes, desarrollados por la DGESEPE, corresponden a la propuesta del año 2012 (DGESEPE, 2012a, 2012b), que se asemeja a la formación en Educación Preescolar y Educación Primaria del sistema regular, en el apego a la Nación como dispositivo de la colonialidad del ser (Maldonado Torres, 2007). Esto es, del sistema educativo orientado a la población nacional mayoritaria –mestiza-. La diferencia consiste en que, por decreto presidencial (DGESEPE, 2012a, 2012b), y desde el giro discursivo esencialista de la cultura, se agregaron a la malla curricular asignaturas relacionadas con la cultura despolitizada y las lenguas originarias como una de sus características, en un total de cuatro horas semanales.

Esta condición no exigió reestructurar al resto de asignaturas, con sus contenidos, objetivos y propósitos sobre el perfil del profesorado que buscaban formar. Asignaturas como Alfabetización, Formación ciudadana e Historia de la educación en México, que forman parte de la profesionalización inicial de profesores mestizos, prevalecen con el perfil lejano al reconocimiento de otras epistemologías, otras historias, otras formaciones identitarias críticas, e incluso opuestas, a la ciudadanía liberal. Tal ausencia no puede pasar inadvertida; la práctica colonial del Estado occidental moderno actúa sobre la recreación de saberes, y contribuye a la desaparición de aquellas identidades con arraigo histórico político que salen de sus márgenes.

Si bien existen ciertos recursos en la educación primaria para los pueblos originarios, nombrados “Parámetros curriculares para la enseñanza de la Lengua indígena”, y “Marcos Curriculares” para la educación preescolar y primaria intercultural bilingüe (Plan de Estudios, 2011: 57), su práctica no se articula a los procesos de formación docente. Además, en varias escuelas de nivel preescolar y primaria intercultural bilingüe donde los/as estudiantes hacen prácticas profesionales, estos materiales se desconocen porque se les dotó de pocos, o simplemente no llegaron.

En la región existen escuelas preescolares y primarias interculturales bilingües creadas para atender prioritariamente a población perteneciente a pueblos originarios. Hay también escuelas urbanas, ubicadas en los cascos urbanos; y escuelas rurales, ubicadas en espacios que no se encuentran en cascos urbanos y donde asisten principalmente niñas y niños mestizas/os. Las/os estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas hacen prácticas profesionales en las tres modalidades educativas (imagen 9).⁷⁴ Las niñas y niños de pueblos originarios pueden asistir tanto a escuelas

⁷⁴ Imagen 9. Estudiante en prácticas profesionales. Fotografía tomada por: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde



urbanas como rurales; sin embargo, en estos casos prescinden de la educación intercultural bilingüe que acerca el Estado.

Fueron tres las escuelas visitadas durante las prácticas profesionales de las/os cuatro estudiantes que participaron como sujetos nucleares sintéticos en esta

investigación. Dos de ellas interculturales bilingües del pueblo originario Téenek (ubicadas en Tanleab, Huehuetlán y en El Ojite, Valles) y una urbana (ubicada en la cabecera municipal de Aquismón). La escuela intercultural bilingüe de Tanleab cuenta con cuatro edificios, una galera techada y con piso de concreto, y una cancha de basquetbal y futbol amplia y con piso de concreto. Además, cuenta con una biblioteca, un espacio de huerto donde cosechan mandarinas, y un horno para hacer pan.

El salón donde estuve fue el de quinto de primaria, donde realizó prácticas profesionales una estudiante normalista de tercer semestre. El salón era amplio, ventilado. Contaba con mesas y bancas que compartían cada dos estudiantes. Un pintarrón al frente, donde además se ubicaba el escritorio de la maestra. El salón se encontraba completamente adornado, con material didáctico de diferentes materias. Asimismo, con adornos alusivos a las festividades que se conmemoraban en el calendario escolar.

La otra escuela intercultural bilingüe ubicada en el ejido El Ojite, cuenta con tres edificios contruidos de una planta, una cocina donde las madres de familia preparan los desayunos y comidas para las/os niñas/os, un espacio donde hay plantas y árboles, una galera que no se encuentra techada ni con piso de concreto, y una biblioteca. El salón donde estuve fue el de tercero de primaria, el cual estaba hecho de carrizo y de palma. Era el único que construido de esa manera, fue utilizado provisionalmente para que el estudiante practicante de tercer semestre pudiera realizar su servicio. Esto debido a que el grupo compartía aula con el grupo de tercero, era un salón multigrado. En los momentos de prácticas, el estudiante normalista trabajaba únicamente con los estudiantes de segundo, mientras que el profesor titular se quedaba con el grupo de tercero

en el salón oficial. El aula provisional contaba con un pintarrón, unas bancas individuales, además de mesas y sillas que podían compartir las/os estudiantes durante algunas actividades en conjunto (imagen 10).⁷⁵

Por último, la escuela urbana ubicada en la cabecera de Aquismón era una escuela con cinco construcciones de una planta. La galera era amplia y se encontraba techada, con piso firme. Asimismo, contaba con una cancha deportiva con piso de concreto, y una biblioteca. En esta escuela hice



observaciones en dos salones, el de primero y el de segundo grado de primaria. El salón de primero no se encontraba bien equipado de mobiliario al inicio. Habían tres mesas grandes y bancas que eran compartidas por las/os estudiantes. Este mobiliario, por la gestión de la profesora titular, se cambió por mesabancos para cada estudiante. Al frente del salón se contaba con un pintarrón, además estaba ubicado en ese sitio el escritorio de la profesora. El salón se encontraba adornado con el abecedario.

En esa misma escuela, el salón de segundo de primaria se encontraba equipado con mesabancos individuales para cada estudiante. Al frente, se ubicaba un pizarrón de tiza y un pintarrón, así como el escritorio de la profesora titular. Además, el salón contaba con una pequeña bodega al frente, era poco iluminado; se encontraba adornado con material didáctico. Ambos salones contaban con amplias ventanas, a pesar de ello, el calor fue sofocante en varios momentos.

De vuelta a la Normal, cabe decir que su condición sobre formar parte de la estructura del Estado mexicano dificulta la posibilidad del ejercicio de autonomía dentro de los procesos de formación del profesorado indígena, de acuerdo a las condiciones y requerimientos educativos y, más allá de ellos, del contexto. Lo anterior aun cuando en el plano discursivo oficial se alude a la necesidad de su contextualización (Entrevista con formador de la ENOHUAPO, 15 de diciembre del 2015). Los formadores de docentes que hacen parte de la ENOHUAPO Las Armas, reconocen

⁷⁵ Imagen 10. Prácticas profesionales. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

que el modelo de educación indígena para el que son formados/as los/as estudiantes, coopta de cierta manera la posibilidad de pensar en propuestas que atiendan las realidades que divergen en sus intereses con los intereses del Estado. En esta relación con el Estado, uno de ellos señala que: “(...) nos obligan, hay un sistema aplastante, que nos marcan los pasos hacia dónde, y nosotros no nos hemos sacudido de ese sistema” (Entrevista a formador de la ENOHUAPO, 15 de diciembre del 2016).

El mismo profesor aludió que, como veremos más adelante, existen ciertos conocimientos que estructuralmente se imponen como importantes en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los cuales son determinantes en la educación general. En este sentido, cualquier alternativa radical al sistema puede arremeter hasta la integridad física de quienes la lideran:

(...) si nos mantenemos dentro del sistema educativo, oficial, nomás no avanzamos. No avanzamos, porque la parte oficial nos evalúa español, nos evalúa matemáticas y de ahí no se sale. Son competencias en matemáticas, son competencias en razonamiento matemático y son competencias en el uso de lenguaje. Pero el uso de lenguaje no general, el uso del lenguaje en el español ¿Sí? (...) Otro, otro de los problemas bastante serios es lo social, la concepción generalizada. Si uno empieza a trabajar sin el consentimiento de la sociedad, hay riesgos; el riesgo más económico y más suave, este, que no causaría mucho daño digo, físicamente hablando, pues es la indiferencia: “sigan trabajando, sigan trabajando”, no le va ni le viene. Dentro de ciertos márgenes, si uno quiere hacer un trabajo más alternativo, más original, más. Sí, tiene que salirse, tiene que salirse del sistema. (...) Un trabajo radical, este, lleva riesgos desde la integridad de la persona, la integridad física (Trabajo de campo, 20 de diciembre del 2016).

Vemos así una violencia estructural dentro de la institucionalidad educativa del Estado, que muestra la despolitización de las políticas educativas emanadas por éste en atención a los nuevos discursos sobre la diversidad o la interculturalidad, que han sido sedimentados al culturalismo ahistórico. Es una tensión que observa el formador al ser reconocidos como pertenecientes a la Nación, pero al ser cultural y, por ello, políticamente distintos.

Aunque el formador reconoce que formar parte de la Nación a la vez que de los pueblos originarios es una condición de ganancia, ya que pueden moverse en distintos ámbitos (Entrevista a formador de la ENOHUAPO, 15 de diciembre del 2016). Sin embargo, él mismo refiere una tensión, porque este “moverse” es dentro de los límites del Estado, quien delimita lo que espera. Es la paradoja de la amplitud del reconocimiento en las políticas de identidad dentro de las márgenes legales del Estado.

9.1.3 Descripción de los procesos de formación en la ENOHUAPO Las Armas

Ser maestra/o es una de las pocas opciones que se consideran más viables para tener un ingreso fijo por gran parte de la población en la Huasteca potosina. En varios casos, las/os estudiantes de la Normal tuvieron experiencia previa en el CONAFE, como maestras/os comunitarias/os. Varias/os de ellas/os ingresaron a la Normal debido a una trayectoria familiar generacional en el magisterio. Esto, de cierta manera, les permitía tener alguna certeza sobre encontrar trabajo en una plaza como docentes. Tal es el caso de dos estudiantes que participaron como sujetos nucleares sintéticos en la investigación. Será importante considerar dicha condición en el análisis que se presentará sobre la reflexividad de los sujetos en el último capítulo; esto en el sentido de que las condiciones históricas que les llevaron a optar por formarse como docentes difieren de las condiciones históricas de sus propios profesores en la Normal.⁷⁶

La vida en la Normal, se divide en dos periodos generales: los de toma de asignaturas y los de prácticas. Los días inician con los trayectos de estudiantes que no radican en el Ejido Las Armas, a través del transporte de combis o de autobuses; hay quienes llegan en sus propios vehículos. Durante los días de clases, las/os estudiantes se encuentran presentes en las aulas de la Normal, con sus profesores/a. Los métodos de enseñanza retoman frecuentemente la exposición de los temas por parte de las/os estudiantes. Los días lunes se celebran, casi sin excepción, los honores a la bandera que son asignados en las responsabilidades de los grupos de manera rotativa. Algunas otras actividades las realizan en la galera de la Normal, como actividades de las asignaturas, ensayos de bailables, etc. (imagen 11).⁷⁷ El currículo que rige la formación de docentes es el de educación general, al cual se le ha agregado una línea de educación intercultural y lenguas originarias. En estos días, existe poca presencia de madres y padres de las/os estudiantes normalistas.

⁷⁶ Como es posible apreciar en el trabajo de López (2010), las historias de vida de varias/os formadoras/es de docentes, quienes pertenecen a pueblos originarios, relatan un acercamiento a la docencia en un periodo histórico donde la política nacional de la educación indígena descansaba principalmente en el dominio de la lengua originaria. De esta manera, en el programa de promotores culturales, o en el programa de profesionalización del profesorado indígena, las prácticas de reconocimiento, así como las políticas de asignación de plazas de docencia en educación básica, radicaron en el uso histórico de la lengua. No obstante, fue a su vez este reconocimiento de la lengua originaria lo que orientó la estrechez de las políticas identitarias en el esencialismo de la lengua originaria como atributo máximo y observable que define a las personas pertenecientes a pueblos originarios.

⁷⁷ Imagen 11. Ensayo de bailables. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde.

En los días de prácticas, las actividades cambian. Desde al menos dos semanas previas, los formadores varones revisan las planeaciones de las/os estudiantes a su cargo. Les retroalimentan hasta que consideran adecuada la planeación. El periodo de prácticas consiste en actividades fuera de la



Normal, en escuelas preescolares o primarias, según sea la licenciatura que cursen. Las prácticas son de observación o de intervención. Durante ese periodo, los formadores realizan visitas a los grupos que asesoran en prácticas, observan el trabajo y brindan retroalimentación. Ese tiempo implica un adentramiento profundo por parte de las/os estudiantes normalistas en los centros escolares. Algunas/os de ellas/os rentan espacios para vivir en las comunidades donde realizarán sus prácticas únicamente durante el periodo correspondiente.

El recorrido en la práctica profesional, como se mencionó, se realiza en escuelas del



medio indígena, escuelas rurales y escuelas urbanas (imagen 12).⁷⁸ Esto, además, está legitimado en los discursos del Estado como parte del perfil de egreso de las/os estudiantes (Programa LEPiB, 2012). Tal situación pone en duda la particularidad de la educación intercultural bilingüe para los

pueblos originarios como una educación diferente a la general. Por el contrario, muestra su esencialismo en aquello que debería determinar como políticamente distinto: la pertenencia cultural.

⁷⁸ Imagen 12. Niña estudiante tének. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Como se refirió, las asignaturas cubren los mismos programas que tiene la profesionalización inicial de maestros/as de educación básica regular. Es decir, posicionan un currículo fundamentado en valores, ontologías y saberes congruentes con el perfil de ciudadanía liberal individual; es decir, con la cultura occidental históricamente apropiada en México. La diferencia entre ambas propuestas de formación docente se sostiene del agregado del bloque lingüístico intercultural, que no abarcó el replanteamiento político ideológico del resto de las asignaturas. Los materiales revisados y utilizados en los espacios de prácticas, son los mismos que los de educación regular. El discurso de formación descansa prioritariamente en la narrativa de las “competencias docentes y del estudiantado”, en la formación en español, matemáticas y ciencias, en la recuperación y fortalecimiento de la lengua originaria, así como en la previsión del violento escenario laboral, como se verá en las narrativas más adelante.

Materiales como “Parámetros curriculares” y “Marcos Curriculares”, que además tienen un posicionamiento crítico sobre las relaciones de poder entre los pueblos originarios y los grupos hegemónicos al reconocer a la colonialidad, son desconocidos por las/os estudiantes normalistas en sus procesos de formación profesional. No obstante, aun cuando estos materiales reconocen a la colonialidad, se encuentran lejos de la *interculturalidad crítica decolonial* (Walsh, 2012), al no dar importancia a la necesidad de modificar el orden social hegemónico y su proyecto de vida, el cual se opone a la cultura viva de los pueblos originarios. En uno de los espacios de prácticas, estos materiales formaban parte del acervo bibliotecario; las/os estudiantes practicantes no los habían visto, hasta que les pregunté por ellos (Diario de campo, 18 de octubre del 2016). El método pedagógico que se utiliza principalmente en los procesos de formación en la Normal es el expositivo por parte del estudiantado. Los/a formadores usualmente acompañan las exposiciones del estudiantado con algunas intervenciones de tipo teóricas o experienciales.

Durante las clases, algunos profesores en pocos momentos se dirigen en lengua originaria a las/os estudiantes; las clases son principalmente en castellano. A su vez, pocos estudiantes se dirigen en lengua originaria. En varios momentos la lengua originaria es utilizada para comentarios poco formales. En otros casos, hay estudiantes que no dominan el castellano, por lo cual piden permiso para participar en las discusiones en lengua originaria.

Sobre la normatividad, existe un uso formal del uniforme normalista, que es diferenciado según el semestre que cursan las/os estudiantes (imagen 13).⁷⁹ Cada día, las/os estudiantes deben



de firmar una hoja de llegada, además de las listas de asistencia que tienen los/a formadores de docentes. Esta hoja de llegada se encuentra disponible de las siete y media a las ocho de la mañana. Los días lunes, se realizan honores a la bandera (acto cívico de fuerte calado nacionalista), donde además se enuncian efemérides y se canta el himno nacional

mexicano. Algunas ocasiones se intercalan lecturas de cuentos en lengua originaria, principalmente Téenek, o alguna danza de la región.

La participación de la ENOHUAPO Las Armas con la comunidad es principalmente de tipo cívica, esto ocurre en algunas festividades de la comunidad, como el aniversario de fundación, o en festividades nacionales en vinculación con escuelas de niveles educativos inferiores que se encuentran en el ejido. Los padres de familia de las/os estudiantes en formación participan como comité de padres de familia, para el arreglo de las instalaciones o la adquisición de material faltante. En las clases, se habla de la cultura viva simbólica presente en rituales, creencias, mitos, lengua originaria, comunitariedad a modo de ejemplificaciones. También se ejemplifica al esencialismo histórico, según la caracterización que hace el Estado sobre los pueblos originarios, como la vestimenta, o ser hablantes de una lengua originaria. Con esto no quiero decir que dichas acciones no formen parte de la cultura viva, sin embargo, en el discurso y la práctica de reconocimiento se conceptualizan como estáticas y desarraigadas de sus procesos históricos.

En los procesos de formación existe poca diferenciación sobre los objetivos educativos, el perfil y las funciones del profesorado en educación general y en EIB. Esto se presencié durante la clase “Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales”, cuando estudiantes de 7° semestre se toparon con dificultades en el reconocimiento de los sustratos simbólicos en los que se manifiesta la cultura viva y la

⁷⁹ Imagen 13. Estudiante de la ENOHUAPO Las Armas. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

importancia de su validación en la delimitación de una situación pedagógica a analizar. Las cuestiones que se consideraban elementales a abordar recaían en problemas de lectura en castellano, dificultades para el aprendizaje, las matemáticas (Diario de campo, 28 de septiembre del 2016).

La diferencia más notoria con la formación para maestros de educación regular radica en el reconocimiento de la lengua originaria como parte de la cultura histórica que es importante seguir fomentando; sin embargo, como se verá más adelante, poco se concreta en la práctica profesional de las/os estudiantes. Durante los procesos de formación se señala que en algunos escenarios se requerirá su fomento y recuperación, mientras que en otros su continuidad. Es ahí donde principalmente se identifica la lucha que es apropiada por los formadores, prioritariamente por el coordinador de la ENOHUAPO Las Armas. Esta lucha se evidencia como un frente para el coordinador desde hace más de dos décadas, y se fortalece en el momento en que se introduce en los procesos de formación del profesorado indígena, de manera más clara en la Normal de Las Armas. De esta manera, el formador caracteriza su lucha como la presencia y reconocimiento del “idioma Téenek” en los espacios del Estado donde principalmente se ha legitimado al castellano como idioma nacional. Un ejemplo que materializa esta lucha es la traducción del Himno Nacional al Téenek (Diario de campo, 19 de diciembre del 2016).

Si bien los formadores de la Normal Las Armas reconocen, en otros estudios (López, 2010; Sánchez, 2007) donde han participado, su fuerte posicionamiento político sobre el fomento y recuperación de la lengua originaria, importa mirar el momento histórico en que se realizó el estudio actual. Esto es, tener presente que en el momento del estudio, la Normal de Las Armas contaba con pocos formadores/as de docentes quienes, además de los procesos de enseñanza de las/os estudiantes, se encargaban de funciones administrativas. Por ello, fue posible presenciar una sobresaturación del trabajo, hecho que incidió en los procesos propios de formación, como: la preparación de las clases, la profundización de los temas, el curso de las asignaturas en relación con el tiempo (Diario de campo, 23 de agosto del 2016) y, posiblemente, en la orientación de las acciones políticas de la Normal sobre lo que se define como su propia lucha.

De manera constante, los/a formadores de docentes advierten sobre la violencia hacia la figura del profesorado en los escenarios laborales. Parte de esas advertencias aterrizan sobre la

falta de tiempo para la planeación, la exigencia del sistema para el logro de objetivos educativos, la burocratización de la labor docente, las exigencias de la sociedad sobre la figura del profesor como responsable de la calidad educativa, las tensiones con padres y madres de familia, la exclusión de la figura del profesor en la creación de planes curriculares, la obligación de ser ejecutores de la enseñanza, la falta de independencia de su labor por la mirada panóptica institucional, la precarización del trabajo por el aparato castigador de la evaluación docente, la estandarización del perfil del profesorado indígena con el profesorado de educación general. Sin embargo, poco se aborda la violencia sobre la imposición política del proyecto de vida –proyecto de desarrollo- de una cultura ajena –la Nación creada- que sí se vive políticamente. Relacionado con ello, uno de los formadores señala lo siguiente en la clase “El sujeto y su formación como docente”, con el grupo de primer semestre de LEPiB2:

[Ustedes] Pertenecen a una institución. (...) Sirve para algo, norma algo y ésta tiene una finalidad. Todas las instituciones tienen una finalidad. Ellos [el equipo de estudiantes expositores del tema en clase] nos presentaban algunos ejemplos de instituciones. Tienen una finalidad, tienen sus reglas, sus normas. A lo que voy es que ustedes van a pertenecer, o ya pertenecen a una institución. Y van a pertenecer a una institución. ¿Sí? Y esa institución tiene sus reglas y tiene sus normas y ustedes las tienen que hacer funcionar. Ustedes tienen que ir a hacer ese papel de ser muy institucionales. Tienen que caminar derechito. A veces nos pudiéramos brincar la barda. Pero tiene soluciones. ¿Sí? Ya les tocará (se queda pensando) ver en algún momento algunas reglas o normas institucionales, ¿sí?, a las cuales están sujetos y qué cosas pasarían si ustedes no atienden esa parte, ¿sí? Desde el uso de los libros, desde el uso de los planes, desde que lleven, ¡deben llevar ustedes las planeaciones!, desde que deben de atender la parte administrativa. Toda esa parte. De lo contrario insiste, insisto, perdón, hay una sanción administrativa que les va a hacer su jefe inmediato. O sea, que si son maestros, se los va a hacer el director. (...) Todos somos dependientes. Nadie es... Independiente. Tenemos una libertad condicional (Trabajo de campo, 6 de septiembre del 2016).

Otro formador, en la materia de “Formación ciudadana”, con el grupo de VII semestre, refirió en clase:

(...) Mira, yo les voy a decir una cosa de lo que me estoy dando cuenta. Ustedes van a ser maestros y si no les interesa la política les van a dar cuadradito el tiempo en este sistema, el magisterio. No se van a poder defender ni por dónde. Los van a traer así, y nada más ahí se van a quedar. Entre más ahorcados, van a estar más ahorcados. Si hasta parece que ser maestro es, es muy falso. ¡No! Es el ser maestro que debe ser la persona que debe estar más preparado en la política para poder discernir qué situaciones se están presentando en su trabajo, ¿sí? (Trabajo de campo, 7 de octubre del 2016).

En relación con ello, un estudiante de VII semestre comentó en la asignatura “Formación ciudadana”:

Y, hablando de ese modelo educativo, nosotros cuando... Bueno, me imagino que todos, cuando estuvimos analizando el, el modelo educativo, los maestros estaban diciendo que, que ese modelo está muy mal estructurado, porque todas las responsabilidades ahora sí se las estaban aventando a los maestros. Todo, todo, todo lo que se diga: “si el niño no aprende, era por culpa, ahora sí, del maestro”. Y él se tenía que hacer responsable de que si no aprendían. Que si le pasaba algo al niño, era responsabilidad del maestro. A los papás ya se les deslindaba de todo, de toda responsabilidad, los papás ya no iban a hacerse cargo. Iban a hacerse cargo los maestros. Y estábamos checando nosotros y (se queda pensando) bueno, principalmente ellos de que, de dónde estaban sacando ese modelo y por qué ahora estaban echándole más a los maestros, porque, porque pues estaban haciendo una impunidad, lo que estaban haciendo ellos. Y decían “a nosotros nada más nos están aventando el paquete y nosotros no podemos hacer nada.” Y ellas estaban bien, bueno, todos estaban bien molestos que por qué estaban haciendo ese modelo si, si, como usted dice, ni siquiera a ellos se los han consultado (...) (Trabajo de campo, 7 de octubre del 2016).

Las prácticas profesionales se realizan en temporadas de estancia de alrededor de dos semanas para los primeros semestres, y de periodos de hasta más de un mes para los últimos semestres. Previo a los periodos de prácticas, las clases presenciales se detienen para dar paso al desarrollo de las planeaciones didácticas que, se pretende, orienten las prácticas de las/os estudiantes en formación. De esta manera, los/a formadores atienden exclusivamente la asesoría y revisión de las planeaciones de las/os estudiantes (imagen 14).⁸⁰



Durante las prácticas profesionales, las/os estudiantes de primer semestre realizan únicamente observación de la práctica docente de otros/as profesores/as de educación básica con el propósito de analizar el modelo. En los semestres posteriores, realizan acompañamiento práctico a las/os profesoras/es titulares del grupo, hasta que en los últimos semestres intervienen de manera directa y autónoma en la práctica de sus planeaciones didácticas. El desarrollo de sus planeaciones es con base en el currículo oficial de la SEP. Durante el periodo de prácticas, los/a formadores de docentes de la ENOHUAPO Las Armas realizan visitas de supervisión y tutoría a las/os estudiantes. En ellas, evalúan y orientan. Asimismo, las/os estudiantes son evaluadas/os por el/la profesor/a con quien realizan las prácticas en las escuelas. Así, uno de los resultados

⁸⁰ Imagen 14. Estudiante en preparación de materiales. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

de este periodo es la calificación otorgada por el/la formador/a que supervisó la práctica y por la/el maestra/o titular del grupo donde realizó sus prácticas. Las reflexiones posteriores avanzan en la recapitulación de los acontecimientos que ocurren dentro de la ENOHUAPO Las Armas, los espacios de práctica profesional de las/os estudiantes y en aquellos donde su presencia sea en calidad de estudiantes, como los eventos cívicos ejidales o celebrados en cabeceras municipales a los cuales son invitados como representantes de la ENOHUAPO Las Armas.

9.2 Estrategias del Estado para la cooptación y la interpelación de los pueblos originarios en la formación docente

Tal como se ha discutido en el capítulo de análisis del discurso en México, el periodo que parte de 1989 al año 2017, posiciona un discurso de legitimidad de la “Nación” y la “cultura” como dispositivos coloniales. En este sentido, son interpretados como estrategias de cooptación de las alteridades subalternas por parte del Estado que son capaces de interpelar al orden hegemónico. Es por esta vía por la cual el Estado, en relación con las tensiones con los pueblos originarios, decreta legislaciones, expresadas en políticas de identidad capaces de delimitar las prácticas subalternas. Sin embargo, por razones que apunto más adelante, en el escenario político emergen grietas donde el orden estructural es trascendido por la dirigencia de prácticas de demanda.

En este apartado, haré referencia al autoreconocimiento como parte de la Nación y a la enunciación de la cultura esencialista por parte de las/os estudiantes. Sin embargo, cabe decir que la presencia de estas enunciaciones no implica necesariamente un estatismo en su apropiación. Por el contrario, como se verá, en algunas experiencias que ocurren en las prácticas profesionales y en la Normal, esta presencia esencialista y en momentos folklorizada, echa a andar otros procesos identitarios que interpelan políticamente al Estado, aún dentro de las ataduras que el Estado intenta imponer a través de sus políticas de identidad implícitas en los currículos. Es decir, las/os estudiantes y la/los formadores se apropian históricamente de un proceso que es externo a ellos.

De ahí, presentaré las dimensiones de la Nación manifiestas en los procesos de formación profesional del estudiantado indígena y las maneras en que se confrontan. Posteriormente, expondré las tensiones que acontecen entre la cultura despolitizada como dispositivo de poder por parte del Estado y la cultura viva e histórica que se encuentra presente en la región y en las prácticas cotidianas de las/os estudiantes, las cuales se hacen también

presentes en la Normal. De estos procesos de tensión surgen mediaciones basadas en la cultura viva que muestran la historicidad de los procesos de lucha de la región, la cual matiza la polaridad entre colonialidad e indigenismo.

Sobre ello, referiré que la cultura viva tendría posibilidad de expresarse y articularse mayormente en los procesos educativos de formación profesional, más allá de la lucha por el fortalecimiento y recuperación de la lengua originaria. Finalmente, recorro al análisis sobre la definición de pertenencia a un pueblo originario que acontece en los procesos de formación profesional, donde se conjugan elementos de la cultura despolitizada y de la cultura viva, a través de los procesos mediacionales.

Preciso decir que en este nivel intermedio interviene también la capacidad reflexiva o de agencia que tienen los sujetos que hacen parte de los procesos educativos implicados. Esta capacidad reflexiva es la que permite las mediaciones o quiebres de la verticalidad con la que pretende aplicar sus políticas y currículo el Estado mexicano en los procesos de formación del profesorado indígena.

9.2.1 Ser la Nación: el discurso culturalista en los procesos de formación docente

Las clases en la ENOHUAPO Las Armas incluyen temáticas que, de manera constante, afirman la pertenencia de los pueblos originarios a la Nación única e indivisible, aunque en calidad de diferentes en términos culturales. Las discusiones desarrolladas en las asignaturas, poco cuestionan el alusivo a la pertenencia nacional. Por el contrario, la pertenencia a la Nación se reconoce como una ganancia de derechos y garantías que anteriormente no existían para los pueblos originarios, producto de la movilización social. Así lo refiere una estudiante de V semestre de LEPIB, en la asignatura “Lenguas originarias y su intervención pedagógica”:

(...) siguiendo el texto, además dice también que han existido demandas que están protegiendo a los derechos de los indígenas que han surgido a través de diversas movilizaciones que las mismas personas de su ciudad las han estado haciendo. Una de ellas, que es el primer logro, es que los indígenas sean reconocidos como sujetos constitucionales ante la nación, porque anteriormente no se les tomaba en cuenta. Después, en 1992, nos dice que por primera vez los indígenas adquirieron derechos (...) (Trabajo de campo, 26 de septiembre del 2016).

Esta pertenencia a la Nación también es vivida por algunas/os estudiantes como un hecho *de facto*, en el sentido de verosimilitud, por haber nacido en el territorio político definido como mexicano, y por el registro de pertenencia que otorga el Estado. Sobre ello habla una estudiante de VII semestre de la LEPIB, en la asignatura “Formación ciudadana”: “Toda la gente, desde

que nacemos, ya pasamos a formar parte de la ciudadanía, ya somos un ciudadano. ¿Por qué? Porque nos registraron, nos dan lo que es el Acta y ya queda así, como un ciudadano mexicano” (Trabajo de campo, 11 de octubre del 2016).

Sin embargo, las asignaturas dentro de la Normal no son el único espacio donde es confirmado el discurso de la Nación única e indivisible. En las escuelas de prácticas, tanto urbanas, como rurales y de medio indígena, confluyen discursos y prácticas que, por razones que apunto más adelante, consolidan el sentido de pertenencia a una Nación única. Para citar un ejemplo, traigo a colación lo ocurrido en una escuela primaria de educación general ubicada en la cabecera municipal de Aquismón, donde asisten estudiantes de educación básica pertenecientes a pueblos originarios y estudiantes normalistas. La maestra de honor señaló, en diferentes momentos, la pertenencia a la nación mexicana de manera generalizada para todos/as los/as presentes: “Nuestro México se reconoce como una Nación única y multicultural que cuenta en su historia, en su lengua, en sus tradiciones, en su cultura y tradiciones los elementos que nos representan y nos hacen sentirnos orgullosamente mexicanos” (Diario de campo, 15 de septiembre del 2016).

La presentación de la Nación como dispositivo colonial dentro de los procesos de formación, se expone vinculada a la cultura como otro dispositivo colonial. En las revisiones temáticas dentro de los programas de estudio, la diferencia cultural es considerada sinónimo de pueblos originarios. La caracterización cultural en el currículo radica en el esencialismo sobre conocimientos, lenguas, usos y costumbres, y la necesaria atención a estas características, principalmente a las lenguas originarias, para su permanencia. La interculturalidad, en estos contenidos, se reconoce como un proceso que se sostiene específicamente de la lengua, el cual es caracterizado como relacional –convivencia entre distintas culturas- o funcional –reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con el fin de incluirla al proyecto nacional-, pero poco es nombrado como crítico –que busca transformar las estructuras, relaciones sociales e instituciones para la presencia de otros proyectos de vida- (Walsh, 2012: 89-93). Así lo menciona una estudiante en la asignatura “Lenguas originarias y su intervención pedagógica”, en V semestre de LEPIB, al comentar la revisión de una lectura:

(...) para que también preservaran sus conocimientos, sus usos y costumbres y, con ello, se llegó hasta el 2002, también que se... que los diferentes (se detiene y piensa) grupos étnicos o indígenas permanecieran. Sabemos que en nuestro país existen diversas culturas y existen muchas lenguas también. Entonces, en 2002, esta nueva articulación pretende, más que nada, que los diversos

pueblos indígenas también permanezcan y no desaparezcan. Además de que se hicieron también movilizaciones para rescatar aquellas que ya estaban muertas y, con ello, también se derivó lo que es la educación bilingüe o la educación, o que también a los indígenas se les enseñara, educara en su propia lengua y eso también dio origen a la interculturalidad o el pluriculturalismo que ya se conoce (Trabajo de campo, 26 de septiembre del 2016).

Aunquese se reconoce también la referencia histórica de las luchas en la búsqueda de ganancias de derechos por parte de la organización colectiva de los pueblos originarios.

Dicho sea de paso, en los procesos de formación se confirma la estructura legislativa como aparato de poder que debe de acatarse al pertenecer a la Nación. Ante ello, existe poco cuestionamiento sobre sus fundamentos ideológicos y epistemológicos. Así lo expresa un estudiante de VII semestre de la LEPIB, en la asignatura “Formación ciudadana”:

Que el marco legal, completando lo que dijeron aquí los compañeros, damos a entender, que tendríamos, que es algo como la Constitución o leyes estatales y federales que rigen nuestro país. Hablábamos, por ejemplo, cuando hablamos de lo institucional, a veces, a lo mejor, hay una ley menor a ésta, como por ejemplo la de nuestra escuela (piensa). *De antemano sabemos que tenemos que acatarnos a ella, porque es una ley que como ciudadano mexicano debe regirnos, y debemos apegarnos a lo que dice nuestra constitución* (Trabajo de campo, 11 de octubre del 2016).

Otro estudiante refiere en esa misma asignatura:

Y pues un concepto, eh, de ciudadano, pues es toda persona que, que recibe derechos políticos y también debe de obedecer esas leyes que establece, que establece el lugar donde vive, ya que si esa persona (pausa) no, no las obedece, pues va a, a ser sancionado por no cumplir las, las leyes o las normas de, que regulan la forma de vida de, de tal lugar, ya sea en lo local, estatal y ya en lo nacional (pausa). Y pues lo va a recibir porque esa persona ya, ya es consciente de que es un ciudadano y, y es una persona que ya (pausa) está considerada como, que reflexiona o que es más consciente (pausa) de sus actos (pausa), y entonces (pausa) sabe también que va a recibir un, una sanción si no llega a cumplir los reglamentos (Trabajo de campo, 4 de octubre del 2016).

Estamos ante la legitimación del orden de la hegemonía occidental de la Nación mexicana, pero en su enunciación recrudescida dentro de políticas de identidad en el sentido que las define Segato (2007), cuando éstas son el intento del Estado por enyesar las identidades históricas, subalternas y de confrontación de los pueblos originarios. En momentos, se pasa por alto el reconocimiento de estas políticas como estrategias de poder. Sin embargo, como veremos en los siguientes apartados, aun cuando los discursos sobre la pertenencia a la Nación y la cultura esencialista se encuentra presente en los procesos de formación, existen espacios de interpelación a ambos discursos por parte de la capacidad reflexiva de los sujetos, y por la vivencia de la cultura como histórica.

9.2.2 Las dimensiones expresivas de la Nación y los espacios de confrontación en la formación docente

El ejercicio práctico de la Nación ocurre en distintas dimensiones. Las dimensiones de análisis que aquí se retoman son las definidas por Anderson (1993): una historia, un idioma compartido y un conjunto de símbolos patrios a venerar, que consolidaron la idea de Nación mexicana. Actualmente, estos elementos prevalecen, aunque con ciertos cambios.

En primer lugar, la subordinación histórica de los grupos subalternos (Segato, 2007), se manifiesta en la pérdida generacional de la lengua originaria. En la Huasteca potosina, existe el sentido por parte de personas pertenecientes a pueblos originarios, de que la lengua originaria es un retraso en el periodo moderno que vivimos, donde tendría que aspirarse al desarrollo como proyecto nacional, el cual es posible, en términos de la lengua, ya no únicamente con el castellano como idioma nacional, sino necesariamente con el inglés como idioma universal. Así, vemos que en momentos se prioriza al castellano con la finalidad de seguir la trayectoria educativa de la ciudadanía liberal y, en otros momentos, la prioridad actual enfoca al idioma inglés acorde con el proyecto neoliberal. De ahí, refiere un profesor titular de una escuela de EIB ubicada en la comunidad El Ojite, donde los estudiantes en formación realizan prácticas profesionales, que:

Igual pasa con nuestra lengua, siento yo, ven que el inglés es muy necesario; para cuando llegue a una secundaria o universidad, lo primero es inglés. Entonces, uno dice “no, pues nuestra lengua nada más es, nuestra lengua materna nada más se utiliza muy dentro de la comunidad, pero ya fuera de la comunidad, pues ya no”. Entonces, siento que la gente pues, también la visualiza de ese modo (...). Para lo que los enfocan mucho, en ese sentido, pues sí, nuestra lengua es una barrera, pues no ven con buenos ojos mandar a los niños a la escuela de educación indígena porque creen que al mandarlos, pues en lugar de que se enseñe otra lengua, quizás el inglés, el español, creen que todo se le va a estar enseñando en todo momento en la lengua materna, pero no es así (Trabajo de campo, 29 de noviembre del 2016).

Un formador de la Normal, refirió en el curso “Lenguas originarias como objeto de estudio”, con el grupo de tercer semestre:

(...) ustedes ya lo saben, ustedes ya lo trabajaron en los cursos anteriores, de que una lengua de prestigio vendría siendo ahorita la que está ocupando el mayor número de espacios en lo, en la sociedad ¿sí?, ¿por qué?, porque se ocupan en la familia, se ocupan en la, en la, en el mercado, se ocupan en los medios de comunicación, se ocupa en la escritura. Se ocupan prácticamente en todos los ámbitos ¿sí?, en la iglesia, ¿sí? Es la lengua que, que tiene mayor presencia, en nuestro caso específico vendría siendo el español, pero además del español hay otra lengua, muy importante en el mundo ¿cuál es? [Estudiantes responden:] el inglés (Trabajo de campo, 30 de agosto del 2016).

En este sentido, durante los procesos de formación, los contextos locales son descritos como espacios que condicionan la tensión, tal como lo señala una formadora de docentes, en la asignatura “Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales”, con VII semestre:

Porque la mayoría está en zona urbana y quizás se le va a dificultar de esa manera, porque los docentes que ya están ahí no les va a permitir trabajar quizás con esa propuesta. Porque como los niños, la mayoría hablan el español, entonces, porque a veces nos falta el conocimiento y decimos “¿cómo se van a atrasar los niños?”, así les puede decir los docentes o el director, “¿cómo se van a atrasar, si ya están hablando el español, ahora ya están hablando el inglés?, ¿cómo es posible?” (Trabajo de campo, 28 de septiembre del 2016).

En la asignatura “Atención educativa para la inclusión”, un estudiante de VII semestre de la LEPIB comentó que en la escuela primaria donde hace prácticas, los profesores no permiten que estudiantes pertenecientes a pueblos originarios hablen su lengua materna entre ellos (Trabajo de campo, 5 de octubre del 2016).

No obstante lo anterior, si bien las escuelas o contextos institucionales forman parte del modelo educativo que reproduce los intereses del Estado neoliberal, también son espacios sociales donde las tensiones adquieren diferentes sentidos. Fue posible notar esto en los procesos de formación profesional en la Normal, dentro de las clases de lengua originaria. Un formador de la ENOHUAPO, quien imparte la mayor parte de asignaturas correspondientes a ese eje, de manera constante señala a las/os estudiantes dentro de sus clases que importa reconocer a la lengua originaria como de igual valor que el inglés y el castellano (Trabajo de campo, 30 de agosto del 2016). Cabe decir que este formador cuenta con formación en estudios lingüísticos; asimismo, mantiene un fuerte posicionamiento político sobre el fomento y rescate de la lengua originaria como elemento de identidad. Él mismo refiere, en un diálogo individual que tuvimos, que:

(...) la lengua Téenek para mí es mi principal elemento de identidad. Y digo mi principal, porque gracias a eso yo me identifico respecto a los hablantes de español, con respecto a los hablantes Náhuatl y con respecto a los hablantes de otras lenguas ¿sí? Porque culturalmente hemos adoptado, hemos interactuado tanto, que nuestras acciones, nuestras creencias, nuestra cultura ¡Vaya! La compartimos con varios, con varios pueblos ¿sí? Y con varias personas, sociedades, incluso la mestiza. Los mestizos por llamarlos de alguna forma (...) también tienen prácticas semejantes. (...) por eso yo creo que mi principal elemento de identidad, en este caso, es la lengua (Diálogo con formador Norberto, 19 de diciembre del 2016).

Además, el uso de la lengua, en su propia historia de vida, fue motivo de reconocimiento dentro de la región, aunado a ello, le permitió cursar una formación profesional y entrar al

magisterio en el momento en que llegó la educación bilingüe a la región. Sobre ello comparte que:

En ese tiempo ya había llegado la educación bilingüe, y busco trabajo ahí. (...) Llega la convocatoria y me dieron un puesto, una categoría que le llamaron de promotor cultural y con eso, así empecé. (...) Porque íbamos a ser capacitadores, juegos para aprender español principalmente. (...) simplemente nosotros íbamos a ser transformadores de la comunidad y, por cierto, nos daban un curso que se llamaba “Desarrollo de la comunidad”, y ahí nos decían cómo íbamos a llegar a la comunidad. Que íbamos a llegar a la primera tienda que era lugar común de mucha gente y que a partir de ahí íbamos a iniciar nuestras preguntas para adentrarnos a la comunidad. Así, instrucciones de ese tipo (...).

Y este, ahí también tuve una maestra que, que bueno, no sé, me pareció importante lo que me dijo. Era la, era la coordinadora administrativa, ella manejaba los dineros y todo eso para el curso, porque ahí nos daban de comer, ahí mismo era un internado. Y me dijo, este: “Yo veo en ti, yo veo que tienes muchas posibilidades. Mira, ahorita que entres a trabajar, te inscribes en una prepa o en la escuela que tengas a tu alcance para que no te quedes con la pura secundaria”. Dice: “si eso lo haces, se te van a abrir muchas puertas”, me dice y no se me olvida. Ella, la maestra Teresa, Teresa Banjarrez, y me dijo eso y le tomé la palabra. Por eso nada más que se abrió el Centro de Capacitación, me inscribí y ¡vaya que me sirvió! (...) Me sirvió como bachillerato porque eso me hicieron, con esos estudios me hicieron válido mi ingreso a la licenciatura en Etnolingüística.

(...) yo me acuerdo cuando ingresamos al magisterio, esta parte de la cultura era muy fuerte. Estábamos obligados los maestros bilingües a participar y utilizar la lengua, a participar culturalmente. Había eventos con los alumnos, había que trasladarlos de un lugar a otro para que vieran el contexto, que vieran cómo vivía la gente de otro lugar (Diálogos con formador Norberto, 19 de diciembre del 2016).

Es preciso decir que este formador es quien fungía el cargo de coordinador de la sede normalista, por lo cual, su visión tenía injerencia en las acciones de la Normal. Así, dentro de la asignatura “Lenguas originarias como objeto de estudio”, en el III semestre de la LEPiB, el mismo formador reconoce las relaciones de poder económico y social que generan hegemonía en la práctica del inglés:

El inglés que ahorita forzosamente tenemos que aprender también, es una lengua de prestigio, una lengua que tiene que ver con el dinero, una lengua que tiene que ver con la economía y con los estratos sociales de la, de la vida. Entonces no, no, o sea no es solamente, es de, porque sea una lengua tan importante, sino porque quienes hablan esta lengua, por lo regular tienen un poder económico y un poder social muy importante, a diferencia de una lengua Téenek que se habla en los, en el, la sierra, principalmente, en los rincones ¿sí? (Trabajo de campo, 30 de agosto del 2016).

En otros momentos, el formador refirió que el idioma propio es una herencia generacional que importa valorar y recuperar, ya que gran parte de los conocimientos de las culturas originarias se encuentran en palabras que no pueden ser traducidas a otro idioma porque

pierden el sentido o significado que intentan expresar. El profesor reconoce la importancia de saber varios idiomas, incluido principalmente el propio, porque ello permite moverse mejor en el mundo, de acuerdo a las circunstancias (Trabajo de campo, 15 de diciembre del 2016).

Frente a esta realidad existen procesos que envuelven, a la vez que dan forma, a las relaciones de poder. Por ejemplo, en varias instituciones educativas la lengua originaria es usada como interpelación al castellano en el canto del Himno Nacional durante las actividades cívicas. Esto se observó en la celebración de la Revolución mexicana en la escuela primaria intercultural bilingüe de la comunidad de Tanleab (imagen 15).⁸¹



Durante el evento cívico, las personas presentes cantaron el Himno nacional en lengua Téenek (Trabajo de campo, 22 de noviembre del 2016).

Aun cuando el proyecto neoliberal posiciona una relación jerárquica entre lenguas, donde actualmente se privilegia al inglés como idioma universal, se reconoce que en los espacios sociales ocurren brechas que movilizan mediaciones tendientes a equilibrar la balanza en las relaciones de poder. El Estado, por su parte, refiere relaciones paradójicas entre la contextualización local de los saberes y los procesos de globalización. Así, en términos de los mecanismos que dan forma a las relaciones de poder, pondera la enseñanza, recuperación y preservación de la lengua en la educación para los pueblos originarios mientras que, por otro lado, los procesos de globalización enfatizan ciertos rasgos de las culturas hegemónicas, como el uso del inglés, al transformarlos en signos o fetiches en su inserción ahistórica en contextos culturales que les son ajenos (Segato, 2002). La emergencia de estos rasgos es politizada, en el sentido de que son los rasgos de las culturas que lideran el discurso neoliberal de su modelo civilizatorio (Gentili, 2004; Lander, 2000). Como se mencionó en el capítulo de los discursos locales en México, el Estado legitima la necesidad de la enseñanza del idioma inglés en el perfil

⁸¹ Imagen 15. Celebración de la Revolución Mexicana en escuela primaria de EIB. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

de la ciudadanía cosmopolita hegemónica, independientemente de las particularidades del contexto sociocultural.

No obstante lo anterior, la función del profesorado indígena dentro de los procesos de formación se enuncia constantemente sobre la enseñanza de la lengua originaria en los casos donde la desconozcan, o de enseñanza del castellano en aquellos espacios educativos donde se hable únicamente la lengua originaria, lo cual dependerá también del contexto y el tipo de escuela donde las/os estudiantes laboren (Diario de campo, 5 de septiembre del 2016). En relación con ello, refiere una estudiante de V semestre:

(...) Sí, sí hablamos de eso, de cómo lo debemos de fomentar [la lengua originaria]. Que, más que nada nosotros lo hacemos mediante el rescate de la cultura. Es decir, con propias historias de la misma comunidad, de los niños, y cómo nosotros debemos hacer. Y las clases igual en Téenek, en muchas escuelas, o la mayor parte, las que son verdaderamente indígenas, las clases, en todo momento son en Téenek. Entonces, ya no lo ven tanto como una clase, sino que está integrado en todo momento. Entonces, nosotros también tenemos que adaptarnos a eso. Entonces, debemos de prepararnos para cuando vayamos a una escuela, hablar así, casi fluido, al 100%. Porque no, en muchas escuelas no se hablan, no hablan así, en español. Los niños no hablan, de plano, el español. Entonces, tenemos que hablarles en Téenek. Y ahí es al revés. Ahí nosotros nos encargamos de que, más o menos, ellos entiendan alguna que otra palabra en español. Es al revés (Trabajo de campo, 5 de octubre del 2016).

Esto se debe a que los procesos de defensa de las culturas de los pueblos originarios de la región en los espacios educativos, históricamente han tomado la vía de los espacios que deja el Estado para su reivindicación cultural. El camino abierto por el Estado es la recuperación de la lengua originaria en la educación para los pueblos originarios.

De este modo, en las prácticas profesionales en una escuela primaria urbana de una estudiante de VII semestre de la LEPiB, ingresó a primer grado de primaria una niña perteneciente al pueblo originario Téenek que no hablaba castellano. En esta situación, la labor de la estudiante normalista fue de explicar en Téenek las indicaciones. La niña trabajaba después de ello (Diario de campo, 13 de septiembre del 2016). Pasado el tiempo, la niña hablaba en español con sus compañeros/as. La estudiante normalista me comentó que ya no batallaba tanto para comunicarse (Diario de campo, 7 de noviembre del 2016). La función de la estudiante normalista en este caso fue de mediar los procesos de aprendizaje del castellano partiendo del uso de la lengua originaria.

En los momentos donde se considera la lengua originaria dentro de la práctica docente, estudiantes de VII semestre señalan que es en la acción de rescatar la lengua; de reconocer su

importancia al igual que el castellano en procesos históricos que otorgan identidad a los pueblos originarios. Ésta tiene que fomentarse en el habla y en la escritura, pero principalmente en las escuelas interculturales bilingües, mientras que en las de educación regular no se considera obligación porque hay población mestiza (Diálogo con estudiantes de VII semestre de LEPIB, 11 de octubre del 2016). Sobre las experiencias de formación en la lengua originaria, comparte una estudiante de V semestre en un diálogo individual que:

(...) antes nos daba el profe Norberto [la asignatura de] “Lenguas originarias”. Y ya él nos explicaba. Y nos traen cuentos, nos leen un cuento, de qué trató, pero todo en Téenek. Están preguntando. Y los exámenes también, la de lenguas originarias son en Téenek. (...) Y también (se queda pensando) hemos, pues ahí en el salón tratamos de hablar. De repente uno que otro, en las clases, como está acostumbrado a hablar nada más en Téenek, empieza a hablar en Téenek. Pues todos, todos tratamos de entenderle. Porque, a lo mejor yo no hablo bien, así, al 100%, pero sí entiendo lo que me están diciendo. Y así, tratamos de que todo se integre. Y pues el profe, yo creo también trata de, también, de realizar lecturas, nos trae cuentos (Trabajo de campo, 5 de octubre del 2016).

Las asignaturas vinculadas con la enseñanza de lenguas originarias siguen procesos de enseñanza sobre la convencionalidad de la lengua y la producción de textos, tal como expresa un formador que imparte la asignatura “Lenguas originarias como objeto de estudio” a III semestre de LEPIB:

(...) el curso en sí, tiene 3 unidades y, y la primera unidad es la fonética, vamos a estar trabajando sobre todo lo que es la fonética y vamos a ver sus partes, vamos a ver sus, este, el aparato fonador, vamos a ver el, el alfabeto fonético internacional y todo lo que se relacione con, relacione con el estudio de la producción de los, de las, de la voz de los, de los sonidos del, del, de la lengua o del idioma. Después, vamos a trabajar la parte de la fonología, y aquí es donde vamos a, vamos a intentar acercarnos a estudiar nuestra lengua Téenek. Y lo vamos a comparar en algunas ocasiones con el español o con el inglés. (...) vamos a hacer ejercicios (Trabajo de campo, 30 de agosto del 2016)

El posicionamiento político es abordado al señalar la historicidad de la lengua originaria porque es propia de los pueblos originarios y expresa su cosmovisión.

Si bien en los procesos dentro de la ENOHUAPO Las Armas se reconoce su importancia y el posicionamiento político sobre su fomento y recuperación como una lucha histórica, el castellano es el medio de comunicación prioritario en los procesos de formación. En momentos, dentro de la Normal y sobre todo más frecuentemente en algunos espacios de prácticas en escuelas interculturales bilingües, pareciera que el uso de la lengua originaria responde a actos cívicos que se asemejan a la folklorización de la lengua, por ejemplo: el canto del himno nacional, en la representación artística de canciones infantiles o en la lectura de cuentos (Trabajo

de campo, 29 de noviembre del 2016). Aunque existen también escuelas donde esta práctica puede ser prescindible. Cabe decir, además, que las planeaciones de prácticas profesionales abordan únicamente la enseñanza de las matemáticas y el español.

En una de las escuelas de EIB, donde una estudiante realizó prácticas, la profesora titular del grupo pasó por alto la enseñanza de la lengua originaria en los espacios y horarios asignados para la asignatura, puesto que era mestiza y desconocía la lengua (Diario de campo, 19 de noviembre del 2016). Sin embargo, como se hizo mención anteriormente, esto se debe también a que los escenarios donde se desarrolla la labor educativa son escenarios de poder en los cuales sigue viva la *huella colonial*. Así lo señala un profesor titular en una escuela primaria intercultural bilingüe ubicada en la comunidad El Ojite, donde hacen prácticas las/os normalistas:

(...) ya, en estos tiempos, la mayoría de la gente o ya la nueva generación lo está dejando, se está perdiendo nuestra lengua materna. Al principio por discriminación. Uno va a Valles y lo discriminaban por su forma de hablar (...) ya es una lucha remar contra la corriente, porque ya los mismos papás ya no lo ven algo necesario que nuestras niños dominen o hablen nuestra lengua. Muchos somos hablantes pero no lo escribimos, aquí normalmente somos hablantes, más no lo escribimos (Trabajo de campo, 29 de noviembre del 2016).

Sobre la historia considerada oficial, los procesos de formación presentan prácticas de tensión entre reconocer la historia oficial y desvelar su trasfondo colonial. Es así que, en asignaturas como “Enseñanza de la historia en diversos contextos”, la práctica docente del formador involucra la mirada crítica sobre la creación de una historia dentro de la educación básica. Hace referencia principalmente al posicionamiento crítico que deben tener al ser profesores de educación básica (Diario de campo, 15 de diciembre del 2016). Como dice una estudiante de V semestre en un diálogo fuera de clase:

Entonces, (se queda pensando) por eso decía que la historia tienen varias versiones. Que a lo mejor nosotros tomamos las que son ciertas, pero no tan ciertas, pero que pues, sin embargo, a estas alturas no la podemos cambiar. Tenemos que retomar la que ya conocemos y tratar de, de apropiarnos de ello. Pues es lo que hacemos en las escuelas. Hacemos que los niños conozcan esto y yo creo que también, por un lado, hemos comentado que, en muchas ocasiones los niños se aburren de la historia porque solamente dicen “es aprender fechas conmemorativas”, que es lo que hacen los maestros en honores (...). Sabemos que en septiembre pues, celebramos nuestro mes patrio de que, pues, los héroes que nos dieron libertad y pues, más que nada es eso lo que nos da identidad (Trabajo de campo, 5 de octubre del 2016).

A pesar de que la estudiante reconoce el acercamiento y aceptación a una historia de fuerte arraigo nacionalista, refiere la apropiación histórica de un proceso externo a ellos como pueblos originarios: la creación de una historia nacional. Es decir, refiere el uso de ciertos elementos

históricos que acerca el contexto que les envuelve, sin que este uso sea adverso a ellos. Los articulan a su perspectiva, los hacen históricos, aunque en la historia nacional siguen siendo negados los pueblos originarios.

Sin embargo, algunas de las prácticas que realizan en esa asignatura corresponden a reconocer las historias locales, las historias con raíz en la vivencia propia de las comunidades. Algunas consisten en escribir la historia de la comunidad con base en las narrativas de las personas mayores, identificadas como sabedoras de la comunidad. En esa práctica se han topado con que estudiantes pertenecientes a la misma comunidad encuentran datos que orientan historias distintas. Lo interesante en este ejercicio es que dialogan sobre el reconocimiento de las luchas que se han dado en sus comunidades, por ejemplo, en las luchas contra el cacicazgo, las luchas por las tierras comunales. Señala así una estudiante de V semestre de LEPiB sobre la clase “Enseñanza de la historia en diversos contextos”:

También (se queda pensando) veíamos que la historia tenía, este, (se queda pensando) distintas versiones de cómo lo vivieron las verdaderas personas. Estuvimos investigando sobre la historia en nuestra comunidad. Cómo se fue forjando nuestras comunidades, que no siempre es como nos lo cuentan. Comparando, a lo mejor no lo hicimos en el salón, pero nos damos cuenta de qué sucede. Por ejemplo, yo soy de aquí, de las Armas y hay otra compañera que también. Y ella hizo una investigación, pero podría decirse que ella nada más fue y la pidió, pidió la investigación y ahí dice que la (se queda pensando) comunidad fue donada, que fue por voluntad de tal persona y en realidad no fue así. Yo entrevisté a varias personas y ellas comentan otras cosas. Entonces, considero que solamente están retomando ciertos aspectos de la historia, pero, sin embargo, dejan muchas cosas de lado que tienen bastante importancia todavía. Por ejemplo, leíamos un libro que nos decía que la historia en, historia... Mitos sobre la historia, eran mitos sobre la historia, que mencionaban ciertos sucesos históricos o hechos históricos que, pues nosotros tenemos contemplados como fechas conmemorativas alusivas a héroes nacionales que nos han dado libertad y cómo ellos (se queda pensando) han hecho distintas cosas (Trabajo de campo, 5 de octubre del 2016).

Asimismo, se insta a las/os estudiantes a intervenir contrahegemónicamente en la historia oficial dentro de los procesos de educación básica. Así narra una estudiante de VII semestre en un diálogo:

Pues es... el Profe nos decía de que, que también este, pusiéramos al niño a pensar acerca de eso de que... pus es que decía el profe que, pues seguir, dice porque pus en el libro pus ya viene ahí especificado de que fueron este... entonces, en septiembre los niños se enfrentaron con, que en que invadieron los extranjeros y lucharon, entonces era nada más decirlo a los niños que, hacerlos críticos y que, (...) nos daba el ejemplo de los niños héroes que sí realmente... creen ellos de qué pasó, cómo pasó, qué habrían hecho ellos, o sea, de que ellos también fueran a analizar. Ajá, porque decía: “no tanto cambiarlos, porque pus ya viene, ahora sí ya, sino que ponerlos a hacerlos críticos, también ellos a que analicen, a que piensen”, así nos decía el profe (Trabajo de campo, 16 de noviembre del 2016).

En la región de la Huasteca potosina se realizan actos cívicos de fuerte calado nacionalista. Por ejemplo, en las plazas, en las conmemoraciones patrias se realizan eventos cívicos públicos, en ellas se concentran los habitantes de las comunidades. Los rituales nacionalistas se concretan en la celebración de honores a la bandera, el canto del Himno nacional, la marcha de la escolta, y la mención de efemérides en torno a la historia nacional. En los eventos hay una banda de honor que entona las melodías para el seguimiento del ritual nacionalista. Las personas presentes se forman alrededor de la plaza, en forma de un rectángulo, donde en el centro, a modo de presidir el acto cívico, se encuentran las autoridades del Ayuntamiento municipal. Estudiantes de las escuelas de educación básica son invitadas/os a asistir, por lo que siempre hay algún grupo presente. Asimismo, personas de las comunidades se ven congregadas en estas celebraciones (Diario de campo, 13 y 16 de septiembre del 2016). En este contexto, la educación básica de medio rural, urbano e indígena, así como los procesos



de formación dentro de la Normal, se orientan hacia la práctica de los actos cívicos que confirman la pertenencia nacional (imagen 16).⁸²

En la cabecera municipal de Aquismón, el reloj de la presidencia municipal toca melodías que representan el nacionalismo en los meses de septiembre y noviembre, donde se celebran dos de las festividades patrióticas más importantes: la Independencia de México y la Revolución mexicana. Además, las/os estudiantes se involucran en los festejos nacionales dentro de las escuelas donde realizan prácticas profesionales. Dentro de la Normal, las/os estudiantes se encuentran a cargo de la planeación de los honores a la bandera cada lunes. Y en el mes de septiembre, los salones fueron adornados con elementos patrios; mientras que las estudiantes adornaban su cabello con accesorios de colores patrios (Diario de campo, 6 de septiembre del 2016).

⁸² Imagen 16. Escolta en escuela de EIB. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

En una escuela primaria de educación regular ubicada en la cabecera municipal de Aquismón, que es espacio de prácticas profesionales, salimos al patio cívico de la escuela para realizar los honores en septiembre con motivo de la celebración de los niños héroes. Mientras estábamos afuera, la maestra titular del grupo de primero de primaria constantemente pedía a los/as niños/as que prestaran atención, que saludaran a la bandera, que guardaran silencio. Al ingresar al aula, la maestra felicitó a las/os niñas/os por haber estado en los honores, pero luego comentó que “siempre que esté la bandera presente debemos estar calladitos, la bandera es el símbolo máximo de nuestro país, de nosotros, y nos representa como mexicanos” (Diario de campo, 13 de septiembre del 2016). Cabe decir que en el grupo había estudiantes pertenecientes a pueblos originarios.

La nación se identifica, según Rousseu (2007), como un conjunto de personas o comunidad cohesionada por un proyecto común. En este periodo, el proyecto común se articula con el neoliberalismo. Se persigue y se obliga a dirigir la vida hacia el desarrollo para incursionar en la globalización, es decir, orientar al proyecto nacional a su internacionalización, tal como se mostró en el capítulo de análisis del discurso en México. El discurso que alude a la necesidad de que México se involucre en procesos de globalización, en el sentido de inevitabilidad, se hace presente dentro de las asignaturas que forman parte del currículo de formación profesional de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. Es posible identificar esto en el programa de “Formación ciudadana” para VII semestre, donde se incluye el tema “Globalización y ciudadanía: ciudadano cosmopolita y los restos de la noción de ciudadano frente a la migración y la globalización” (Programa de Formación ciudadana). De esta manera, el Estado pondera la jerarquización de saberes y valores individuales acordes al perfil de la ciudadanía neoliberal.

A pesar del ejercicio de poder que hace el Estado neoliberal dentro de los contenidos de la formación docente, la reflexividad de los sujetos en los procesos de formación interpela la imposición. En relación con ello, una estudiante de III semestre de LEPiB, señaló en un diálogo personal que:

Creo que los dos [saberes propios y saberes occidentales] tienen, deberían de tener el mismo peso y la misma importancia. En primera porque, eh, los saberes, ahora sí que, de la cultura indígena, porque es la que lo define como, pues, mexicano, es, esa identidad a la que todos pertenecemos, de que, de estar ahora sí que, tener como que un, estar muy conectados a nuestras raíces, de dónde venimos. Pero los saberes occidentales nos dan la oportunidad de, de sobresalir

en un mundo ya globalizado, porque uno de los propósitos de la educación básica es preparar al niño para que este eh, pueda desenvolverse en el mundo globalizado. Nosotros tenemos que proporcionarle herramientas para que el niño pueda, este, aspirar a alguna carrera, para que entre al mundo laboral. Ese es de, eso lo sustenta John Dewey en uno de sus artículos que nos habla de, este, de la educación que tiene que ser industrializada (Trabajo de campo, 19 de diciembre del 2016).

No obstante del reconocimiento de ambos saberes sobre la misma importancia, la estudiante hace la diferencia y jerarquización entre ambos, cuando los saberes occidentales se distinguen como una oportunidad para “sobresalir” en un mundo globalizado. Ese fin se ve como el objetivo de la educación, el ingreso al mundo laboral en los parámetros de occidente.

En este sentido, una de las estudiantes de primer semestre de la LEPIB2, en una discusión sobre proyectos alternativos de vida que pueden orientar los pueblos originarios, refirió que pensaba que si se acercaba una educación indígena acorde a la propia cultura, con sus prácticas y saberes, podría limitarse el desarrollo, porque no habría acceso a la tecnología, a ciertos conocimientos y que eso limitaba a la misma comunidad. Dijo que ella cree que si se quedan con los conocimientos locales de la cultura originaria, la comunidad quedaría atrasada, y habría riesgo de que otros países se desarrollaran más, y nuevamente se colonizaría (Diario de campo, 4 de octubre del 2016).

Los discursos de inevitabilidad del desarrollo como proyecto nacional y de la necesaria inmersión de México al mundo globalizado, forman parte de las estrategias discursivas del Estado que han incidido en la colonialidad del ser, aunque no son totalizantes. En torno a la globalización, existe en momentos el posicionamiento de reconocerse en desventaja ante el resto de los grupos que conforman la nación, y de que es necesario protegerse. Sobre ello, señala uno de los profesores titulares de una escuela primaria de EIB de la comunidad El Ojite, donde realizan prácticas un grupo de estudiantes de la Normal:

Entonces, yo he visto eso, que sí es necesario prepararse, porque en este mundo tan globalizado en todo sentido pues, prácticamente la gente de las comunidades somos muy, estamos muy, como que nos apartan mucho, como que nos rechazan. Entonces, hay necesidad de prepararse, de conocer nuestros derechos, de saber (Trabajo de campo, 29 de noviembre del 2016).

Sin embargo, también ocurren discursos que reconocen la riqueza de la región y de la cultura viva; que valoran los saberes de las comunidades, y que cuestionan el discurso de la “pobreza” que ha inventado el desarrollo. En este sentido, el formador que imparte la asignatura “Producción de textos escritos”, señala al grupo lo siguiente cuando los estudiantes asistieron

con una tarea que consistía en hacer un cuento, e introdujeron contenidos, descripciones y caracterización de las relaciones más cercanas a las novelas de occidente:

(...) la mayor parte de las producciones que yo veo o revisé, este, hablan sí, este, cosas este, extravagantes ¿Cómo le podríamos llamar? Este y a mí me hubiera gustado bueno, una narración, pero como que hablara por ejemplo de, no sé, yo esperaba una narración de lo que sucedía en una escuela, lo que sucedía por ejemplo, algo más relacionado a su profesión o de los cuentos que se difunden aquí a nivel oral. Hay muchos relatos y, bueno, yo les sugería eso de la descripción del maíz porque yo creo el maíz hay cientos de relatos sobre el maíz, sobre el origen del maíz, sobre los dueños del maíz, los defensores del maíz, este, sobre él, este, la vida de los campesinos, la vida de los maestros, la vida de este, no sé, es un tema, es un, es un. O sea, el contexto donde estamos, o sea, el lugar donde estamos, todo el contexto, lo que nos rodea, hay mucha riqueza para pensar en los relatos muy cercanos a nosotros (Trabajo de campo, 31 de octubre del 2016).

9.2.3 *Tensiones entre la cultura viva y la cultura despolitizada*

Veremos cómo la región de la Huasteca potosina es un espacio donde, por un lado, ocurre una apropiación de la cultura despolitizada acercada por el Estado colonial moderno y, por otro lado, existen espacios intersticiales donde se manifiesta y se recrea la cultura viva e histórica con raíces políticas. Se trata de espacios que son reconocidos en algunos momentos dentro de los procesos de formación, sea en las clases como alusión narrativa sobre lo que ocurre en la cotidianeidad de las comunidades, con base en su propia experiencia, o en las prácticas dentro de la Normal. En este espacio, emerge la noción de interculturalidad, la cual es presentada principalmente desde la acepción legitimada por el Estado como un proceso neutral y armónico de convivencia de las diferencias culturales.

En varios momentos se observa una definición esencialista de la cultura, como rasgos o elementos. En relación con ello, un estudiante de V semestre de la LEPIB señala, en la asignatura de “Lenguas originarias y su intervención pedagógica”, que: “cada comunidad tiene sus *propios rasgos* que lo identifican como únicos y que los marcan y los distinguen unos de otros” (Trabajo de campo, 26 de septiembre del 2016). De mano con ello, se considera que la cultura, al ser estática, es algo que se transmite de generación en generación, tal como lo refiere un formador al grupo de III semestre de la LEPIB en la asignatura “Lenguas originarias como objeto de estudio”: “(...) cada uno de nosotros traemos este, una cultura que se nos ha transmitido de los padres, de los abuelos y pues, creo este que nosotros lo llevamos a cabo también. Y ahí pues creo que cada uno de nosotros sabe, tiene el conocimiento de algún, de alguna leyenda, cuento de su comunidad” (Trabajo de campo, 3 de noviembre del 2016).

Aunque el panorama presentado muestra una comprensión esencialista de la cultura en ocasiones, en las clases y en la práctica también se reconoce a la cultura como un proceso histórico y, por lo tanto, deliberado. De mano a ello refiere una estudiante dentro de la asignatura “Lenguas originarias y su intervención pedagógica”, en V semestre de LEPiB, que:

(...) nos dice que respecto a la enmarcación de la neurociencia al conocimiento tradicional, señala que *los conocimientos tradicionales han sido desarrollados por pueblos con historias e interacción por el medio ambiente natural*, se originaron de manera independiente de la ciencia. Lo que les venía comentando antes, que fue desde un principio, desde el principio del sedentarismo. Y en un entorno cultural particular y también críticamente independiente de las organizaciones. Bueno, a veces del lugar, de lo que habla el texto ¿sí? (...)

Aquí nos habla también que el conocimiento tradicional no está en competencia con la ciencia, ni la competencia es el resultado necesario de su interacción. Si alguna competencia se plantea entre las ciencias y los conocimientos tradicionales, la iniciativa ha provenido de la gente que quiere que las ciencias sustituyan a estas otras formas de conocimiento (Trabajo de campo, 26 de septiembre del 2016).

En esta mediación, existen espacios donde se manifiesta la cultura viva. Principalmente, estos espacios son traídos dentro de las asignaturas a modo de ejemplificaciones, pero también surgen en las prácticas dentro de la ENOHUAPO, como se mencionó en la ilustración del Xantolo o Santorum. Otra presencia de la cultura viva se reconoce en los rituales a la tierra, en una relación ontológica que dista de la relación dicotómica, cosificadora de la naturaleza, de la cultura occidental, que además es histórica y se diferencia de la ontología individual de occidente. Una estudiante, en un diálogo fuera de clase, comparte que:

Pues, bueno, nosotros ahorita ya tenemos muy adentrada lo que es la religión, yo creo. Pero, aun así, nosotros seguimos teniendo nuestra forma de cómo comportarnos, porque, por ejemplo, cuando nosotros sembramos sabemos que, que se hace una, un (se queda pensando) una ofrenda a nuestra tierra y que, por todo lo que nos da y las personas hacen lo que son *bolims*, [que son] tamales grandes, y le ponen y pues ya lo preparan para la gente que vino a trabajar. Pero, a esas personas no se les paga, sino que vienen a ayudar a las personas a sembrar y ya la siguiente vez le ayudan y así. No solamente es de venir y págame o no. Y se le da la ofrenda de que, a ellos, para los que trabajaron o apoyaron y también a la tierra. En medio de la cosecha se entierra uno entero, porque esa es para ella, agradeciéndole todo lo que nos ha dado. Igual a la lluvia, todo se les da, el lugar donde vivimos, a las plantas, todo se le regresa. Al maíz cuando ya está listo se le enseña el camino donde va a llegar a su casa (Trabajo de campo, 5 de octubre del 2016).

Además, como dejó ver la participación de la estudiante, los rituales son espacios donde se practica la faena, que manifiesta otros valores que distan de los valores de la ciudadanía liberal. Dentro de estos valores, se encuentra de manera frecuente una práctica de la comunitariedad, que caracteriza a sujetos colectivos, comunitarios. Esto mismo es posible distinguirlo en las prácticas que se mantienen en las comunidades, por ejemplo la “mano vuelta”,

donde un comunero solicita la ayuda de la comunidad para trabajos de faena. Asimismo, en momentos donde una familia atraviesa una dificultad, como una pérdida de trabajo, o la muerte de un familiar (Trabajo de campo, 5 de octubre del 2016).

En la Normal también se hacen presentes estas prácticas comunitarias. El coordinador de la Normal constantemente alude que esa es una característica que les distingue de otros espacios de formación docente. Esto pudo observarse previo a las celebraciones del aniversario de la Normal, el 25 de agosto del 2016, cuando las/os estudiantes, la/los formadores, y quienes estábamos ahí presentes, cambiamos de actividades para centrarnos en la limpieza del monte de la Normal. Cada grupo se dividió las actividades a realizar. De forma colectiva y comunitaria, hicimos faena para tener el espacio listo al día siguiente, momento en que se haría la celebración del tercer aniversario (Diario de campo, 25 de agosto del 2016).

A pesar de la estructura institucional en la que en muchos momentos se posiciona la Normal en relación con la comunidad, también existen momentos donde la verticalidad se quiebra para dar paso a las relaciones de tipo comunitarias. Esto fue posible notarlo en el evento de aniversario de la Normal y en la celebración del día de muertos; estas celebraciones se encuentran abiertas a la visita de la comunidad del Ejido Las Armas, sin importar que las familias no tengan estudiantes inscritos en la institución. Con ellas se comparten los alimentos que se hayan conseguido, tamales, barbacoa. Por parte de las estudiantes, en el momento de repartir la comida, priorizan la entrega de alimentos a las/os comuneras/os presentes (Diario de campo, 26 de agosto y 1 de noviembre del 2016). Cabe decir que, además, estas prácticas son valoradas y reconocidas por el mismo coordinador de la Normal.

La SEP define a la comunidad como comunidad educativa. En ese límite, la SEP reconoce a la comunidad únicamente en los márgenes de lo que considera educación, es decir, de una serie de procesos que ocurren al interior de la escuela, en un tiempo determinado y seccionado, a partir de una currícula también fragmentada. Las madres y los padres de familia, son vistos únicamente en referencia a su hijo, el ciudadano individual que se forma en la educación que brinda el Estado.

Sin embargo, dentro de los procesos de formación, en las asignaturas, los formadores de docentes refieren al/la maestro/a como un agente comunitario, que se encuentra dispuesto para las necesidades de la comunidad, que muchas veces trascienden a la escuela como institución.

En este sentido, uno de los formadores, en un diálogo fuera de clases, señaló que en su comunidad ha colaborado hasta con procedimientos jurídicos, cuando las/os comuneras/os se encuentran en una situación legal y no comprenden los conceptos del campo jurídico (Trabajo de campo, 6 de diciembre del 2016). El formador que imparte “Formación ciudadana” a VII semestre, constantemente hace referencia en clases a las/os maestras/os como una figura de confianza y respeto para la comunidad (Trabajo de campo, 7 de octubre del 2016). Por ejemplo, puede notarse en el siguiente diálogo que mantuvo con estudiantes de VII semestre, en la materia de “Formación ciudadana”:

(...) Ser profesor es que tenemos que ser politizados. Tenemos que, tenemos que, tenemos que conocer la Constitución Política, ¿sí? La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Constitución Política del Estado, ¿sí? Para que podamos, por lo menos, orientar a la gente. Vamos pensando en una escuela. En el director, el comisariado dice, “oye, ¿sabes qué? Usted como maestro, orientame cómo tengo que, cómo tengo que hacer”. Si está hasta peor que el comisariado... Y acuérdense bien, en las comunidades hay comisariados bien picudos en la política (Trabajo de campo, 7 de octubre del 2016).

Sumado a lo anterior, en las dos escuelas primarias interculturales bilingües observadas en prácticas profesionales, existe una fuerte participación por parte de las madres de familia en la preparación de algunos alimentos para sus hijas e hijos que asisten a las escuelas.

Lo descrito anteriormente son los espacios intersticiales donde se manifiesta la cultura viva, espacios que interpelan a los procesos educativos de tipo institucional. En los datos presentados, es posible apreciar las mediaciones de la reflexividad en los procesos de formación, que ocurren de manera colectiva. Aquí se desvela la figura del profesorado como sujetos *intelectuales* (Giroux, 1990), representantes del conocimiento comunitario, con gran peso en la continuidad histórica de sus pueblos. Es necesario reconocer los procesos comunitarios que ocurren en torno a la cultura viva, nombrarla, hacerla consciente, para posibilitar, con ello, el andamiaje de otros proyectos de vida posibles basados en el reconocimiento de su historicidad, que se contraponen o media a la cultura hegemónica.

En este marco, la interculturalidad que se pondera en los procesos de formación poco rebasa el nivel de respeto o convivencia de un grupo cultural a otro. Como señala uno de los profesores titulares en una escuela de primaria intercultural bilingüe de la comunidad El Ojite, que es espacio de prácticas profesionales, la:

(...) interculturalidad es valorar todas las culturas, todo lo que es. Por ejemplo, aquí en San Luis Potosí vemos que se hablan el Nahuatl y el Téenek, entonces de alguna manera valorar esas

lenguas, esas culturas, esas costumbres. Tradiciones de cada cultura. Pues para mí eso es la interculturalidad este, ir valorando (Trabajo de campo, 29 de noviembre del 2016).

Aunado a ello, en los espacios de formación dentro de la Normal, la interculturalidad es reconocida y aceptada como algo que ocurre en el nivel de convivencia armoniosa y no de confrontación. Así, señala una estudiante de V semestre de la LEPIB, en la asignatura de “Lenguas originarias y su intervención pedagógica”:

(...) aquí nos dice también que el gobierno, este, sí nos apoya al darnos esa, ese espacio, para nosotros también dejarnos realizar nuestra cultura. Sin embargo, hay veces también que como que dependiendo la persona, las personas que estén ahí, a veces no se nos dan esos espacios y, por lo tanto, no se puede mencionar que haya interculturalidad y, este (se detiene y piensa), también ahí nos mencionaba que para que nosotros adoptemos estas características que aquí nos mencionan, y las propuestas que nos mencionan, debemos de adoptar ambos conocimientos, tanto de lo científico y de las creencias. Las dos nos pueden servir para entender esta separación que se le está dando [...] Y siguiendo con el subtema, nos dice que hicieron varios estudios en México y América Latina. Entonces, se dice que los sistemas de saberes indígenas tienen una gran variedad y riqueza circunstancial. Es decir, que la discusión epistemológica relacionada con los conocimientos indígenas, aquí toma en cuenta la gran variedad de conocimientos y creencias que se tienen en diferentes lugares ahora sí del país, y lo relaciona con lo científico. Y nos dice más que nada que no se trata de quitarle peso a lo científico o a los saberes que hay en las comunidades, sin tomar... por muy al contrario, quiere decir que debemos darle una importancia igual de hacer un contraste entre las dos y tomarle importancia a las dos (Trabajo de campo, 26 de septiembre del 2016).

Más esta situación de aceptación de la neutralidad no es hegemónica. El coordinador de la Normal mantiene una mirada crítica a la interculturalidad que plantea el currículo educativo:

(...) mi crítica va en el sentido de que la educación intercultural bilingüe lo centran en las poblaciones indígenas o en las poblaciones originarias del país. Yo siento que no debería de ser. Si hablamos de una interculturalidad, sí es una parte importantísima desde el momento en que nosotros somos parte, formamos parte de los pueblos. Pero tendríamos que ampliar la visión, para mí es una visión un tanto reduccionista porque está limitando, está unificando. Entonces, en cierta forma estamos creando una visión muy propia, ¿sí? En lugar de ver las cosas con más amplitud, con mayor proyección. Yo si no, no comparto mucho la idea de, de que todo esté muy enfocado a la cuestión de las lenguas y las culturas. Este, ¿Por qué?, porque hay muchas cosas, hay muchas cosas, hay valores, valores de los pueblos originarios que yo diría que tienen que, tienen que evolucionar, tienen que cambiar, en, en, en algún sentido ¿Por qué?, porque hay prácticas que son nocivas (Trabajo de campo, 21 de diciembre del 2016).

Aunado a esta postura, la capacidad de agencia de algunos/as estudiantes interpela al proyecto hegemónico en las brechas de los procesos de formación, en otras acciones que no son definidas dentro del currículo del Estado, pero que encuentran espacios para manifestarse. Es así que un estudiante de III semestre ha encontrado en el Hip Hop un espacio de confrontación al proyecto de vida hegemónico. Situado en ello, valida su pertenencia histórica al pueblo originario Téenek. Este estudiante muestra procesos mediacionales en su lucha a través de la

expresión en lengua Téenek y lengua castellana. Sus cantos narran el despojo y las marcas de la huella colonial sobre su cultura, como la prohibición histórica de la lengua originaria. Si bien no es nombrado como un proceso decolonial dentro de la Normal, es una manifestación de los procesos decoloniales y reivindicativos, de reconocer lo ancestral en diálogo con occidente.

A continuación se expone un fragmento de la canción titulada “Vengo de un lugar”, composición del estudiante, la cual cantó en la posada de la Normal (Trabajo de campo, 21 de diciembre del 2016):

Vengo de un lugar donde todo está tranquilo Tampamolón Corona, lo considero mi municipio Y si yo lo digo, y si yo hablo Es por que a todos aquellos los considero mis hermanos.	Y hago lo que puedo para poder defenderla Preservando su cultura, hablando una de sus lenguas Y sé que sienten pena expresarse mediante ella Pero pregúntate a ti mismo: ¿Soy alguien sin mi lengua?
Su nombre significa lugar de jabalíes Lleno de un pasado que al principio fue muy triste Y es gracias a personas que lograron restaurarla Hoy tenemos un presente y pa' los hijos un mañana.	A lo que me refiero quien descende de estas tierras Son los Téenek de los Mayas y los náhuatl de aztecas Por ellos somos alguien, nos toca mantenerla Levanta el puño en alto si eres parte de huasteca.
Y si amas donde estás, en el lugar donde resides Ha de ser por la familia o los ricos zacahuiles Y miles de maíces se verán por todos lados Puesto que el Dhipak a nosotros nos lo trajo.	Nan I wa'tzinamal, tiwa ti Tampamal loj Juti kw'at u yanel, tin nakel an bichow Ow, max a le'ena ti kin exhobchi Ok'ox ka tsalpay, max a le'enal kit kawin. (Yo he nacido, allá en Tampamolón Donde están mis parientes, a lo largo del municipio Lejos, si tú quieres enseñarme Primero piensa, si tú quieres hablar).

9.2.4 Pertener a un pueblo originario: entre la legitimación del Estado y la vivencia política

En el devenir histórico de las políticas de identidad, de mano con la “Nación” y la “cultura” como dispositivos de la colonialidad, el reconocimiento como perteneciente a un pueblo originario presenta identificaciones en tensión. Por un lado, prevalece el reconocimiento de ser indígena como una ontología peyorativa, en comparación con el mestizaje que se considera modelo de lo adecuado. En algunos momentos, es posible identificar esta definición en comentarios indirectos, como una de las formadoras refiere en una clase de la asignatura “Análisis y observación de la práctica educativa”, con el primer semestre de LEPiB2:

(...) como por ahí es que uno de sus compañeros decía: “me corre en la sangre todo lo de, lo de, lo indígena. ¿Por qué? Porque mis papás son indígenas. Mi mamá, mi papá, mis abuelitos, son indígenas. No me puedo arrancar lo, lo de indígena, pero sí puedo cambiar algunas cosas” (Trabajo de campo, 22 de agosto del 2016).

En este tono, algunos estudiantes realizan bromas entre sí, señalándose con comentarios como “¡ah, qué indígena eres!”.

En ello, podemos identificar lo que refieren Ortiz, Arias y Pedrozo (2018) sobre la autocolonialidad, al retomar a Ortiz (2017), cuando dicen:

Ortiz (2017) propone una clasificación sobre los tipos de colonialidad, introduciendo la noción de autocolonialidad. Asumimos esta noción que nos permite comprender un proceso complejo y entrañado mediante el cual la persona autocolonizada no logra reconocer al “otro” que está a su lado, a su hermano, a su colega, a su vecino, y sobrevalora al “otro” de “arriba”, lo ubica encima suyo, en la configuración política (poder), en la configuración epistémica (saber), en la configuración ética (ser), en la configuración praxiológica (hacer) y en la configuración cosmogónica (visión de la vida y del mundo). Lo que tiene valor es lo externo a su comunidad, lo del “otro”, lo extranjero. La autocolonialidad es practicada por una persona que verticaliza su vida, se autocoloniza (Ortiz, Arias & Pedrozo, 2018: 36).

La referencia peyorativa de la pertenencia a un pueblo originario cuando esta pertenencia, en comparación con un “otro superior”, es subvalorada en sus diferentes configuraciones. El otro, con sus particulares configuraciones, se consideran “lo mejor”, un referente de la vida que sería adecuada llevar.

Una segunda definición de “indígena” como alguien perteneciente a un pueblo originario, es aquella que retoma la definición que otorga el Estado. Esto es, como una persona hablante de alguna lengua originaria. Al momento de presentarme ante los/a formadores de docentes en la Normal, pregunté de manera abierta si eran pertenecientes a un pueblo originario, uno de los formadores dijo que era hablante Téenek, de ahí, los demás comenzaron a definirse desde ser hablantes de una lengua originaria (Diario de campo, 9 de mayo del 2016). Durante las clases, esta definición se hizo presente. Así lo refirió una formadora dentro de una clase, en la asignatura “Análisis y observación de la práctica educativa”, con el grupo de primer semestre de LEPiB2:

(...) eso nos caracteriza de ser indígenas, somos indígenas. Si algunos o algunas, por algunas razones, no lo hemos practicado [la lengua originaria], pero además estamos en una escuela que ahora sí nos exige obligatoriamente, porque van a llevar un curso desde primer semestre a término de la carrera (...). Pero no es para que se asusten a los que no dominan, no es para que se asusten, sino que estén más al corriente (...) y los que ya lo dominamos o hablamos la lengua indígena pero, sin dejar de hablar, sin dejar de hacer, ¿sí? Porque es parte de nuestra identidad (Trabajo de campo, 22 de agosto del 2016).

La apropiación de la política de identidad que hace el Estado remite a la esencialización de la propia pertenencia a un pueblo originario. Si bien el rescate y fomento de la lengua originaria ha sido una lucha histórica de los pueblos originarios de la región, como se mostró, existen otros espacios en los cuales podrían sostenerse otras luchas: los espacios de la cultura viva. Como se discutió en el apartado anterior, la lengua como elemento legitimado es incluida dentro de los currículos de la EIB como una característica a recuperarse o fortalecerse, sin embargo esto requiere de la posibilidad de repensarse y autodecolonizarse en su ontología. De lo contrario, la legitimación que hace el Estado se presenta como una nueva violencia, como una imposición, que deja de lado el reconocer a los pueblos originarios más allá de sus lenguas y de la fetichización de ciertos rasgos.

Frente a las definiciones anteriores sobre la pertenencia a un pueblo originario, se encuentra el reconocerse como perteneciente a un pueblo originario más allá de la legitimación estatal sobre la lengua. La diferencia radica en identificar que la pertenencia implica una forma especial de cómo se vive, tal como una estudiante de V semestre de LEPiB señaló en un diálogo grupal fuera de clases:

(...) Es que en todas las clases hablamos de, de nuestra propia identidad cultural, la cultura Téenek. Entonces nosotros, en casi todas las clases de repente empezamos a platicar sobre todo lo que nosotros, cómo somos como Téenek, que es lo que la forma de vestir, la forma del pensamiento de nosotros de los Téenek. *Porque también tenemos una, una forma especial de cómo, de cómo vivimos, de cómo somos con la naturaleza o nuestra idea de cómo está sustentado todo lo que nosotros hacemos, a base de cómo actuamos* (Trabajo de campo, 5 de octubre del 2016).

Aunque la definición que otorga al inicio, enuncia elementos esencialistas de la pertenencia al pueblo originario Téenek, la definición posterior postula la historicidad de pertenecer a un pueblo originario como una manera de vivir diferente y, es en ello, en la vida, que la cultura no es esencialista. Esta definición, como un modo distinto de vivir, podría hacer frente a la idea de un proyecto común como Nación que cohesionara lo que cada persona, desde sus realidades, tiene que hacer en su vida.

9.3 Educación Intercultural Bilingüe: una estrategia del Estado para la cooptación frente a la reflexividad en la ENOHUAPO Las Armas

Acorde a la línea analítica seguida en los capítulos anteriores, sobre la definición de educación que hace el Estado, así como de los objetivos que persigue, importa reconocer la cartografía expuesta en los procesos de formación docente sobre los objetivos de la educación. Esto

contextualizará las funciones y el perfil sobre el que constantemente se insta a las/os estudiantes como futuras/os maestras/os de educación básica. Como veremos, este perfil de profesorado de pueblos originarios se alinea en algunos momentos al perfil del estudiantado que se pretende formar en educación básica: el de ciudadanía cosmopolita hegemónica. Mientras que en otros momentos, se aboga por la lucha en el rescate de la lengua y de otros procesos culturales.

A modo de preámbulo, es pertinente el referente de que la globalización se considera un proyecto internacional inevitable y que, para “ir por buen camino”, es necesario el desarrollo de México. El énfasis puesto en la educación en el periodo moderno actual, reside en que ésta se supone la “llave” para formar a la ciudadanía con las características, saberes y prácticas necesarias para dirigir el avance hacia el desarrollo, como proyecto nacional. Puesto así, se reconoce la existencia de un perfil ideal de personas, como referente prioritario en los procesos de formación del estudiantado indígena en su tránsito por la Normal. En relación con ello, un formador dice al grupo de primero de LEPIB2, en la asignatura “El sujeto y su formación como docente”:

Por un lado, en la escuela chicos, en la escuela les promueven una educación, insisto, científica. Porque nos entregamos a un currículo, porque nos apegamos a ciertos contenidos, porque ustedes responden a unos paradigmas nacionales, a unas filosofías nacionales. ¿Sí? Ustedes hablaron hace ratito de una educación integral. Eso lo, lo maneja muy claro el artículo tercero. Que ustedes están en su facultad, en su momento de desarrollar (se queda pensando) de forma integral las capacidades de las personas, que ustedes van a obtener. ¿Sí? Tienen que promover esto. Entonces la educación tiene una tendencia diferente. Ustedes van a educar a sus chicos, a desarrollar, ustedes los dijeron, habilidades (se queda pensando), van a desarrollar o construir conocimientos, van a promover aprendizajes (Trabajo de campo, 6 de septiembre del 2016).

El reconocimiento que hace el formador, a modo de dismantelar el objetivo de la EIB en México, es en cercanía, o igualdad, al objetivo de la educación en general. Especifica la “entrega a un currículo”, con ciertos “contenidos”, que “responden a unos paradigmas nacionales”. En este plano, las/os estudiantes en formación requieren desarrollar ciertas capacidades como personas que, posteriormente, tendrán que promover en sus propios estudiantes, como habilidades, conocimientos y aprendizajes. Analizaremos que, si bien se mantienen características del perfil nacional interno que procuraba el Estado nacional de bienestar, actualmente aparecen otras características que se asemejan con aquellas que coloca la cultura política hegemónica a nivel global: inglés, ciencia y tecnología.

La educación, en los procesos de formación profesional en EIB en la Normal, enfatiza la formación de ciudadanas/os con valores civiles y con un fuerte sentimiento de pertenencia a la Nación, que tengan un alto grado de veneración a símbolos patrios. Un formador de docentes enfatizó al grupo que asesoraba, que él no permitiría que la planeación de los honores a la bandera se redujera en calidad. Les pidió que desde semanas previas a la fecha que les tocaba coordinar los honores como grupo, planearan y ensayaran las representaciones que harían en el evento, porque lo mismo tendrían que hacer al estar frente a grupos como profesores/as de educación básica (Diario de campo, 20 de septiembre del 2016).

En el marco del sistema organizativo nacional, la educación es representada como un recurso necesario para la superación económica dentro de las clases. Al sentirse pertenecientes a pueblos originarios, frecuentemente la comprensión de la educación que ofrece el Estado se agudiza como requisito para procurarse un bien a sí mismos. Como si la historia de olvido y despojo de los pueblos originarios se debiera a la poca formación educativa dentro de la oferta estatal, y no a las relaciones coloniales que, vinculadas con el capitalismo, delimitan espacios a ocupar. Una estudiante de V semestre de la LEPiB, en una clase de la asignatura “El trabajo docente e innovación pedagógica”, señaló que:

(...) en la escuela empiezan a formarnos, a decirnos lo que, qué podría pasar si nosotros no estudiamos. Las consecuencias que puede tener si nosotros llegamos a estudiar y no estudiar. Entonces, por eso aquí pusimos que sí está pensando, que si sigue estudiando y ella puede estudiar una carrera, ella puede desempeñar cierta profesión a un futuro, puede ser, no sé, quizás, bueno, aquí el ejemplo era de una maestra. Quizás si ella, desde pequeña, este, se le enseña que el estudio tiene buenos (pausa) tiene buenos... bueno, puede llegar a ciertas metas e, e independientemente de la profesión que ella quiera desempeñar, entonces el estudio siempre tiene buenos, ¡finalidades! podría decirse y pues, puede enfrentarse a diferentes situaciones en la vida (Trabajo de campo, 31 de agosto del 2016).

Otra estudiante de tercer semestre refirió en la asignatura “Iniciación al trabajo docente”, que:

(...) en tiempos atrás, como bien saben, este, nosotros este, adquirimos esa impresión en cuanto es, esa impresión, nos vamos a estar formando para la vida y este, pues ahí le puse que pues nosotros al recibir nuestra educación nos vamos a ir formando para ser alguien, alguna profesionista. Bueno, ejercer alguna profesión o algo que uno quiera, este, alcanzar, metas. Y pues ahí este, se verían muy competentes como uno en la sociedad (31 de agosto del 2016).

Además, en los espacios de prácticas profesionales que fueron observados –escuelas urbanas e interculturales bilingües-, la escuela se presenta frecuentemente como instancia disciplinaria, en el sentido de disciplinar a las/os estudiantes de educación básica, pertenecientes

a pueblos originarios, hacia el perfil de ciudadanía civil esperada. Por ejemplo, se deben de mantener formaciones iniciales, antes de ingresar a las aulas; el silencio es un requisito que debe prevalecer en el salón; se exige el seguimiento de normativas, como portar el uniforme escolar.

Agregado a lo anterior, en los procesos dentro de la Normal, se exige el desarrollo de planeaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados que previamente ha definido la SEP. Así lo refiere un formador de docentes a dos grupos distintos, en las asignaturas “Trabajo docente e innovación pedagógica” y “El sujeto y su formación como docente”:

(...) tenemos que checar aquí, muy atentamente, ¡chicos!, los aprendizajes esperados y qué de este tema y de esa unidad, porque solo así podríamos nosotros el realizar un diagnóstico un poco más apegado a la realidad. Porque son los estándares en los cuales el chico debe de estar en ese grado (Trabajo de campo, 31 de agosto del 2016).

(...) trabajan en sus actividades y evalúan, y ven si el alumno o la alumna alcanzó este estándar, sobre este aprendizaje esperado. Si no, hacemos lo que dice [la compañera]: reconsideras tu intervención didáctica (Trabajo de campo, 6 de septiembre del 2016).

En los espacios de prácticas, la falta de apego al perfil de estudiante, en relación con los aprendizajes definidos como esperados en el currículo, fomenta llamadas de atención por parte de algunas/os profesores titulares, tanto para estudiantes en formación normalista, como para estudiantes de educación básica. Por ejemplo, un estudiante normalista que practicaba en una escuela primaria intercultural bilingüe de la comunidad El Ojite, comentó: “No sé si viste, pero yo nunca saqué el libro. Entonces, yo le hice una pregunta [al director del plantel], pero bien, y le dije: “Oye, profe, ¿ese libro se tiene que contestar?”, “Sí, ese libro es como un requisito, trabaja en el libro”” (Trabajo de campo, 5 de diciembre del 2016). Sobre ello, uno de los maestros titulares, señaló que “Tienes que agarrar un propósito de ahí y los aprendizajes tiene que ser como los programas” (Trabajo de campo, 13 de diciembre del 2016).

A modo de un segundo ejemplo, en un grupo de la primaria ubicada en la cabecera municipal de Aquismón, perteneciente al sistema regular, donde hizo prácticas una estudiante normalista, la profesora titular constantemente llamaba la atención de aquellas/os estudiantes que consideraba no aptos para estar en segundo de primaria. En uno de los llamados de atención, les advirtió que los iba a anotar en la lista de “alumnos con problemas de disciplina” (Diario de campo, 19 de septiembre del 2016). Constantemente, cuando algún/a estudiante no atendía como ella esperaba, decía: “te estás quedando, y diría que demasiado. Acuérdate que segundo ya se reprobaba” (Diario de campo, 19 de septiembre del 2016).

No obstante lo anterior, los/as estudiantes normalistas muestran también posicionamientos críticos ante la imposición normativa y jerárquica del sistema educativo nacional, como cuando uno de ellos señaló que no le parecen adecuados los aprendizajes esperados porque no son cercanos a la realidad de los contextos (Diario de campo, 18 de octubre del 2016). Lo mismo refirió una estudiante sobre las competencias indicadas en los programas de asignatura, en un diálogo individual:

(...) indica que el niño en primer grado ya debe de leer estas palabras, que en segundo éstas, o sea va aumentando, y yo digo “es que no, es que no es así o sea”, ¿hora sí el que hace todo eso o sea piensa de que un niño no más eso como un robot, o sea que nada más así y no, no es así. Y lo que nosotros nos decía el profe, “lo importante ahí es de que el niño te comprenda, aunque no te lea las, las palabras que indica pero con que te comprenda, que te lea las palabras y que después de que te lee, que tú le digas: “¿Y qué entendiste?” Y que él te diga, no pus entendí esto, o sea eso es lo que importa”. Y la verdad sí es cierto, porque puede leer un buen y después le preguntas, o sea, te leyó las que son y después y no te entiende, le digo esos también son competencias que el niño va a adquirir y la verdad que no, que no nos dicen no pus no, no se puede. (...) y no tan solo eso, también el otro de que el niño nada más tiene que generar conocimiento, pero también ¿En dónde queda también el lado de sus sentimientos, las emociones? Un niño también siente, también tiene... expresa, expresa lo que siente, todo eso o sea eso como que lo dejan a un lado también. También le digo, son competencias que uno dice “no pus no, no estoy de acuerdo con lo que, con lo que dice” (Trabajo de campo, 16 de noviembre del 2016).

Sobre ello, esta descontextualización es reconocida también por profesores que se encuentran en ejercicio, tal como podemos apreciar en la siguiente narración de un profesor en la escuela primaria intercultural bilingüe, ubicada en “El Ojite”:

(...) Pues yo pienso que de acuerdo a nuestro, cómo dijera. De, del nuestro nivel de nuestros niños, por nuestras propias costumbres, tradiciones eh, a veces sí nos veo, por ejemplo, que no encajan con nuestro contexto, que no va muy enfocado a lo que quizás se quiere a nivel nacional. Porque, porque nosotros también, como gente o como pueblos indígenas, pues también tenemos nuestras propias raíces, tenemos nuestras propias culturas y muchas veces, pues como que no compaginamos en ciertos contenidos (Trabajo de campo, 29 de noviembre del 2016).

Estos testimonios se consideran importantes puesto que narran experiencias que ocurren en espacios de práctica profesional, donde las/os estudiantes viven sus procesos de formación en constante tensión entre lo deseado y lo exigido.

Más adelante presentaré cómo las prácticas disciplinarias se extienden a las/os estudiantes en formación, en la recreación de un cuadro de prácticas de poder disciplinar, cuando no actúan rigurosamente con las/os estudiantes del grupo donde practican. Es la práctica de la representación del poder infinitesimal disciplinar manifiesto en los discursos, como políticas de violencia y control contra el profesorado indígena que, además, se radicalizan en la exigencia

del fomento de una ciudadanía liberal. Pero ante la cual las/os estudiantes en formación se oponen de varias maneras, como se mostró en los párrafos anteriores.

Antes mencioné que en el plano discursivo del Estado mexicano en el periodo analizado, la ciudadanía liberal es caracterizada como ciudadanía cosmopolita hegemónica. En este momento, corresponde componer el perfil de persona que se pretende crear con el proyecto educativo; específicamente, el perfil de persona que se les presenta como consigna a las/os estudiantes en sus procesos de formación dentro de la Normal. Uno de los primeros estándares de aprendizaje que se hacen presentes en los procesos de formación docente es el de la formación en habilidades científicas para diagnosticar e intervenir en problemáticas que ocurran en el campo educativo, pero también que fomenten el conocimiento científico en sus propios estudiantes. La primera demanda se expresa en asignaturas como “Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales”, donde la profesora refiere que:

(...) entonces todos esos conocimientos que hay alrededor de nuestra escuela, en el contexto de la comunidad o de donde está ahorita mi escuela, ahora sí ¿cómo lo voy a aplicar?, ¿cómo lo voy a aplicar aquí en, dentro del marco curricular o dentro de las asignaturas? ¿Cómo le puedo yo llamar?, ¿sí? Pero va a ser una propuesta ¿sí? Por eso dice: “una propuesta”. Quizás algo va a ser en su totalidad funcional o a lo mejor no va a ser muy funcional, pero aquí lo importante, que el niño, a temprana edad, así como el alumno, que se induzca a la investigación científica (Trabajo de campo, 28 de septiembre del 2016).

El fragmento anterior, si bien muestra la consigna de “inducir a la investigación científica”, trata también sobre la necesidad de aplicar los conocimientos del contexto, de la comunidad, “dentro del marco curricular o las asignaturas”. Esto aborda el reconocimiento de los saberes comunitarios y su valoración en los procesos educativos que ocurren al interior de las escuelas.

Es propicio decir que las temáticas abordadas por las/os estudiantes en formación poco consideraban aspectos relacionados con las tensiones de la cultura como política. Al contrario, los temas identificados como problemas señalaban aspectos relacionados con la dificultad del aprendizaje de la lectoescritura del castellano. En un caso donde se refirió que una estudiante de educación primaria no dominaba oralmente al castellano, fue en torno a problematizar la falta del dominio oral como algo individual (Diario de campo, 28 de septiembre del 2016). Vinculado con esta tensión entre saberes propios y de occidente, un formador refirió, al grupo de primer semestre de LEPiB 2, que la educación a la que se apegan, al ser de carácter nacional, es científica, y es sobre esa característica que deberán de desarrollar las capacidades y

conocimientos de sus estudiantes en educación básica (Trabajo de campo, 6 de septiembre del 2016).

Otra característica de la ciudadanía neoliberal que es promovida en los procesos de formación es el dominio del inglés. En los procesos de formación dentro de la Normal, una de las asignaturas es inglés. Al inicio del ciclo escolar, el salón de V semestre se encontraba tapizado con material que crearon en la clase de inglés durante el ciclo anterior. A lado de éste, algunas frases en lengua Téenek (Diario de campo, 22 de agosto del 2016). Dentro de los honores a la bandera, el grupo de V semestre, como cierre de ciclo, realizó una presentación de cantos en inglés. Lo mismo realizaron en el aniversario del Ejido Las Armas (Trabajo de campo, 16 de noviembre del 2016). Asimismo, uno de los formadores, al definir las áreas de profesionalización como profesores/as de EIB, dijo al grupo de primer semestre de LEPIB2, en la asignatura “El sujeto y su formación como docente”, que:

(...) nosotros siempre debemos estar en una profesionalización porque siempre vamos a estar enfrentando nuevos retos. ¿Por qué creen que ahorita se promueven, aunque sea políticamente, muchos nuevos cursos de inglés o el uso de las TICS? Estaba viendo por ahí el material de las competencias profesionales y piden que el maestro debe conocer una lengua adicional y no es la lengua indígena, sino la de inglés. Tienen que ser profesionales. Entonces, el maestro, como que nos ponen un reto o nos dan un reto a superar: “entonces, ustedes aprovechen, deben estar profesionalizándose” (Trabajo de campo, 1 de septiembre del 2016).

En relación con el inglés, la lengua originaria es relegada a un nivel menos relevante por parte del sistema educativo. Como se mencionó, la práctica de la lengua se confina principalmente a una asignatura dentro del currículo de educación primaria. En algunas escuelas la asignatura se omite por falta de dominio de profesores titulares. A las/os estudiantes en formación no se les pide el diseño de planeaciones didácticas de estas asignaturas, por lo tanto, tampoco intervienen en ellas dentro de sus prácticas profesionales (Diario de campo, 6 de octubre del 2016). Al hablar con uno de los estudiantes que fue participante principal de la investigación, comentó que ha observado en la escuela primaria donde realiza prácticas, que además es intercultural bilingüe, que los profesores, a pesar de que son hablantes del Téenek, no lo hablan en la escuela. Él se ha dirigido a ellos en Téenek, y le responden en español. Refirió que ha aprendido a ver al Téenek como complemento en la EIB, porque lo que se prioriza es la enseñanza del español y las matemáticas (Diario de campo, 18 de octubre del 2016). El estudiante señala, en un diálogo individual, que:

(...) aquí nos encontramos en una zona indígena, una zona rural (...). A nosotros nos importa más eso, que nos vengan a hablar de quizás de aspectos políticos de otro país, o quizás que nos vengan a hablar del Inglés. También es importante pero, verlo en otro tiempo, destinado a otro espacio, quizás menos, menos, menos, este, darle menos importancia al otro, priorizar lo de nosotros, pero que realmente se ponga un énfasis. Porque ¿cómo para el Inglés sí se le brinda un espacio, una hora y a lo mejor sí se le respeta? En cambio, en el caso de nuestra lengua, pos se le brinda una hora y el maestro quiere, o no, a veces lo hace y si no, pos le da lo mismo, solamente se enfoca en Español y Matemáticas (Trabajo de campo, 13 de diciembre del 2016).

Como puede leerse, la postura del estudiante es de inconformidad sobre las relaciones de poder en la EIB que priorizan las lenguas hegemónicas y desvaloran al idioma propio.

En relación con ello, la vida cotidiana escolar de la región en educación básica, sea general o intercultural bilingüe, acontece entre ritualidades académicas que conforman una violencia estructural. Una de ellas es la aplicación de las pruebas SABER de evaluación nacional. Como antes se dijo, éstas pretenden evaluar el logro educativo en relación con los estándares nacionales de aprendizaje. En una clase, un estudiante en formación comentó que la maestra del grupo donde realiza sus prácticas no dará clase, sino que se enfocará a preparar a los estudiantes para la olimpiada del conocimiento, con algunos cuestionarios (Diario de campo, 27 de agosto del 2016). Por otro lado, pero relacionado con ello, un formador comentó en una clase de la asignatura “Enseñanza de la historia en diversos contextos”, que: “(...) muchas escuelas trabajan más español-matemáticas. Y si le preguntas al director, dice “es que a mis maestros les encargué que trabajen más lo que es matemáticas y español porque son las asignaturas que vienen en el examen”” (Trabajo de campo, 13 de octubre del 2016).

Las dos semanas previas a los periodos de prácticas, la Normal se detiene para dedicarse exclusivamente al desarrollo y revisión de planeaciones didácticas. Éstas se enfocan a las asignaturas de español y matemáticas. Son dos semanas centradas en la mejora de las planeaciones. Las/os estudiantes que realizan intervención en las escuelas de prácticas, se dedican únicamente a participar en esas asignaturas. Refiere un estudiante de III semestre, en un diálogo individual:

Generalmente, ahorita, como vamos empezando prácticas, nos orientamos más al español y matemáticas... Y pues ahí solamente, en eso trabajamos, y como te digo, solamente en la planeación, las actividades de la planeación y el propósito, es lo único que, que se nos recalca (Trabajo de campo, 13 de diciembre del 2016).

Notamos que la EIB, en la pretensión del sistema educativo sobre los procesos de formación y de mano al perfil de ciudadanía que se pretende formar en las/os estudiantes de

pueblos originarios, es asimilada por los propósitos de la Nación considerada única e indivisible, pero diferente culturalmente. Es la manifestación de los dispositivos “Nación” y “cultura” de la colonialidad del ser. Con ello, la diferencia entre la educación básica regular y la EIB radica en que, a la segunda se le agrega el indicativo de que importa rescatar la cultura, o muchas de las veces se reduce solo a la lengua. Aunque el formador Norberto, coordinador de la Normal, señala que:

No existe mucha diferencia entre la educación básica general y la considerada bilingüe, ya que en las escuelas bilingües se fomentan muy poco los valores étnicos. En el mejor de los casos, únicamente se les permite a los alumnos expresarse en su lengua, pero no se fomenta abiertamente sobre su valor social, ni como instrumento de comunicación. Tampoco se observa un fomento real de lo que ancestralmente se considera nuestro. [De modo que la lengua originaria en los modelos educativos] no tiene una funcionalidad clara ni real; pues la valoración solamente es de tipo ideológico y político; la evidencia es que todo lo relacionado a la promoción de las lenguas y culturas no tiene mayor trascendencia ni en la educación ni ningún otro ámbito. Simplemente ni le asignan presupuesto ni le dan seguimiento, ya que en los estándares de aprendizaje que aparecen en los planes y programas de estudio de la educación básica, no aparecen como prioridad (Diálogo con el formador Norberto, 5 de enero del 2017).

A pesar de esta pretensión del sistema educativo, varios/as estudiantes normalistas hacen uso de la lengua desde la cultura histórica. Es desde ahí donde se teje la lucha de la ENOHUAPO Las Armas, en la práctica de formación en sus instalaciones, y donde se presta especial atención y esfuerzo. Sobre ello comparten dos estudiantes de VII semestre en un diálogo fuera de clase:

[Estudiante 1:] (...) se está haciendo el énfasis de que nosotros, como docentes interculturales, vamos a tener la capacidad de hablar la lengua, de conocer las mismas, la misma cultura de, de la región y que los mismos alumnos tengan esa capacidad de fomentarlo. Prácticamente eso es todo (...) [Estudiante 2:] Nosotros teníamos un maestro en primer semestre que nos decía mucho, como que, reflexionar acerca de eso. Pues nos decía que, nosotros estamos en una escuela intercultural bilingüe, donde hablamos el Téenek y en las mismas clases no lo hacemos. No lo hacemos. Y, muchos de nosotros podemos entender un poco, pero no lo dominamos al 100% (Trabajo de campo, 11 de octubre del 2016).

No obstante, existe también presencia de una folklorización de rasgos culturales, que ocurre principalmente en eventos públicos. En este sentido, el llamado dentro de los procesos de formación es varias veces a rescatar costumbres y tradiciones, en rituales o danzas. Así comparte una estudiante de tercer semestre sobre la práctica docente de un formador en clase, en un diálogo individual:

Pues, aparte de lo que ya sabemos, de lo de enseñar a leer, escribir y todo eso, pensamiento matemático y así, pues también, este, tenemos que enseñarles a rescatar pues, el maestro [formador de docentes] siempre nos marca eso de: “rescatemos sus costumbres y tradiciones”,

de que, pero más enfocado al día de muertos, a, este, las danzas y que el baile y todo eso (Trabajo de campo, 19 de diciembre del 2016).

Asimismo, otro estudiante de III semestre de la LEPiB comenta en un diálogo fuera de clases:

(...) nosotros no nos remitimos mucho a, a nosotros propiciar lugares o propiciar lugares para que se refleje nuestra cultura, no lo hacemos. Entonces, este, entre, pues la lengua es donde más se ve, pero es sin embargo en actividades culturales. Nosotros como Téenek solamente se refleja en día de muertos o como cuando vamos a hacer algo así (piensa), en sí eventos y más pues en el día de muertos. (...) solamente se refleja, que se hace alguna danza típica de la región o solamente cuando van a ir a partir para algún lugar, solamente cuando, yo siento que sí se destina un espacio para eso. (...) como un compromiso más que nada, no es como, no es un compromiso de la escuela para sus estudiantes de compartir su cultura, sino es como un compromiso más con el exterior de decir “¡Ah! pos voy a participar en un evento, y pues allá nos quieren ver que nosotros somos Téenek y pues vamos a ensayar” (...) solamente lo van a practicar, ahorita, momentáneamente, para que tú lo enseñes allá. Pero, en sí, no se propician espacios para que nuestra cultura se, se vea (Trabajo de campo, 13 de diciembre del 2016).

Aun con ello, en los lugares de práctica profesional se abren ciertos espacios que, no obstante de que son legitimados por los discursos del Estado en el esencialismo folklórico de la cultura, encuentran posibilidad de vincular con la cultura viva. Estos espacios se muestran más claramente cuando la escuela abre sus fronteras para hacer partícipe a la comunidad. En confrontación con la institucionalidad, los espacios de prácticas profesionales reflejan distintas formas de articulación con la comunidad. La apertura se precisa en rituales con fuerte arraigo histórico en la comunidad, danzas que son practicadas aún por personas mayores, preparación de alimentos. Sobre ello, comparte una estudiante de V semestre, en un diálogo individual, su experiencia en una escuela primaria intercultural bilingüe que fue espacio de prácticas profesionales:

(...) sí lo hemos hecho, comentar con ellos [estudiantes de primaria], platicar, ¿qué haces en tu casa o cómo festejas tal fecha? Y los hemos rescatado en la manera en cómo ellos reflejan ciertas, ciertas fechas especiales, para ellos y para todos como pueblo mexicano. Pero sí, nos hemos dado cuenta de, hemos rescatado cómo festejan ellos. Porque sí les preguntamos “¿cómo festeja tú en tu comunidad esta fecha?” o algo. “¿Qué es lo que hacen?” Y pues con la SEP, bueno, yo he ido a esta parte de Aquismón, en la parte alta, en (se queda pensando)... En la sierra, donde los niños sí hablan Téenek. Y aunque sean escuelas rurales, como éstas de aquí, (se queda pensando) los niños sí hablan Téenek. Aunque los maestros no, pero los niños sí. Y pues les preguntas y los niños sí te contestan “no pues hacen esto” y hay escuelas en las que los padres de familia se incluyen mucho y (se queda pensando) influyen bastante en lo que, cómo los niños aprenden todo lo que es de su cultura. Y más (se queda pensando) acá por, por Aquismón. *Una comunidad (se queda pensando) (comunidad 26:58), ahí los padres asistieron el día de todos los santos, hicieron el ritual y los niños estaban sentaditos en el piso, donde está la cancha. Todos estaban viendo qué es lo que estaban haciendo los padres y los abuelitos y cómo estaban danzando, las*

danzas que se le hacen. A todo, por la fiesta. Y pues los niños aprendiendo. Y ahí mismo, los niños se metían a bailar, a, a, a hacer el, el ofrecimiento de la mesa y todo. Y hasta que todos pasan se, se empieza lo que es comer... (Trabajo de campo, 5 de octubre del 2016).

Vemos que, entonces, valores que se viven históricamente, como la comunitariedad, vinculados a otras ontologías y cosmovisiones, encuentran grietas, pequeñas, para hacer presencia en los espacios institucionales de la educación del Estado.

9.4 La figura del profesorado indígena en los procesos de formación: orientaciones políticas

Este apartado se escribe en torno a las mediaciones que surgen a partir de la tensión entre la institucionalidad que promueve una ciudadanía liberal en la formación y como parte de los objetivos implícitos de la educación para los pueblos originarios, y lo que ocurre a partir de la agencia en los procesos de formación. Esto último refiere a la apropiación particular, las interpelaciones, en cada uno de los contextos de formación.

Antes se ha señalado que el espacio laboral que se anticipa a las/os estudiantes en los procesos de formación, es de conflicto y tensión. Sin embargo, como se ha hecho mención, en las prácticas profesionales las/os estudiantes se han encontrado con experiencias donde se reflejan las relaciones comunitarias. Una de las caracterizaciones constantes del escenario educativo es que en él se encuentra, de modo permanente, la mirada panóptica del Estado que supervisará su papel como profesores y profesoras. La supervisión estatal se manifiesta en distintas escalas. Por un lado, se reconoce su presencia dentro del currículo, específicamente, en los saberes y prácticas definidos como básicos en los programas educativos. Asimismo, en los calendarios escolares que recortan el tiempo para la ejecución de ciertas metas, y el logro de aprendizajes esperados. De mano, la supervisión periódica constante de un representante de la SEP en cada escuela y en cada aula. Un estudiante de III semestre compartió las tensiones que vive en sus prácticas profesionales, donde reconoce conflicto con otro discurso presente también en los procesos de formación: “es solo una propuesta, tú, dale diseño de acuerdo al contexto donde laboras”. Comenta que:

(...) si realmente dicen que una “educación de calidad”, no tiene nada que ver con lo que tú pides y, como ya lo hemos escuchado muchas veces, es algo calendarizado que realmente nunca se fijan. Dicen, pero no es cierto, no se lleva a cabo esa educación donde se incluyan todos los aspectos, donde pueda existir un cierto, una cierta adecuación. Sí, pues a la mejor te dicen y te queda mucho el que te dicen: “no, pues esto es una propuesta. Tú, docente, la diseñas como quieras, allá en tu comunidad, con tus alumnos”. Pero a veces te vas con que los mismos

contenidos no te lo permiten, a veces los mismos contenidos te tienen encerrados ahí. Que tienes que ver energías, pero luego te dicen, tienes que ver energías, pero luego te vas con que el libro te dice que tienes que contestar hasta cuál cuestionario. Entonces, en lo que contestas tu cuestionario, los alumnos, y el tiempo que tienes, no lo haces. Entonces, te quedas con el cuestionario, porque esto según lo tienes que contestar y, al fin al cabo, cuando llega el supervisor, tiene que ver con que tu libro estén trabajando (Gerardo, 5 de diciembre del 2016).

La vigilancia del Estado reside principalmente sobre el cumplimiento de los estándares definidos como importantes. Estos estándares son nombrados en los programas educativos como competencias, sobre el ser, hacer y saber, y aprendizajes esperados. Varias/os estudiantes normalistas refieren, dentro de las clases, y en diálogos personales, que en las realidades educativas las competencias presentan dificultades para su consolidación en la práctica; o que su medición, en la institucionalidad que plantea el Estado, es poco aplicable. Sobre ello, una estudiante de VII semestre acotó en un diálogo fuera de clase, que:

(...) es ahí donde dicen: "No, pus que el niño, no pus, no adquirió esa competencia". O a lo mejor sí adquirió, pero lo adquirió en menor grado (...) yo también veía un ejemplo... este... cuando me tocó ir a la zona, bueno allá por la sierra, que el niño este... viene el examen, hacen examen, viene el concepto de solidaridad, y el niño en el examen saca mal qué es el concepto de solidaridad. ¿Por qué? (...) en la escuela (...) veo que el niño es muy solidario, el niño es solidario, hay apoyo, apoya a sus demás compañeros, veo que estaba haciendo el aseo. (...) entonces, no conoces el concepto de solidaridad, pero él es solidario. O sea, lo lleva a campo (...). Entonces, ya ahí yo digo: "¡ay!, ahí está mal también, desde ahí está mal, porque hay que tomar en cuenta también las acciones del niño". O sea, a lo mejor él no lo tiene bien presente qué es solidaridad, pero él los está llevando a cabo acá (Trabajo de campo, 16 de noviembre del 2016).

De ahí, es posible distinguir en los procesos de formación que el Estado intenta acotar la función del profesorado perteneciente a pueblos originarios a la mera ejecución de la enseñanza que él mismo acerca. Esta ejecución que plantea, además, poco dista de la enseñanza de la educación regular. Como señalan algunas/os estudiantes normalistas, la enseñanza es, en muchas ocasiones, ajena a los contextos de las regiones, principalmente de aquellos con presencia de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. En este sentido, apuntan dos estudiantes normalistas; el primero, un estudiante de tercer semestre, la segunda, una estudiante de VII semestre, ambos de la LEPiB:

(...) tenemos cierta libertad en cómo nosotros pudiéramos manejar ese contenido. Pero, en sí, que nosotros tuviéramos la libertad de decir: "¡ay! no les voy a enseñar esto, les voy a enseñar esto. Esto se ve más interesante, o les puede servir más". No, porque ya tenemos establecido qué es lo que vamos a enseñar (Trabajo de campo, 7 de diciembre del 2016).

(...) pedagogos que a lo mejor no han estado, por ejemplo aquí, en una sierra, en una escuelita así, no, no han estado. O sea ellos hacen, ahora sí, todo el programa, todos los libros, todo, lo

hacen así como ellos dicen, (...) como le digo, no han venido a ver realmente cómo está, cómo es el contexto. (...) ellos saben así, a lo mejor sí, en parte sí tienen razón, pero uno, realmente, el maestro es quien dice: “(...) bueno sí se los voy a enseñar, pero no me va a entender el niño. Primero, lo tengo que contextualizar, explicarle, darle un ejemplo previo antes de ir al libro. Sí, porque no, (...) los niños no le van a entender (Trabajo de campo, 15 de noviembre del 2016).

El posicionamiento de ambos normalistas, es crítico sobre la imposición de un currículo que somete las realidades socioculturales, en una colonialidad del ser y del saber, de los contextos donde realizan sus prácticas culturales. Esto es señalado, a su vez, por el formador Norberto:

(...) A veces la, el curriculum se ve más como un parte ajena, como una parte abstracta, muy abstracta. No sé si coincida conmigo, pero le invito a que alguna vez revise, este, los contenidos propuestos, por ejemplo en, este, en cualquiera de la Licenciatura que manejamos aquí. Se maneja de una manera muy teórica, no se plantea como una realidad, este, sino como una, como algo que existe pero no tan tangible, no está ubicada a un contexto. O por lo menos esa es mi apreciación, puede haber otra interpretación, otra apreciación, pero a mí se me ocurre esa (Diálogo con formador Norberto, 19 de diciembre del 2016).

9.4.1 El perfil del profesorado indígena: una tensión permanente

El perfil del profesorado indígena promovido en los procesos de formación normalista, en varios momentos se asemeja a una construcción identitaria de tipo liberal. Sin embargo, a ello se le contraponen las prácticas comunitarias que ocurren en los procesos de formación, de las cuales, algunas ya fueron mencionadas. Veremos cómo se fomenta, dentro de los procesos de formación, una postura crítica que reconoce las relaciones de poder; una desconfianza del Estado en su falta de protección y en la prevalencia de desigualdad de clases, basados en el posicionamiento partidista de izquierda; y la mediación entre la adherencia a valores liberales de occidente y valores de la colectividad. Asimismo, el llamado a ser competentes, actuar éticamente, y ser un modelo a seguir en cuestiones de orden y disciplina.

La vida en la Normal acontece entre comentarios y diálogos que constantemente refieren la desventaja del profesorado indígena en las relaciones de poder. Las discusiones se enmarcan en el reconocimiento de pertenecer a la categoría de clase trabajadora, obrera, o baja, en México. Los formadores de docentes, de manera frecuente, en los momentos de receso, comentan las últimas noticias sobre López Obrador, sobre la educación en México, sobre el poder que tienen los jesuitas dentro de la educación. Reconocen que nos encontramos en un territorio de tensiones de poder. Mas generalmente, estas tensiones son en referencia a la vida de los partidos políticos, a la corrupción y a la desigualdad de clases (Diario de campo, 30 de agosto del 2016).

Dentro de las clases con las/os estudiantes normalistas, la práctica es similar. Las clases relacionadas con la enseñanza de la historia y la formación ciudadana, son espacios de desvelamiento de las relaciones de poder. Un profesor comentó al grupo de VII semestre de LEPIB, en la asignatura de “Formación ciudadana”, que:

Todos los que somos trabajadores, hasta los que tienen una tiendita chiquita pagan impuestos, ¿se dan cuenta? Entonces, por eso dice Andrés Manuel López Obrador, y tiene razón, que “en México no es porque no haya dinero”. Sí lo hay, nada más que está en las manos de una mala administración (Trabajo de campo, 11 de octubre del 2016).

Prevalece un sentido de desconfianza hacia el gobierno, quien es reconocido como hegemónico en las relaciones de poder. De este modo, una estudiante de la misma asignatura, compartió que:

(...) Como decíamos desde la clase pasada, estamos limitados también hasta cierto, cierto, cierto tipo de conocimiento el que nos dan, que se nos limita realmente (...) a personas que son competentes, por lo que mencionaba hace rato, no se les da la oportunidad de crecer ni de desarrollarse. Y, (se queda pensando) sí falta que la misma gente de, se, se atreva, pero por lo mismo que ha, ha pasado en otros estados, pues no todos van a querer, y el gobierno calla a la gente, pues sigue igual y sigue dependiendo del gobierno y, mientras siga dependiendo del gobierno, pos no (Trabajo de campo, 7 de octubre del 2016).

En este margen, la educación es definida como espacio de tensión donde se manifiesta el sometimiento. Algunas de las prácticas coloniales del Estado son desveladas, por ejemplo, la enseñanza de la historia oficial, cuando un profesor, dentro de la asignatura “Enseñanza de la historia en diversos contextos”, dijo a las/os estudiantes:

Mira, además, la Historia oficial no es la verdadera... ¿Eso lo sabían ustedes? La Historia oficial que existe en primaria, secundaria, bachillerato, todas las que ven historia, no es la verdadera. Los mismos políticos le pusieron lo artístico, lo bonito de la historia (Trabajo de campo, 13 de octubre del 2016).

El perfil que se pretende en el profesorado indígena se busca sea politizado en la coyuntura de relaciones de clase. Tal como lo manifiesta un formador en la asignatura “Formación ciudadana”:

Tenemos que entender que el término equidad es igualdad para todos. Todos tienen que tener la misma oportunidad. Todos tienen que tener los mismos beneficios. Todos tienen que ser tomados en cuenta, pero desafortunadamente, eso no se presenta, no existe, ¿sí? Entonces tenemos que entender la... No es porque yo quiero politizar, sino que realmente, a veces tenemos que llegar a politizar, a analizar... ¿Sí? Y que nuestra mente esté, esté atento a lo que está sucediendo en nuestro medio (Trabajo de campo, 7 de octubre del 2016).

Dentro del perfil liberal, se ponderan valores pertenecientes a la cultura occidental. Frecuentemente son reconocidos valores como el respeto y la democracia. Se alude a la existencia de un orden social delimitado por reglamentos que moderan las conductas en la sociedad, y que deben de ser acatados. Su seguimiento es considerado ausente en la sociedad y, al ser reconocido el profesor como un agente político, se señala la necesidad del ejercicio de estos valores y seguimientos normativos en su práctica, pues “será un ejemplo para la comunidad en la que labore” y “para los estudiantes con los cuales se relacione”. Un estudiante de VII semestre, compartió en la asignatura “Formación ciudadana”:

(...) ya se actúa como agente políticos, porque como profesores que nos presentamos ante el grupo, pues tratamos de mantener un orden dentro del aula y con los alumnos y les hacemos conciencia de que debe de haber un orden dentro del aula, respetar los reglamentos. También de ahí le vamos inculcando lo que es la democracia y la forma de vida de aquí del país y también de la misma comunidad o de donde nos encontremos. Hay una forma de vida y que se, que tenemos que respetar lo que se hace ahí. No faltando al respeto a los demás y poniendo en práctica los valores, también tiene que ver con lo que es la política (Trabajo de campo, 11 de octubre del 2016).

Como puede distinguirse, el ejercicio político es aceptado en la sedimentación que ha hecho el Estado, es decir, siempre y cuando sea en los márgenes del sistema establecido. La ilusión política que el Estado pondera en sus discursos y en los espacios por él legitimados para la práctica, marcan una distancia abismal con la sociedad, donde a ésta se le extrae, en el plano legal, la capacidad política de deliberar la vida (Segato, 2011). El espacio libre, reconocido por el Estado, es el de aceptar moverse en sus márgenes, en una participación que se reduce a elecciones de representantes en los distintos niveles de organización política territorial, y al establecimiento de diálogos a través de la interlocución con los aparatos gubernamentales.

Dentro del perfil deseado, se espera que las/os egresados normalistas indígenas sean competentes para afrontar cualquier requerimiento de los entornos laborales. De esta manera, deberán de contar con las destrezas y saberes para responder a cualquier modalidad de educación primaria, sea urbana, rural o indígena. Así lo señala un formador de docentes en un discurso del aniversario de la Normal, al referir a los futuros egresados, donde además no hace una diferenciación precisa con lo que correspondería a los egresados de una formación normalista para el sistema de educación general:

(...) de quienes estamos seguros de que dentro de un año por esta fechas se estarán incorporando a la vida laboral en diversas escuelas de esta región, pues llevan los conocimientos, las competencias, las actitudes, el compromiso y la responsabilidad para atender debida y

profesionalmente a sus alumnos en cualquier contexto social, sea urbano, rural, indígena o de zonas marginadas. En otras palabras, sabemos bien que llevan presentes, en sus corazones y en sus mentes, muchos elementos del saber, el saber hacer, del saber ser, del saber convivir con los demás y, el más importante, el saber ser un profesor de educación primaria (Trabajo de campo, 26 de agosto del 2016).

La exigencia de atender a todas las situaciones que ocurran, se hace presente también en los centros de práctica profesional. En una ocasión, al apoyar a una de las practicantes mientras la profesora titular se encontraba fuera del aula, volvió la profesora y, tras entrar al salón y observarme, hizo expresión de desaprobación. Minutos más tarde, pregunté a la practicante normalista si la profesora titular se había enojado y me dijo que sí. Le llamó la atención, advirtiéndole sobre su calificación, ya que “ella debe tener el control del grupo, es algo que debe aprender” (Diario de campo, 19 de septiembre del 2016).

Si bien el dominio de la lengua es otro más de los elementos que en el discurso aparece como parte del perfil de egreso, éste no se concreta en todos los casos. Varios/as estudiantes ingresan con un distanciamiento de la lengua en su propia historia. El tránsito en los procesos de formación poco abarca el aprendizaje de la lengua; más se enfoca a conocer el convencionalismo de la lengua. Sin embargo, algunas/os estudiantes de VII semestre no dominaban su uso, ni oral ni escrito.

Frente a lo anterior se concreta también la práctica de un perfil colectivo y comunitario en el profesorado indígena. Esto cuando el coordinador de la Normal fomenta y orienta la organización colectiva del estudiantado y profesorado en la limpieza de la Normal para eventos institucionales (Diario de campo, 25 de agosto del 2016). O cuando dentro de las clases se les refiere constantemente que importa su cercanía y servicio con la comunidad donde laboren, porque la labor del profesorado no se resume en el espacio escolar institucional, sino que es un referente comunitario (Trabajo de campo, 27 de septiembre del 2016). Así refiere el formador encargado de la asignatura “Formación ciudadana” que se imparte en VII semestre:

Es el maestro quien interpreta de una buena manera su actitud, sus ideas, sus conceptos, su buen trato, sonriente, amable, tratable, generoso, eso es lo que nos va a ayudar a que sea una educación de calidad, porque la calidad está en el servicio de un profesor, en su vida de un profesor, ¿sí? (...) ¿sabes qué? Yo debo ser sencillo, humilde, ahora, muchos de nosotros hemos entendido mal la humildad, ese término de humildad. (...) Siempre hay necesidad de escuchar para avanzar, que nos dejemos ser aconsejados, que nos dejemos ser enseñados hasta con la gente que es analfabeta, la gente analfabeta sabe más y resuelve tan rápido un problema que son más prácticos que nosotros que somos teóricos. Ahí está un señor, (...) he aprendido yo mucho de esas porque yo, él na' más disque muy a fuerza sabe leer y escribir, pero tiene mucha experiencia en la vida,

¿sí? Un profesor curioso “¿qué le voy a aprender a ese viejo de Valles?”, pero no, un viejo hay que respetar, porque ese tiene experiencias. Esa es la humildad, la humildad es la ausencia total del orgullo y la presunción, esa humildad, hemos, hemos, le hemos dado un significado que no es, ¿sí? La calidad de la educación depende mucho de nosotros, no es en el programa, ¿sí? (Trabajo de campo, 27 de septiembre del 2016).

9.4.2 Las funciones del profesorado indígena en educación básica

Analizaremos aquí tres funciones identificadas como características del profesorado indígena en los procesos de formación. La primera, el fomento de la lengua. La segunda, formar a ciudadanos con posibilidad de mediar entre la colectividad e individualidad. La tercera, contextualizar técnicamente la enseñanza.

La función relacionada con la pertenencia a un pueblo originario, prioriza a la lengua originaria como el principal elemento característico de los pueblos originarios de la región. Esto es referido por el coordinador de la Normal en un diálogo fuera de clases:

Ahorita que tenemos el conocimiento yo creo que el, el rasgo más característico de nuestra identidad como pueblo originario es la lengua, es lo que conservamos más cercano porque ya todas las demás prácticas no le encuentro por dónde. Tal vez los conocimientos ancestrales (Trabajo de campo, 15 de diciembre del 2016).

Refiere, además, que es difícil el terreno de las relaciones de poder sobre el fomento de la lengua originaria en la educación, puesto que la pérdida de su uso está presente también en el mismo profesorado:

(...) ahorita que estamos aquí nosotros idealmente, idealmente la lengua debe ser algo muy importante para la escuela. Todos los que estamos inmersos en la educación bilingüe, no hemos podido, nos ha faltado por una parte, lo principal, el dinero, el poder, más que dinero, el poder, el poder, la decisión, el poder y, por otro lado, pues sigue prevaleciendo esa idea de, como que la lengua originaria, hay que darle un espacio diferente, sí, como que hay un espacio diferente, como que hay un espacio complementario. Debe cumplir ciertas funciones para un lugar determinado, un área, y la otra lengua hay que ocuparla en otro, en otro ambiente. Entonces, yo siento que es muy complicado, muy complejo, de los que decimos que defendemos, el problema se nos presenta muy complicado de los que decimos defender la lengua, ¿por qué? Porque por una parte, nos contradecemos, decimos que queremos que se amplíe la lengua y de repente, nosotros mismos no la llevamos (Trabajo de campo, 15 de diciembre del 2016).

Sin embargo, la lengua originaria es la principal diferencia con el profesorado de educación regular, y es de donde se sostiene la lucha educativa, apelando el camino abierto en la relación con el Estado. Es decir, el profesorado que proviene de pueblos originarios es diferenciado del resto del magisterio por el habla de una lengua originaria. En esta función, dentro de las asignaturas se alude a la importancia del papel del profesorado en la recuperación o fomento del uso de la lengua porque en ella se plasma la historia de un pueblo. Esto fue

referido principalmente por el formador que imparte las asignaturas de la línea “Lenguas originarias e interculturalidad”. A continuación un fragmento de la voz del formador en la asignatura “Lenguas originarias como objeto de estudio”:

(...) cada generación va, va teniendo otra lengua y va dejando su lengua histórica, su lengua ancestral. Por lo tanto, todas las lenguas este, llamadas indígenas que yo no, yo no les llamaría lenguas indígenas o lenguas, o lenguas este, originarias, lenguas nativas, lenguas que tienen que ver con nuestro origen, lenguas que tienen que ver con nuestra historia ¿sí? Aparte ése, de que el concepto de, de indígena tiene que ver con el colonialismo, tienen que ver con lo colonial, con lo, con la dominación y una, una, una dosis importante de, del, de la teoría de colonialismo está presente en el concepto mismo “ser indígena” (...), como un concepto de dominación ¿sí? (Trabajo de campo, 30 de agosto del 2016).

Por otro lado, la función del profesorado indígena es referida constantemente en su mediación entre la formación de la ciudadanía liberal y colectiva del estudiantado de pueblos originarios. En este sentido, son reconocidos los valores civiles y comunitarios que deben de guiar la vida escolar, y la formación de los/as estudiantes de educación básica. Sobre los valores civiles, en la clase “Formación ciudadana”, el formador refiere:

(...) ¿por qué les estoy poniendo esto? acuérdense bien que ustedes van a ser profesores. La formación de un profesor es un abanico muy grande, muy amplio ¿sí? Entender nuestro país en qué situación se encuentra para poder hacer las cosas como deben de ser (murmuros), ¿dónde vamos a empezar para formar (ruido de bostezo) ciudadanos conscientes, democráticos, con valores, con principios? Nosotros debemos, tenemos la oportunidad de estar frente con ustedes, ustedes van a ser maestros con los niños ¿Qué van a formar? nuevos ciudadanos, namás chequen bien, formación ciudadana, ustedes tienen que vestirse realmente (...) de una ciudadanía como mexicanos (voces) ¡Eso es! namás chequen bien (Trabajo de campo, 21 de octubre del 2016).

Mientras que un estudiante en formación, en la misma asignatura, señaló que:

Lo que nosotros vamos a ver aquí, lo vamos a enfocar en los alumnos y ellos, ellos mismos son los que van a resolver sus problemas y nosotros solamente guiándolos, pero siempre y cuando utilizando los valores, utilizando la democracia, que es la parte de la formación ciudadana (Trabajo de campo, 27 de septiembre del 2016) formación ciudadana

Cabe decir que las clases que forman parte de la malla curricular de las/os normalistas indígenas se sitúan prioritariamente sobre los conocimientos, valores y prácticas de la ciudadanía occidental liberal, es decir, individual.

Sobre la función de formar colectividad o comunitariedad, los formadores refieren constantemente el papel del profesorado al servicio de los procesos que la comunidad requiera. De hecho, en varios momentos la/los formadores exponen ejemplos de sus propias experiencias. Dice el orientador de “Formación ciudadana”:

¿Por qué creen que esos temas nos lo metieron en este curso? ¿Creen ustedes que nada más porque les pegó las ganas los que, los que, los que metieron este curso? (...) Mira, el ser profesor es muy diferente en ese momento. Un contador, un administrador. El maestro es el que tiene unas relaciones con la gente. En el centro de salud, el director del centro de salud, el director y el doctor y algunos, miembros de esa institución, (...). Por ejemplo, aquí en el centro de salud, ¿qué dijeron? “Vamos a ver al coordinador para nos apoye en algo.” Ahí estábamos. Se da cuenta que la escuela, el que lo dirige, el que es director, tiene que estar relacionado con los padres de familia, con las autoridades federales, con las autoridades administrativas, con las municipales, ¿sí? Y es el que debe saber con seguridad. Pero si tú no tienes esa disponibilidad, porque, acuérdense bien que la gente se da cuenta y dicen “quédese profesor. Nomás lo pasa.” A ver, hay veces en que no sabemos resolver y evadimos responsabilidades (Trabajo de campo, 7 de octubre del 2016).

En el hilo discursivo, una de las funciones del profesorado indígena es considerar a los contextos pero, prioritariamente, para contextualizar de manera técnica la enseñanza que se considera nacional. En estos casos, se recurre al uso de la lengua originaria para acercar la enseñanza que poco se diferencia de la educación general. En otros casos, se retoman elementos del contexto, sociales y culturales, para acercar la información a lo ya conocido. Es decir, como un puente que permita el acercamiento a los aprendizajes esperados planteados en los programas. Como una estudiante dice, dentro de la asignatura “Trabajo docente e innovación”:

(...) yo le puse que consideraría puntos favorables, tomando en cuenta similitudes en grupos, y desearía actividades poco efectivas. Implementaría nuevas estrategias, tomaría aspectos como trabajo de grupo, la norma del trabajo del grupo e implementaría nuevas estrategias. Desearía cosas que no me funcionaron para poder evitarlas, e implementar otras tomando en cuenta las dificultades del grupo, sus habilidades y las formas de trabajo (Trabajo de campo, 31 de agosto del 2016).

Aunque también existe referencia a que pueden modificar los programas de acuerdo a las necesidades de las/os estudiantes (Trabajo de campo, 7 de octubre del 2016), prevalece la mirada que reduce el contexto y pondera la función del profesorado indígena como ejecutor de la enseñanza que acerca el Estado. En esa vereda, una formadora señala en clase: “No les mando yo a prácticas, yo solo sigo el plan de estudios que está sobre su perfil de egreso. Así nos marca el programa” (Diario de campo, 22 de agosto del 2016). Esto mismo se manifiesta en los procesos de práctica profesional. Por ejemplo, una normalista en sus prácticas en escuela urbana, siguió la secuencia didáctica que planeó, sobre el tema de leyendas, con base específica y exclusivamente en las actividades que plantea el libro de texto de español (Diario de campo, 19 de septiembre del 2016).

En los procesos de formación dentro de la Normal aparece la evaluación del profesorado, liderada por el Estado, como uno de los aparatos de poder presente en el campo laboral, que se

articula con la búsqueda de cohesión de la nación. Los discursos que le advierten refieren la necesidad de estar preparadas/os, de capacitarse, de dominar los programas educativos y de atender la normativa que establece el Estado mexicano (Diario de campo, 31 de agosto del 2016). Como se ha señalado, parte prioritaria de la normativa es el cumplimiento de los estándares de aprendizaje que conlleva a la evaluación docente. Las emociones de las/os normalistas ante las pruebas son de constante temor. Un estudiante dice que la indicación, sobre la evaluación del concurso de oposición, en la Normal:

(...) es de que te debes de saber los contenidos, de cabo a rabo, (...) o sea, pedir programas, todo eso te tienes que aprender. (...) yo digo “¿por qué tienes que aprender todo eso, si a la mera hora no resulta nada?” cada contexto es diferente (Trabajo de campo, 7 de diciembre del 2016).

Conclusiones

En este capítulo se abordó el análisis de los procesos de formación profesional en la ENOHUAPO Las Armas del estudiantado perteneciente a pueblos originarios. Esto al comprender que estos procesos de formación aportan a la construcción de su identidad como profesores/as indígenas.

La realidad cultural de la región que contextualiza a la Normal es múltiple. Existen distintas historicidades comunitarias sobre la pertenencia a algún pueblo originario de la región. En algunas comunidades el arraigo al pueblo originario es fuerte, mientras que en otros existe mayor apropiación de la cultura occidental. La ENOHUAPO Las Armas, en este contexto, es un espacio importante en el rescate y fortalecimiento de la cultura, sobre todo en la lucha por la recuperación de la lengua originaria.

En los procesos de formación en la Normal se manifiestan los dispositivos de la colonialidad del ser dentro de los contenidos curriculares. Hecho más que evidente en la historia de creación del programa de formación, donde éste se consolida sobre la estructura de formación para el profesorado de educación primaria para población mestiza. Vinculado a ello, en los procesos de formación, en la relación con los/a formadores, se manifiesta la alusión a formar parte de la Nación, y a reconocer garantías que el Estado ha otorgado a los pueblos originarios para el rescate de su cultura. Pero, lejano al planteamiento simplista y armónico del Estado sobre este reconocimiento, en los procesos de formación de la Normal se alude a las relaciones de

poder y se reconoce la historia de despojo y colonización de saberes y prácticas en relación con la cultura hegemónica.

No obstante en los procesos de formación dentro de las prácticas profesionales, y en el contexto que rodea a las/os estudiantes en formación, existe una constante manifestación de prácticas nacionalistas, como actos cívicos para conmemorar fechas patrias, y honores a la bandera tanto en la Normal como en las escuelas donde las/os estudiantes hacen prácticas profesionales. Sin embargo, los espacios de formación interpelan las dimensiones expresivas de la Nación creada. Es en ellos donde la historia oficial se cuestiona y confronta, donde se hace el llamado al estudiantado sobre reconocer las historias locales y comunitarias para el fortalecimiento de la identidad de las comunidades. Asimismo, los saberes locales son puestos al nivel de los saberes occidentales, como el uso medicinal de plantas que es un saber que prevalece en las comunidades. Aunado a ello, la lengua originaria, en diálogo con el castellano, es reconocida como espacio de expresión e interpelación a la hegemonía a través de la música y, desde la cual se caracteriza una historia de lucha y reivindicación sobre la pertenencia a un pueblo originario.

Sobre ello, si bien hay presencia dentro de los procesos de formación del rescate de una cultura despolitizada, esencialista y folklorizada, en las asignaturas y en los espacios de práctica profesional se reconoce la presencia de la cultura viva. Esto ocurre también en los contextos de donde provienen las/os estudiantes, los cuales envuelven a los procesos de formación y, aun cuando en el currículo oficial y oculto prevalece la ideología de la cultura occidental que posiciona al ciudadano individual, las vivencias de las/os estudiantes, así como de los formadores de docentes sobre la apropiación y recreación de la cultura viva ancestral, limita la pretendida imposición del Estado en la estructura vertical del sistema educativo. En este sentido, es confrontada la legitimación del Estado sobre los pueblos originarios con base en elementos estáticos. Aunque en momentos en los procesos de formación se alude a la definición de pueblo originario sobre la lengua, en otros corresponde al reconocimiento de un modo y una práctica distinta de vivir, es decir, de deliberar el modo de vida.

La Educación Intercultural Bilingüe fue desvelada como parte de la estrategia del Estado mexicano neoliberal para administrar las identidades plurales, de mano al dispositivo de Nación. Al tener presente el proyecto nacional de desarrollo, dentro de la formación en la Normal se

alude al carácter nacionalista de la educación. Las/os estudiantes identifican en momentos la necesidad de apegarse al desarrollo, porque de lo contrario se perecerá. Sobre ello reconocen la importancia de ciertos aprendizajes esperados que son afines al perfil referido en capítulos anteriores sobre la ciudadanía cosmopolita hegemónica. Sin embargo, esta perspectiva es contrapuesta también por la agencia en los procesos de formación profesional, cuando algunas/os estudiantes reconocen la verticalidad del sistema y la distancia abismal que sostiene con los contextos locales de las comunidades. Así, en los procesos de formación dentro de la Normal se refiere la necesidad de articular los procesos científicos con los saberes y necesidades locales. Sumado a ello, las/os estudiantes hacen una crítica a la imposición de ciertas competencias como aprendizajes esperados sobre los cuales se evalúa a las/os estudiantes de educación básica.

Aún con ello, los periodos de práctica profesional se concentran en la ejecución específica de las asignaturas: Español y Matemáticas. Ahí ocurre un quiebre de los procesos de formación que atraviesan a la Normal, cuando se acata la consigna nacional de las áreas consideradas relevantes, porque son las áreas que evalúan las pruebas internacionales. La EIB desde el sistema educativo es asimilada a los propósitos de la Nación, donde se asigna un lugar secundario y esencialista a las culturas de los pueblos originarios. Si bien esto incide en algunas prácticas dentro de la Normal sobre la folklorización de la cultura, en otros momentos, la cotidianidad de la cultura viva de las comunidades rebasa los límites de la folklorización para mostrar los sustratos culturales que prevalecen en su historicidad, como rituales o el sentido cotidiano del uso de la lengua.

En este sentido, el perfil del profesorado indígena se constituye entre seguir la formación de ciudadanía que favorezca el fortalecimiento del proyecto nacional en su internacionalización, así como el fortalecimiento y recuperación de la lengua originaria como una lucha particular, buscada y apropiada con base en la legitimación del Estado. Esto sobre todo al analizar que la mayor parte de los/a formadores/a docentes fueron reconocidos en relación con el uso que hacían de la lengua originaria, lo mismo que les permitió la obtención de un espacio en el magisterio. Lo anterior puede distinguirse en las narrativas recabadas por López (2010), dentro de las historias de vida de las/os maestras/os Téenek y Nahuas, en la Huasteca Potosina, hecho que fue referido a su vez por Norberto, el coordinador de la ENOHUAPO Las Armas. Sin embargo, el ejercicio cotidiano de la lengua originaria queda en un lugar marginado en su uso en otras clases

o en la práctica por los/as mismos/as estudiantes, como se observó en los procesos de formación, así como refirió el mismo formador.

En relación con lo anterior, poco se dista de lo que Sánchez (2007) analizó anteriormente. La investigadora refirió que:

En la escuela [ENOHUAPO de Tamazunchale] se le da un valor fundamental a la lengua indígena, por ser una de las lenguas base para impartir la educación, sin embargo, el uso parece pasar a un segundo término, la lengua no es muy hablada por los individuos de la institución, siendo predominante el español, son pocas las materias que recurren a ella. Entre maestros, en quienes se escucha hablarla más, es en los de origen tének (...). Los alumnos tampoco hablan mucho la lengua (Sánchez, 2007: 262).

Se plantea que esto puede deberse al hecho de que el posicionamiento político, además del proceso que viven las/os estudiantes para ingresar a la Normal, son distintos a los procesos que vivieron las/os formadores. Lo anterior en el sentido de que el periodo actual posibilita que las/os estudiantes miren a la Normal como una opción para continuar sus estudios académicos –aunque esto no significa que todas/os estén en las condiciones de hacerlo- una vez concluida su formación en educación media superior. Es decir, como una continuidad en la formación educativa, contraria a la experiencia de sus formadores/a quienes fueron seleccionados/invitados de entre varios por el uso de la lengua originaria, para poder acceder posteriormente a una profesionalización.

En estas relaciones, el Estado es reconocido como una figura punitiva e impositiva, que vigila las acciones de la ciudadanía. Como se dijo, existe un fuerte posicionamiento crítico en los procesos de formación docente dentro de las asignaturas que se imparten en la Normal. Sin embargo, este posicionamiento radica principalmente en reconocerse como una clase oprimida por los grupos hegemónicos de la Nación en términos del capital. Esto no cuestiona al sistema y al orden impuesto, puesto que la tensión es situada dentro del margen del Estado, reconocida como figura de máxima autoridad.

El perfil que se convoca en los procesos de formación es de un profesorado con acercamiento comunitario, pero también como ejemplo para la comunidad. Se forma y fomenta en el aprendizaje y práctica de valores occidentales, como el respeto y la democracia, pero también valores comunitarios, como la comunitariedad por el bien común.

En relación con ello, además del fomento de la lengua originaria como una función acorde a su perfil, como lucha local, se concreta la formación ciudadana con otra de sus

funciones en una mediación entre la perspectiva liberal y colectiva. A pesar de esto, la estructura de la educación solidificada sobre la perspectiva occidental de la enseñanza nacional poco se cuestiona. En ello puede reconocerse que la contextualización de la enseñanza poco modifica las bases curriculares, los saberes, las prácticas que orienta el currículo nacional expreso. La formación fomenta una ejecución de la enseñanza liderada por el currículo de la SEP para el logro de ciertos estándares en las/os estudiantes de pueblos originarios que cursan educación básica que, además, se asemejan a los estándares esperados en la población mestiza.

Capítulo X. Procesos de formación de las/os orientadoras/es comunitarios en la UAIIN

Este capítulo aborda el objetivo específico: distinguir los procesos de formación profesional que ha atravesado el estudiantado indígena del Cauca, que aportan a la construcción de su identidad como orientador o dinamizador comunitario, en su trayectoria formativa dentro de la UAIIN-CRIC. El análisis seguirá una ruta expositiva orientada por cuatro ejes. El primero, la descripción del contexto sociopolítico de lucha de la educación propia y de los procesos de formación en la Licenciatura en pedagogía comunitaria (LPC). Importa esta descripción debido a que la educación propia, de la cual forma parte la LPC, se concibe como un proceso continuo que rebasa la formación educativa en una institución. Esto quiere decir que la educación propia se concibe como un proceso que ocurre de manera permanente en la vida colectiva de los pueblos originarios. Por ello, espacios como las asambleas, las mingas comunitarias, los trueques, las reuniones de planeación pedagógica, los rituales, son considerados espacios pedagógicos donde ocurre la educación propia. Entonces, desde esta mirada, las/os orientadores en formación se forman en los procesos de organización colectiva.

El segundo eje analítico se centra en la creación y uso de estrategias de interpelación y cooptación a las cuales recurren el CRIC y el Estado con el objetivo de movilizar un poco más los márgenes acorde a sus intereses políticos. Es en este eje donde distinguiremos a la “Nación” y la “cultura” como dispositivos deóntico ontológicos de la colonialidad del ser. Pero, como discutiremos, en el caso analizado el Estado perfecciona las estrategias de cooptación ante el mayor grado de organización política por parte del CRIC, que podría propender a una mayor autonomía. Cuando ciertas estrategias de cooptación son asimiladas por el CRIC, éste posiciona su capacidad de interpelación, y una de sus estrategias principales es la creación de espacios donde pueda fomentarse y recrearse la cultura viva, politizada. Veremos que en algunos momentos, sobre todo en su estructura institucional, el CRIC acepta el papel de instancia contratada para la administración o suministro de ciertos servicios para los pueblos originarios de la región, donde se incluye la educación. En este sentido, la otra lógica política se ve delimitada por su inmersión a la lógica institucional, individual, del Estado neoliberal o regulador. Esto importa porque el CRIC se considera un espacio articulador de las subjetividades de quienes se encuentran en procesos de formación dentro de la LPC.

En tercer lugar, como parte de las estrategias del CRIC para la interpelación, expongo a la educación propia del CRIC, como estrategia de poder frente al Estado. Considero importante su análisis debido a que es el escenario laboral del orientador/dinamizador comunitario; además, es un espacio de formación en su proceso dentro de la LPC. Por último, expongo los perfiles y funciones del orientador/dinamizador comunitario como agente político del proyecto del CRIC, que ocurren en su relación con la comunidad dentro de los procesos de formación. Cabe decir parte de los datos que sirvieron para el análisis de este capítulo fueron recabados en dos municipios específicos del Cauca: Caldon y Totoró.

10.1 El Cauca: engranaje de luchas sociopolíticas

Hablar de los procesos de formación de pedagogas/os/orientadoras/es comunitarias/os en la UAIIN, y de la construcción de sus identidades, remite a contextualizar al territorio colombiano como un espacio de tensiones. Es decir, reconocer las tensiones sociopolíticas y culturales de Colombia, lo cual conlleva a visibilizar las luchas de las identidades subalternas que convergen en el territorio, incluidas en ellas, las luchas de los pueblos originarios del Cauca. El escenario histórico es de resistencias entre grupos que buscan legitimar su hegemonía y grupos que, de uno u otro modo, ocupan las grietas para la confrontación. Este escenario se recrea constantemente, sobre todo en aquellos momentos donde el Estado logra la interlocución con los grupos que se revelan ante su hegemonía. La recreación del escenario de poder amalgama la formación de identidades subalternas, cuando éstas “se derivan de la reivindicación identitaria correspondiente a situaciones en que el poder de declarar las diferencias se combina con el poder de resistencia en la búsqueda de reducir la inferioridad de la diferencia”⁸³ (Santos, 2003: 30).

De esta manera, reconozco que las coyunturas de poder son la matriz y cuna del CRIC como movimiento social indígena quien, más adelante, tomó la forma de un organismo institucionalizado capaz de dialogar con el Estado. Como veremos, la organización comunitaria e institucionalizada del CRIC ha permitido delimitar las zonas de tránsito y los intereses de la guerrilla; confrontar a grupos paramilitares; detener la voracidad de multinacionales, la extracción minera y los monopolios de monocultivo, principalmente la industria cañera de la región, en una colaboración con otras organizaciones regionales indígenas; proteger al territorio del narcotráfico. Pero también es en estas tensiones donde los propósitos del CRIC se

⁸³ Traducción propia, del portugués al español.

transforman y, en varios momentos, sus intereses se han permeado de la occidentalización, con lo que han corrompido las redes comunitarias.



Figura 4. Mapa de Colombia⁸⁴

10.1.1 Luchas territoriales por distintos proyectos de vida

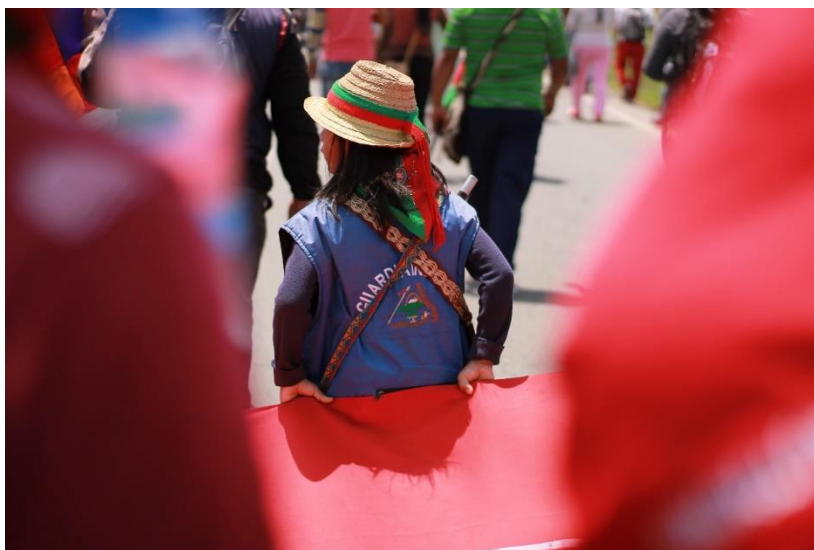
Como se dijo en el capítulo de la historia sociopolítica, el territorio del Cauca es un territorio de conflicto por varios motivos. De entre ellos, la ausencia del Estado para la procuración de garantías de bienestar, la disputa por posicionar distintos proyectos de vida al no sentirse representados por el considerado nacional, el llamado al Estado nacional para atender las demandas sociales en torno a la desigualdad. Algunas de las características son que: cuenta con una alta condensación poblacional en Colombia de personas pertenecientes a pueblos originarios⁸⁵; su topografía comprende un territorio estratégico para la movilización guerrillera, de hecho la estructura comunicacional en carreteras presenta dificultades para la movilidad, se notan las huellas del olvido del Estado (Diario de campo, 23 de febrero del 2017); además, es un territorio de intersección de las subjetividades políticas, culturales y étnicas distintas.

⁸⁴ Mapa de Colombia donde se identifica en un color oscuro al departamento del Cauca, fue tomada de http://cauca.cafedecolombia.com/es/cauca/el_departamento/ubicacion_de_cauca_en_colombia/

⁸⁵ Según el censo nacional (DANE, 2005), la población perteneciente a pueblos originarios en el Cauca fue el 22.55% de la población total del Departamento.

De esta manera, en el territorio, las voces plurales de los colectivos sociales se unen para confrontar al Estado en la falta de garantías para un mejor vivir. Estas voces encuentran espacios para hacer ecos mayores, para gritar juntas. El 23 de mayo del 2017, salimos una representación del CRIC regional, en su componente educativo, rumbo a la Minga comunitaria nacional, convocada por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), junto con otras instancias de organización civil nacional (imagen 17).⁸⁶ Nos dirigimos de Jamundí a Cali,

destino final de la audiencia pública. La convocatoria fue desde semanas previas, a través de panfletos, publicaciones en internet, y audios de whats app. El llamado era a marchar “por la protección de la vida, el territorio y la dignidad de los pueblos”, como un “proceso



de lucha y resistencia”, en la búsqueda de un diálogo con el Estado, puesto que en este pedacito de tierra, las miradas y los corazones buscan esperanza ante unos Acuerdos de Paz acreedores de un Nobel pero que, contrariamente, en los territorios de quienes no son contados como la mayoría, la dichosa “Paz” ni se ha asomado (Diario de campo, 23 de mayo del 2017).

Sus demandas se sostienen de los acuerdos pendientes con el Estado. Algunas y algunos, han retomado la definición que otorga Santos (2017b) a estos acuerdos: “Paz neoliberal”. Las voces gritan –en presente, porque siguen- olvido, invisibilidad, indiferencia. Muestran dolor, desesperación, frustración; pero también, desde el fondo, en el encuentro con las/os otras/os, hallan refugio y se fortalecen para hacer suyo el derecho a vivir tranquila y dignamente: al buen vivir. Son las voces altas, grandes, de los pueblos originarios de diferentes regiones de Colombia, de grupos campesinos, afrocolombianas/os, estudiantes y profesoras/es. Otras/os nos unimos a las voces, porque quisimos hacer un grito más profundo sobre lo que en nuestros distintos centros nos acecha y por co-sonoridad con las luchas de quienes aquí se manifiestan.

⁸⁶ Imagen 17. Minga por la vida. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Porque al final, parece que el monstruo es el mismo en todos lados, con matices un poco distintos, pero el mismo: el proyecto de desarrollo neoliberal que se legitima como el primero y el último, como señalan unos orientadores del municipio de Huellas Caloto, Cauca: “(...) hemos sido invadidos por un pensamiento externo, donde solo creemos que con la plata serás feliz, lo económico” (Trabajo de campo, 21 de abril del 2017).

Los grupos de poder que estos colectivos identifican pertenecen a los grupos armados legales e ilegales, al Estado, y a las multinacionales. Las denuncias fueron sobre el despojo y la violencia, que parecen ser las principales artimañas del modelo actual capitalista: neoliberal y de extractivismo exacerbado. Los gritos señalan lo que otros quieren enterrar hasta el fondo, tal como parece ser la política de los Estados nacionales de América Latina. Sin pretender el esencialismo de las luchas, enlisto aquí realidades de algunos territorios que dieron pie a la Minga:

1) Violencia por el narcotráfico, como muestra el paro cívico de la sociedad civil días previos en Buenaventura y la acción del presidente Santos para acallarlo; y secuelas por la presencia guerrillera en los territorios. En relación con ello, dos orientadores, el primero del pueblo originario Siapidara en una reunión del PEBI, el segundo del pueblo originario Nasa, orientador de estudiantes de la UAIIN, comentan:



(...) también hay unas dificultades en los territorios, siembra permanente de cultivo ilícito [imagen 18].⁸⁷ Eso nos trae una influencia grandísima, para todo el pueblo, creo que para el Sia. Porque existe una dificultad grandes, porque de ellos, de ahí trae deserción para los alumnos, de ahí trae (piensa) ejemplo, malos, traen vicios. (...) Hasta el mismo territorio ya estamos haciendo mal usos, (...) estamos echando algunos venenos, algunos químicos. Entonces, ahí estamos debilitando en el territorio, de lo que no se veía antiguamente; y ahora, para poder cultivar los productos del medio: plátano,

banano, la yuca, entonces, ya no está produciendo (Trabajo de campo, 19 de abril del 2017).

⁸⁷ Imagen 18. “Ciudades perdidas”, sembradíos de cultivos ilícitos. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

(...) en mi territorio murió mucha gente porque están en contra de los cultivos ilícitos. Mientras que la guerrilla le pagaban o le daban su cuota económica, no les interesaba tener las ollas, pero cuando ya iba la organización, la comunidad, iban a decir: “¡no, aquí no puede haber esto!”, entonces, ahí nos volvíamos objetivo militar de la guerrilla (Entrevista a orientador de UAIIN, 27 de junio del 2017).

Como se observa, las referencias acentúan la búsqueda de una alternativa benéfica dentro del modelo de desarrollo impuesto. Más la otra cara, son los costos sociales de su imposición, la ruptura del tejido social. En este sentido es, como algunas personas explican, la inmersión de los pueblos originarios en los procesos de siembra de cultivos ilícitos, a partir de las relaciones históricas que tuvieron con las FARC. Anticipan ahora, en el marco de los Acuerdos de Paz, la desprotección que vendrá de la guerrilla⁸⁸ y del Estado, y la ausencia de alternativas para pertenecer al “lado bueno” del desarrollo neoliberal, es decir, al lado cómodo, de la vida de “calidad” y de los beneficios.

La economía vincular y comunitaria se encuentra cooptada por estas otras formas de hacer economía con base capitalista. Aquellos lugares donde hubo un segundo Estado, o una

⁸⁸ Las relaciones de los pueblos originarios de la región con la guerrilla, específicamente con las FARC, son representadas en el imaginario colectivo como ambivalentes. Por un lado, se reconoce el papel de las FARC como un grupo de orden comunitario, lo que Segato (2018: 75) define como *segundo Estado* o *segunda realidad*, sobre todo en aquellos territorios que se caracterizaron por el ausentismo del Estado o por falta de resolución de problemas de carácter social por parte de las autoridades propias. Por otro lado, sus acciones se asemejan a las de un grupo armado que arremetió contra la integridad física, social y cultural de los pueblos originarios, es decir, como otro grupo más de poder del cual tenían que defenderse. Sobre ambas acepciones, Lucía, estudiante de la LPC, quien vive en el resguardo de Caldon, señaló: “a veces entran a resolver un problema, cuando, cuando algunos sienten que la autoridad no, no se siente que no se resolvió los problemas (interrupción). Algunos casos de, (se queda pensando) de problemas familiares que bueno, por lado y lado cogieron a las autoridades propias y nadie dio una solución. En última, algunos, como que unos, acuden allá y a ellos. Entonces, ellos entran a aconsejar a algunos. Algunos, al escuchar el consejo de ellos como que hacen caso y resuelven los problemas ahí. Pero algunos, al ver que no hacen caso, cuando ya son problemas ya muy graves, la solución de ellos es a llegar a, a eliminar esa persona. Pero cuando ellos, no es que cuando ellos actúan de esa manera, primero ellos entran es a investigar bien a fondo, si es que la persona es responsable de esos actos, actos para que genere todo ese problema. Cuando ellos hallan que es una responsabilidad que le está causando molestia a la familia, cuando es grave, grave, depende del problema también, ellos entran a, a eliminar esa persona. Pero es mucha investigación muy a fondo, cuando ya encuentran las pruebas. Pero es, depende de los problemas. Qué tan son graves o... Cuando son leves, solamente entran a aconsejar. Y a veces, con eso nomás, la gente se calma. Ya nomás resuelve tener, a solucionar los problemas” (Trabajo de campo, 20 de mayo del 2017). Sobre la segunda: “Pues sí, miedo, coraje (se queda pensando), temor. Porque, porque uno no está tranquila. Así, porque uno no sabe a qué hora va a caer una pipa, una bomba en nuestra casa. Y uno, uno se arriesga a la muerte. Porque, en esos ataques uno no puede salir corriendo a la calle, porque, entre uno más sale corriendo a la calle, más llegan las balas perdidas. Entonces, más bien uno se arriesga a esconderse en la casa, pero con mucho miedo. Y (se queda pensando), y entonces, ya luego pues, ya los hijos también ellos preguntan “¿qué pasó?”, “¿por qué suena eso?”. Y a veces, cuando es cerca, cerca del casco urbano, ahí donde yo vivo, a veces cuando hay una pólvora que suena, los hijos ya están... Y llamando a la mamá, llorando ya. “Mire que eso no, ¿qué está sonando?” Como que ya están muy pendientes. Entonces, eso es, eso sí es preocupante y uno vive con ese temor, con el miedo con toda la familia” (Trabajo de campo, 20 de mayo del 2017).

“segunda realidad”, en palabras de Segato (2018), la forma viable para vivir, tanto dentro del capitalismo como en la defensa de la propia vida, fue en la práctica de saberes ancestrales de la marihuana y la cocaína, por exigencia de las FARC y de grupos de narcotraficantes. Ser el primer eslabón de la producción de drogas.

En el momento del trabajo de campo, donde el tema principal eran los Acuerdos de Paz, las comunidades se encontraban realmente preocupadas sobre su futuro económico, puesto que el gobierno señaló como única política la erradicación de estos cultivos. Claro es que no todas las comunidades se encontraban en esta situación; sin embargo, en la totalidad de eventos que me tocó presenciar, el tema estuvo presente como importante: ¿qué va a hacer “x” comunidad para sustentarse económicamente? Tal fue el caso del corregimiento de Tacueyó y sus alrededores, en el municipio de Toribío, Cauca. Tal situación generó tensiones al interior de las comunidades de pueblos originarios debido a la defensa de proyectos de vida que confrontan entre sí epistemologías, ontologías, vincularidades y prácticas distintas, por ejemplo, con la Madre Tierra. Las secuelas que quedan de ello se reflejan claramente en las rupturas del tejido social, de la comunitariedad y la vincularidad (Trabajo de campo, 21 de abril del 2017).

La violencia e inseguridad se han acentuado a partir de esta política, como refiere un estudiante de LPC de zona norte del Cauca:

(...) la guerrilla ya se va a erradicar los cultivos ilícitos. Entonces, ahora ya hay dificultades, y de esas dificultades hay desplazamientos también: “No, ya como no gano nada, entonces también me voy a salir para otro lado”. Entonces, (...) como en el pueblo ya tampoco hay de dónde sostener, entonces empiezan a mirar (...), ahí están los famosos grupos que forman en los barrios, eso está pasando ahorita en Santander de Quilichao (...). Hay mucha gente que en el pueblo, y como no tienen ya cómo sustentarse, entonces “vamos a robar” (Diálogo con estudiantes de LPC de la zona norte del Cauca, 22 de abril del 2017).

El Estado es señalado como un Estado ausente, responsable del despojo, de la falta de protección ante el conflicto guerrillero, y de la falta de opciones laborales en la región. Refieren los mismos orientadores:

(...) el Estado tuvo que ver con esto, porque no generó medidas de protección para las comunidades ante grupos guerrilleros. Y, entonces, es como un Estado que olvida también, y ahora arremete contra la comunidad en un procedimiento, o en un proceso, ante ciertas situaciones, que es esto de los cultivos, donde tuvieron que involucrarse porque a lo mejor vieron una forma de obtener un dinero (...). El Estado estuvo ausente durante todo esto. O sea, no estuvo para proteger, para cuidar, para plantear otras formas donde no fuera esa, entonces, es muy fuerte también (Trabajo de campo, 22 de abril del 2017).

En relación con ello, un estudiante de la LPC de la zona norte del Cauca identificó que estas tensiones se originan en la relación con el proyecto de desarrollo que promueve la educación estatal, donde se enseña a mirar que lo que importa es el dinero:

(...) la educación sirve para dos cosas: para dominar o para liberar, y en este caso, la educación de Colombia, tal y como está concebida, simplemente es para fortalecer un modelo de desarrollo, sí, neoliberal, en la cual solo favorece a unos pocos. Y yo creo que en ese sentido nosotros hemos sido víctimas y, como tal, específicamente en la zona norte del Cauca y especialmente en la cordillera, ahí se han originado la mayoría de los grupos armados. Todas las condiciones que tienen con la superficie, un corredor estratégico. Entonces, prácticamente los que estamos allá hemos sido muy colonizados en los diferentes aspectos. Y por eso, si miramos el tema de los cultivos, son influencia de factores externos (...) cuando uno va a estudiar siempre le dicen que hay que estudiar para mejorar la calidad de vida. Y para mejorar la calidad de vida ¿qué es lo que uno necesita?, pues plata, ¿sí? Y para conseguir plata ¿qué tiene que hacer? No importa si hay que pasar por encima de quien sea, lo que importa es que haya plata. Y yo creo que ese es el factor determinante en la cual ha incidido tanto en la nueva generación que, prácticamente, ya están concibiendo el territorio, y todo lo que haya al interior, como una mercancía. Desde ahí se han ido perdiendo valores muy importantes, como la reciprocidad, las mingas. (...) Pero como pueblos indígenas hemos logrado resistir a todo ese ¿sí? Pudiéramos decir brutal, o sea, a las buenas y a las malas nos han querido como, sí, exterminar ¿sí? Pero hemos logrado, vuelvo a reiterar, resistir y permanecer en el tiempo y yo creo que eso es lo (...) que nos miran a nosotros como pueblos indígenas, es como un estorbo para el desarrollo (...). Tampoco nosotros como pueblos indígenas podemos decir de que el pensamiento occidental sea malo, no, porque tienen sus razones, pero ahí lo importante es que logramos hacer un diálogo intercultural (Diálogo con estudiantes de LPC, 21 de abril del 2017, Popayán sede de la UAIIN).

Dentro de los procesos de educación propia, estudiantes orientadores de la zona norte del Cauca, reconocen afectaciones por la presencia de grupos armados debido a que las/os estudiantes consideran que quien porta un arma vale más que otra persona (Trabajo de campo, 21 de abril del 2017). El desarrollo se presenta, entonces, como un proyecto colonial de los modos de vida, donde existen algunos que no son invitados, sino exiliados, y que en la promoción de la idea de que “el desarrollo es para todos”, se consolidan otros espacios para ingresar a él. Estos otros espacios no son distintos al desarrollo, sino la cara oculta de éste; sería lo que Segato (2018) ha definido como la *segunda realidad*. Señala la autora:

Con esto (...) me refiero a que algunos espacios donde la vida es precaria, espacios donde el Estado, como definido en los manuales de Ciencias Políticas, no se hace presente, no protege la vida de las personas, no urbaniza, no ilumina y no vigila, son entregados a un *segundo estado*, en el sentido de una entidad subterránea, con sus normativas propias y sus agentes de seguridad a cargo del orden en ese territorio sumerso (Segato, 2018: 75-76).

Como parte de la colonialidad y del capitalismo voraz, esta segunda realidad introduce prácticas del mundo moderno al mundo aldea (Segato, 2011): consumismo, individualismo, competitividad, adquisición y rapiña/apropiación.

2) Presencia paramilitar, violencia y asesinatos ante las mingas por la “Liberación de la Madre Tierra” ocurridas en el norte del Departamento del Cauca y en el Valle del Cauca. Los monocultivos de la región son principalmente de caña de azúcar para producir etanol. La presencia paramilitar es una constante en los territorios de los pueblos originarios. Principalmente acompaña a proyectos de las multinacionales mineras o a los monocultivos cañeros, como en Corinto, al norte del Cauca (Trabajo de campo, 9 de mayo del 2017). En muchas ocasiones, los enfrentamientos terminan con asesinatos de líderes indígenas.

3) Presencia de proyectos de megaminería, liderados por multinacionales, afines a las políticas de “desarrollo” que comienzan a reinstalarse en este año. Sobre ello, señala un orientador de estudiantes de la UAIIN, perteneciente al pueblo originario Nasa:

(...) dentro de mi zona, hay muchas licencias que el Estado ha dado a multinacionales de explotación minera de cielo abierto. Nosotros hemos dicho: “no somos partidarios de eso, porque nosotros no compartimos con eso”, pero siempre, dentro del posconflicto, se da esa situación de que se den [la guerrilla y el ejército] (...) pero en medio estábamos nosotros, y de ahí nosotros decíamos: “aquí las luchas no son de poderes, quizá es de habilidad, es de diálogo”, porque todos nos acaban y nos mataron gente, y todos nos mataron gente, y todos fueron responsables de que en muchas comunidades hubieron muertos por impedir las multinacionales (22 de junio del 2017).

4) La privatización de la educación pública, lo cual, en este territorio, es una realidad con avance de años (Diario de campo, 23 de mayo del 2017). Por parte del magisterio sindicalizado que labora para el Estado, ocurren constantes manifestaciones que toman la vía de hecho (imagen 19)⁸⁹, tal



como veremos en las estrategias del CRIC, en el cierre de la carretera Panamericana (Diario de campo, 23 de mayo del 2017). En un panfleto del Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Cauca (SUNTEC) que otorgaron el 23 de mayo del 2017, en la toma de la

⁸⁹ Imagen 19. Bloqueo de panamericana por sindicato de maestros. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Panamericana, señalan “porque la educación es un derecho... no una mercancía. Paro nacional del magisterio por garantizar gratuidad y obligatoriedad de la educación pública desde los tres grados de preescolar”.

Ante este panorama, la Paz se vive, en el territorio del Cauca, con incertidumbre del lado de la sociedad civil. En las ciudades, que distan de los territorios donde ocurre más abruptamente la guerra neoliberal, la Paz se presenta como un buen cuento. Las/os ciudadinos se indignan por la negación al plebiscito. Pero en los sitios de guerra, existe una desesperanza sobre la paz, pues se ha visto que no se les considera para ella; así, el tema de fondo, que aborda la desigualdad y



los diferentes proyectos de vida, es anulado. Se sigue manteniendo un proyecto único, que es el que beneficia a los que históricamente buscan apropiarse del poder.

En el camino y dentro de la minga, la música, las risas, la motivación, la unidad. “¡Fuerza, fuerza!, -¿Hasta cuándo?-, -¡Hasta siempre!” (imagen 20).⁹⁰ No

importa que fueran cuatro horas cada día sobre el pavimento, con esto fue más llevadero. Alrededor, en la ciudad, las/os caleñas/os, de nacimiento o por adopción, miraban algunas/os confundidas/os; otras/os aplaudiendo; otras/os avanzaban el paso acomodando el ritmo; otras/os se tomaban de las manos, con esas miradas que se unen fraternalmente en silencio. Al final, fuimos más que quienes caminamos. Nuestros pies fueron los pies de muchas/os quienes no nos identificamos con ese proyecto; quienes no queremos que los planes de quienes malamente dirigen, sigan por ahí. Fuimos muchas/os por muchas/os.

10.1.2 El CRIC como un espacio de lucha por el territorio-vida

Como antes se ha hecho mención, el nacimiento de la lucha del CRIC se debió a la recuperación de las tierras. En el último periodo, sus luchas se han ampliado, de haber iniciado con una plataforma con siete puntos, ahora se conforma de 10: 1) Recuperar la tierra de los resguardos

⁹⁰ Imagen 20. Fiesta en la minga. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

y realizar la defensa del territorio ancestral y de los espacios de vida de las comunidades indígenas; 2) Ampliar los resguardos; 3) Fortalecer los cabildos Indígenas; 4) No pagar terraje; 5) Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; 6) Defender la Historia, la lengua y las costumbres indígenas; 7) Formar profesores indígenas...”; 8) Fortalecer las empresas económicas y comunitarias; 9) Recuperar, Defender, Proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra; 10) Defensa de la Familia.⁹¹

Si bien en sus inicios, el territorio era comprendido desde un posicionamiento cercano a la lucha campesina, de clases, actualmente, refiere una orientadora de la UAIIN que el territorio es concebido de manera frecuente por quienes forman y conforman al CRIC, como:

(...) territorio es el espacio (...). Desde mi zona, ya de pronto el territorio sería todo ese espacio grande donde, nosotros podemos vivir, practicar, compartir todas nuestras vivencias. Territorio sería el espacio donde encontramos los árboles, lagunas, las montañas, los animales, las casas, todo eso sería el territorio. Si me voy para mi resguardo ancestral, ese sería territorio, un lugar donde se pueden vivir todas las dinámicas culturales, políticas, sociales, ambientales (Trabajo de campo, 6 de junio del 2017).

Desde aquí, en esta comprensión se posiciona al territorio como elemento político, en la continuidad de la cultura histórica, donde la cultura política se recupera, se crea y se transforma. Es en relación con el entorno físico, pero también espiritual, en una comprensión ontológica distinta a la occidental. Defenderlo es defender la vida. Esto se debe también a la historia del CRIC en su nacimiento por la defensa y recuperación territorial. Es aquí donde la educación propia se plantea como una política de defensa del territorio, es decir, de la vida. De esta manera, la educación propia busca decolonizar el espacio institucional, para reconocer los espacios de vida como espacios educativos para un proyecto propio.

En relación con la plataforma de lucha, las luchas actuales del CRIC se posicionan en varios sentidos. Sin embargo, como veremos en el siguiente eje analítico, a partir de la profundización de sus relaciones con el Estado en términos jurídicos, en la búsqueda de la ganancia de derechos, el CRIC se vive como un espacio de encuentro de la cultura viva, pero también ocurren procesos de despolitización cultural en la inmersión de ciertas estrategias de cooptación por parte del Estado, al ingresar en diálogo con sus lógicas. En momentos, quienes conforman y forman parte del CRIC, refieren que la lucha tendría que ser por recuperar lo

⁹¹ Fuente en página web del CRIC: <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/plataforma-de-lucha/>.

ancestral, como elementos culturales estáticos, y mantenerse en ello (Entrevista a Lucía, estudiante de LPC, 18 de mayo del 2017), en un tipo de práctica indigenista. En otros momentos, se refiere la necesidad de recuperar el conocimiento ancestral en el intento de encontrar en él soluciones a los problemas actuales. En ese sentido, la educación propia se considera un espacio propicio para la formación en la cultura política, como señala una orientadora de la UAIIN:

(...) a las formas de vida que estamos en ese momento, que estamos enfrentando ¿no? aparte de la contaminación. Los productos que consumimos, pues no son los más adecuados. Toda esa parte de que sí estaba, que ya nos tiene cerrados a nosotros. (...) nosotros de nuestra parte de educación, pues tratamos de buscar como soluciones, pero ya para los niños ¿no? Nosotros ya estamos contaminados de muchas situaciones, y pues la idea de nosotros es trabajar eso para los niños. Los niños que son los que van a venir y van a continuar este proceso y van a mirar que los territorios. Nosotros, según el trabajo de nosotros va a dar continuidad, según el trabajo que nosotros hagamos y según lo que se trabaje, se va a seguir con ese legado. Y vemos que la educación es el arma más fuerte que tenemos nosotros, para brindar todo ese proceso, todo ese conocimiento ancestral que tienen nuestros mayores, que han tenido nuestros mayores (Entrevista a orientadora de UAIIN, 6 de junio del 2017).

El CRIC es, entonces, un espacio para recuperar y recrear la cultura viva.



Es posible anticipar que el CRIC poco se asemeja a una instancia homogénea. Al contrario, su estructura está compuesta por un conjunto de redes que son disímiles entre sí, pero que encuentran espacios de confluencia en la defensa de proyectos políticos que se consideran alternativos. En esas redes se encuentran los

vínculos colectivos, agrupados como entidades territoriales y/o asociaciones de cabildos, que abarcan varias agrupaciones de distintos resguardos indígenas, ambos reconocidos por el Estado (imagen 21).⁹² Así como también se encuentran las subjetividades de los sujetos individuales, que se identifican como pertenecientes al CRIC o que se sienten cobijados por éste.

⁹² Imagen 21. Banderas en el XV congreso del CRIC. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

La comprensión que tienen las personas sobre el CRIC en cuanto a su conformación, se posiciona en dos percepciones. Por un lado, entender al CRIC como una entidad ajena a los sujetos, como una institución más acorde a la institucionalidad del Estado. En este sentido, se alude a que vela por los intereses de los pueblos originarios, y es la instancia que ha posibilitado la ganancia de derechos. Un segundo sentido, se acerca a comprender al CRIC como un tejido vivo de lazos sociales, donde cada persona perteneciente a un pueblo originario es, entonces, CRIC. Esta última acepción apunta, además, a que como “todos somos CRIC, entonces todos somos actores políticos, pues ejercemos la política de su plataforma de lucha” (Entrevista a coordinadora de la UAIIN, 24 de junio del 2017). En ocasiones, ambas acepciones son manifestadas por las mismas personas.

La vida cotidiana dentro de la organización, transita en ambas acepciones. Por un lado, el CRIC mantiene diálogos con otras organizaciones regionales y es, a su vez, perteneciente a organizaciones que coordinan la institucionalidad de las organizaciones regionales a nivel nacional. En esta envergadura, el CRIC es un interlocutor ante el Estado, que se posiciona en un nivel similar de diálogo político dentro del aparato jurídico del primero. Se vive también como una estructura que coordina los niveles locales, zonales y regional. Se le reconoce compuesta de diferentes programas, que vinculan con el Estado: Mujeres, Jóvenes, Productivo, Salud, Educación. En su componente PEBI y de salud, actúa como una instancia contratada por el Estado para ofertar el servicio educativo y de salud. Se coordina con el Programa de Bienestar Familiar del Estado colombiano para la atención a niños y niñas que aún no ingresan a semillas de vida –es una etapa de la educación propia a la que asisten niñas y niños en edades de preescolar-. Sin embargo, como se vio, en su planteamiento y acción política, permite la pervivencia y recuperación de sustratos culturales que permitan considerar, pensar y actuar, otros mundos posibles frente a la colonial modernidad.

Ahora bien, la cultura se comprende des dos posturas. Una, se manifiesta en la búsqueda de recuperar rasgos esencializados a través de los cuales son reconocidos por el Estado como pertenecientes a pueblos originarios, como la vestimenta, o el hablar algo de lengua originaria; por otro lado, la búsqueda de recuperar ciertos rituales que involucran valores comunitarios, y que refieren ontologías otras, como el Saakhelu, o el Sek Buy de las comunidades pertenecientes al pueblo originario Nasa. Existen también otros sustratos culturales que no han perdido su historicidad, que dan forma a

la cultura política histórica. En Caldon, se manifiesta un fuerte arraigo a la espiritualidad por parte de personas que son consideradas mayores y mayores, quienes son médicas/os tradicionales. Así fue posible presenciar el lugar que la comunidad les



otorga, de respeto y reconocimiento, donde orientan rituales colectivos para ofrendar a la tierra, disminuir la violencia y la muerte en el territorio, decrecer el nivel de agua en los ríos, y armonizar con ello al territorio (imagen 22)⁹³. Brindar por los espíritus antes de tomar aguardiente o guarapo. Largos encuentros y largas caminatas para armonizar a quienes forman parte del cabildo. Poner comida sobre la mesa siempre para los espíritus que visitan la casa. El Nasa Yuwe (lengua Nasa) tiene un fuerte arraigo en las comunidades del pueblo originario Nasa. El vínculo y el aprendizaje aún ocurren en la enseñanza generacional.

En Totoró, la práctica de la Trau Misak (huerta familiar) ha tenido una recuperación, y el uso de la lengua propia, el Namtrik, aunque en menor proporción que el Nasa Yuwe. La enseñanza del Namtrik ocurre principalmente por orientadores comunitarios en las instituciones educativas. Uno de los orientadores que participó en esta investigación es referente principal en la comunidad sobre el uso de la lengua originaria.

⁹³ Imagen 22. Rito de limpieza del sucio, en Río Ovejas, Caldon. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

En los encuentros locales, zonales y regionales, encender la tulpa para la asamblea, armonizar al territorio antes de cualquier encuentro, mambear⁹⁴ la hoja de coca. Inciensos, copal, la chakana formada por flores y semillas, frutos, bebida (imagen 23).⁹⁵ Todo a manera de



ofrenda a la Tierra y los espíritus. Todo ello refleja procesos donde resiste la diferencia frente a la huella colonial. Son procesos decoloniales. El CRIC permite ese espacio, el cual es referido por los estudiantes de la LPC en la UAIIN: “ahí conocí más realidades y veía las semejanzas,

pero también las diferencias de mi cultura, veía que éramos más” (Entrevista de vida a estudiante Oscar, 29 de marzo del 2017). El pueblo yanakuna explora las ruinas ancestrales como nuevos senderos a partir de la investigación: aprendizaje del keshua, la chakana (Diario de campo, 17 de febrero del 2017). Sobre ello ordenan y comprenden la pedagogía en términos administrativos, organizativos, políticos y pedagógicos. Mucho de lo que ocurre es recuperar de las ruinas para dialogar con la presencia de occidente.

La lucha que mantiene el CRIC por el territorio-vida, permite comprender el planteamiento político de la educación propia. La educación propia es vivida como un espacio itinerante, que marcha con lo cotidiano de la vida. Es posible comprenderla en su recreación en todos los espacios que conforman la vida colectiva e individual, sea en los espacios privados o públicos. Por ello, las asambleas, las mingas, la toma de territorios, los procesos de Liberación de la Madre Tierra, los rituales, las reuniones de planeación del PEBI, los procesos de soberanía alimentaria, son considerados espacios pedagógicos.

⁹⁴ El acto de mascar la hoja de coca y escupir la saliva.

⁹⁵ Imagen 23. Armonización del territorio en el 46° aniversario del CRIC. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde



10.1.3 Breve descripción de las cuatro comunidades visitadas

El departamento del Cauca está ubicado al sureste de Colombia. En él, fueron cuatro los espacios físicos donde realicé estancias prolongadas. Estos cuatro espacios son donde viven las cuatro personas que participaron como sujetos nucleares sintéticos en la investigación. En el municipio de Caldono (figura 5)⁹⁶ los espacios observados fueron el casco del municipio, también llamado

Caldono, y la vereda Vilachi del resguardo San Lorenzo de Caldono, del mismo municipio. En el municipio de Totoró (figura 6)⁹⁷, fueron el Resguardo indígena llamado también Totoró. Específicamente el casco urbano que tiene el mismo nombre, y la vereda Pedregal.

En ambos municipios, los cascos urbanos es donde hay mayor confluencia de personas. Son espacios de comercio de todo tipo, y es a donde la gente recurre principalmente a hacer mercado en días específicos. Totoró se encuentra ubicado en la cordillera oriental de los Andes, mientras que Caldono se ubica en la cordillera central.

El municipio de Caldono es territorio habitado principalmente por el pueblo originario Nasa. Está a cerca de 82 kilómetros de distancia de la ciudad de Popayán, capital del Cauca. En él se encuentra la Asociación de Cabildos indígenas Sath´ Tama Kiwe. Se compone de seis resguardos: Pioyá, San Lorenzo de Caldono, Pueblo Nuevo, Las Mercedes, La Aguada San



⁹⁶ Figura 5. Municipio de Caldono, Departamento del Cauca. Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Caldono#/media/File:Colombia - Cauca - Caldono.svg](https://es.wikipedia.org/wiki/Caldono#/media/File:Colombia_-_Cauca_-_Caldono.svg)

⁹⁷ Figura 6. Municipio de Totoró, Departamento del Cauca. Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Totor%C3%B3#/media/File:Colombia - Cauca - Totor%C3%B3.svg](https://es.wikipedia.org/wiki/Totor%C3%B3#/media/File:Colombia_-_Cauca_-_Totor%C3%B3.svg)

Antonio y la Laguna de Siberia. La vereda Vilachi se encuentra en el resguardo San Lorenzo de Caldon, que toma forma en un conjunto de casas que se encuentran sobre la vereda. El uso de la lengua originaria Nasa es alto en el resguardo. Ahí se cosecha principalmente café. Caldon es un territorio, como se dijo, con fuerte presencia y vida sobre la espiritualidad del pueblo Nasa. En los procesos de Paz, se reavivó la presencia paramilitar y la organización guerrillera, principalmente de las Águilas Negras, los Gaitanistas y del ELN.

En Totoró vive el pueblo originario Totoró, se encuentra a cerca de 36 kilómetros de distancia de Popayán. El pueblo originario Totoró actualmente se encuentra organizado como Pueblo y es reconocido así ante el Estado, conforman un resguardo indígena con un solo cabildo indígena. El territorio se expande a lo largo de 12 veredas: Malvazá, Pedregal, Miraflores, Cofre, Gallinazo Nueva Orleans, Loma del medio, Puentetierra, Zabaletas, Betania, La Peña, Salado Blanco. La vereda Pedregal se expande en un conjunto de casas al borde de la carretera. Las personas cultivan principalmente plantas aromáticas. En la región hay algunas empresas comunitarias, una de ellas se dedica a la producción de tisanas. Hay registrados alrededor de 7000 habitantes en el resguardo (Diario de campo, 10 de marzo del 2017). La lengua originaria se llama Namtrik, sin embargo, su uso ha disminuido. No obstante forma parte del currículo en la IE. El resguardo fue paso constante de las FARC.

10.1.4 Descripción de los procesos de formación en la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria

En este sentido, la UAIIN emerge como otro escenario de educación propia. Se posiciona como una universidad itinerante, donde la sede central es simplemente un espacio de congregación, de encuentro, entre los/as estudiantes en formación de LPC para, principalmente, compartir las experiencias pedagógicas que ocurren en sus territorios y discutir políticamente sobre la



educación propia (imagen 24).⁹⁸ Son alrededor de 90 estudiantes los que asisten al programa de la LPC (Trabajo de campo, 4 de julio del 2017). Los momentos de encuentro presencial dentro de la UAIIN o en visitas de campo específicas, ocurren generalmente a lo largo de una semana continua al mes, aunque el momento que me fue posible presenciar, la generación de la LPC se reunió únicamente en abril del 2017 porque cumplían con los créditos de asignaturas atrasadas. En esos momentos, las/os estudiantes se trasladan desde los lugares donde viven hacia donde vaya a ser el encuentro, donde pasan día y noche. El resto de las semanas, vuelven a los lugares donde viven a realizar su labor como pedagogas/os comunitarias/os a través del proyecto pedagógico que realicen con la comunidad.

La UAIIN se mueve con los estudiantes de la LPC, algunos/as de ellos/as orientadores/as comunitarios/as ya contratados por el CRIC, otros con plaza como maestro/a del Estado; entonces, son los propios contextos los que orientan la práctica de las y los orientadores comunitarios. De esta manera, se pretende desarrollar la capacidad investigativa en las/os estudiantes para identificar problemáticas en sus propios contextos y, sobre ellas, desarrollar sus proyectos de intervención pedagógica, nombrados Cultivo y Crianza de Sabiduría y Conocimientos (CCRISAC) (poner nombre). Entonces, la formación ocurre desde el posicionamiento político comunitario como eje articulador, transversal, de la práctica del/a orientador/a comunitario/a. Esto se reconoce desde el perfil de ingreso a la LPC, cuando se solicita como uno de los requisitos contar con el aval de participación en los espacios comunitarios de su comunidad.

A los espacios de reunión dentro de la sede UAIIN Popayán, se invita a especialistas pertenecientes a la cultura occidental y a especialistas de los procesos de educación propia. Las reuniones se hacen a modo de exposición de alguna temática vinculada con los tejidos de conocimiento y, posteriormente, o en el transcurso, se expone en plenaria. Las actividades que se realizan, exigen constantemente traer al contexto de los encuentros, las experiencias que ocurren en sus contextos de origen.

Otra de las prácticas que se hace en los encuentros de estudiantes, son las visitas a experiencias alternativas de educación. En estas visitas, han conocido la creación de otros calendarios educativos propios, la creación de un proyecto pedagógico donde los tiempos

⁹⁸ Imagen 24. Procesos de formación en UAIIN la Aldea. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

escolares se dirigen sobre el camino del sol y de la luna; la articulación de la escuela con la comunidad, cuando ésta participa en ella, por ejemplo, la presencia de médicos tradicionales para la armonización del territorio cuando habrá disertación de los proyectos pedagógicos finales por parte de las/os estudiantes de 11° grado –término de bachillerato-; la creación de proyectos pedagógicos en educación básica sobre la soberanía alimentaria.

El proceso de titulación en la LPC, requiere de desarrollar, implementar y defender un proyecto pedagógico a partir de una problemática de la comunidad. Éste se presenta ante la comunidad, y es ella, junto con los orientadores de la UAIIN, quienes determinan si la/el estudiante aprueba o no. Sin embargo, como precisaré más adelante y con mayor detalle en el capítulo de la reflexividad de las/os estudiantes de la LPC, sus procesos formativos se articulan a los procesos comunitarios de sus pueblos, comunidades, zonas y del CRIC como instancia regional. Puesto que es en las asambleas, en el diálogo con las/os mayores/es, en los trueques, en los encuentros zonales y regionales educativos, y de otros programas, en el ejercicio de un cargo, que se forman como orientadores comunitarios. Por ahora, cabe especificar que, como refiere un orientador de la UAIIN, “la formación docente no es algo que se queda en una institución, la formación docente es un acto que ocurre en todos lados. Es una formación política. La educación propia es política.” (Diario de campo, 31 de mayo del 2017).

10.1.5 La relación del CRIC con el Estado: paradoja de autonomía

Importa puntuar la relación que actualmente mantiene el CRIC con el Estado. En líneas anteriores se ha mencionado la ganancia del CRIC en su capacidad de interlocución con el Estado. El periodo actual se caracteriza, respecto a esta relación, por la existencia de un aparato jurídico que decreta una serie de derechos y delimitaciones para los pueblos originarios de Colombia, y algunos únicamente para aquellos que conforman al CRIC. Esta relación es percibida por quienes conforman al CRIC como de constante tensión, porque no es que el Estado otorgue derechos de facto, sino que se le exige por vías de hecho. Sin embargo, es una relación que se reconoce como necesaria.

Como se dijo, el vínculo se solidifica en espacios donde el CRIC ha pasado a asemejar algunas de sus funciones, a las funciones que se supondrían competencia del Estado. Tiene, así, una estructura institucional donde los espacios que antes eran comunitarios en relación con ciertas funciones de orientación, se han convertido en puestos laborales. Algunas personas que

tienen tiempo dentro de la organización, hacen comparación entre los tiempos iniciales y los tiempos actuales, y resaltan, como una gran diferencia, la presencia actual de los recursos económicos, tiempo, esfuerzo y organización que se orienta principalmente a la administración de estos recursos (Diario de campo, 5 de mayo del 2017). En este sentido, en el ámbito educativo, el CRIC funge como una instancia prestadora de servicios, a partir de lo cual adquiere la capacidad de administrar la educación. Sin embargo, las personas pertenecientes al CRIC defienden el camino anticipado por el Estado, a partir de su interpelación, con base en el Decreto 1953, que determina el otorgamiento de la capacidad administrativa y de gestión al CRIC en cuestiones de educación, salud y saneamiento del agua. El requisito para ello es la conformación del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), que el Estado condiciona con la necesidad de delimitar cuál será el Gran Territorio CRIC que se registrará por el SEIP.

Si bien se alude a la autonomía en términos educativos, sobre los contenidos y los procesos pedagógicos en las escuelas donde presta el servicio educativo el CRIC, en cuestiones burocráticas y de la comprensión del acto pedagógico de manera institucional existen espacios para la cooptación. En ellos, señala un coordinador del PEPI de la Asociación de cabildos Sath Tama Kiwe de Caldon, que el Estado solicita planear y delimitar los propósitos y procedimientos, así como su consecuente evaluación (Entrevista coordinador de PEPI zonal Caldon, 22 de mayo del 2017). Es en estos espacios donde, al menos en la necesidad de interlocutar con el Estado, el CRIC comienza a posicionar cierta estructura pedagógica e institucional cercanas a la lógica del ordenamiento organizacional occidental.

En el periodo de estancia, se buscaba y se exigía al Estado el reconocimiento oficial de la UAIIN como una entidad indígena de educación superior. Su legalidad permitiría la conformación del SEIP, acorde con los niveles educativos que lidera el Estado. En mayo del año 2018, se concertó con el MEN el reconocimiento oficial de la UAIIN.

10.2 Tensiones entre el CRIC y el Estado: ampliación de los márgenes del poder

Ante el panorama de tensiones sociopolíticas descrito en el apartado anterior, importa exponer las estrategias para ampliar los márgenes del poder que tiene el CRIC, donde es prioritario referir específicamente las estrategias que tiene frente al Estado, y las estrategias del Estado para la cooptación de la lucha del CRIC por otras alternativas de vida. Es oportuno decir que estas estrategias se han construido históricamente, y tienen sentido de existencia únicamente al

considerar como contexto a la política del entorno. Algunas de las estrategias descritas, son recreadas también en las relaciones con otros grupos de poder, como los vinculados con el narcotráfico y con la guerrilla.

Las relaciones con el Estado, como se dijo, son de constante desconfianza. Se refiere que el Estado es el causante de la desigualdad en la que se encuentran los pueblos originarios, y que las garantías que actualmente tienen, se han dado en la interpelación. El posicionamiento del CRIC debe de ser de constante demanda, puesto que, como un orientador comunitario en un evento regional del PEBI, señala:

(...) el gobierno no va a soltarles todo, él no. Ellos van a amarrar sus intereses. Entonces, allí ya, nosotros tenemos que defender lo que decía la señora ayer, porque eso es una pelea política entonces nosotros tenemos el proyecto educativo comunitario como una estrategia política, territorial de autonomía de control. Entonces, de acuerdo a esos términos, nosotros también tenemos que volverle a rebotar la, la pelota al Estado y llegar a una mesa de negociación pues, para ver qué le aceptamos a ellos y qué metemos de lo nosotros también (Trabajo de campo, 19 de abril del 2017).

Los espacios de diálogo con el Estado son reconocidos como espacios de negociación. Es en esos espacios donde varios intereses de lucha pueden encontrarse cooptados.

Es aquí donde el CRIC se vuelve un espacio de encuentro, de distintas luchas, para fortalecer las posibilidades de posicionar otras alternativas de vida. Señala una orientadora con un cargo de coordinación en la UAIIN, en un diálogo individual:

(...) démonos cuenta que el movimiento indígena es nuestro proyecto político, no es de otros. Cuando miramos que el proyecto político es de otros, pues es de otros y entonces como que no nos interesa, y como que no nos preocupamos, no defendemos y da igual si es o no es. Pero cuando es nuestro, cuando uno lo entiende y lo siente que es de una. Pues obviamente a uno le va a molestar que alguien hable mal, que alguien actúe mal, que no ayude, que no esté cooperando en las cosas (Entrevista a coordinadora de la UAIIN, 24 de junio del 2017).

De mano a ello, dice un orientador del pueblo Totoró en un diálogo individual:

(...) somos, de todas formas, una sociedad minoritaria que convive con una sociedad mayoritaria. Finalmente, la sociedad mayoritaria termina imponiendo, y la sociedad mayoritaria es el gobierno, la sociedad en general; son las políticas, el neoliberalismo, el capitalismo, el consumismo, los medios de comunicación, las políticas económicas (Entrevista a orientador del pueblo Totoró, 30 de marzo del 2017).

10.2.1 Estrategias del Estado para la cooptación de las luchas del CRIC

En los procesos de organización del CRIC, y dentro de los procesos de formación y educación propia, se hace presente la “Nación” como dispositivo de la colonialidad del ser. Así lo señala

uno de los coordinadores del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, del CRIC, en un diálogo:

(...) en nuestro país se crean la Carta constitucional, que es un país pluri-étnico y multicultural. Por lo tanto, el Estado debe garantizar los derechos a los pueblos indígenas alrededor de su identidad, su territorio, su características sociales, culturales, lingüísticas y de los asuntos inherentes a los pueblos indígenas (Trabajo de campo, 15 de junio del 2017).

Su presencia, es decir, el reconocerse a sí mismos como parte de la Nación, en momentos se identifica como una ganancia, pero en otros momentos se reconoce la condicionalidad que conlleva en torno a la autonomía. De mano a ello, refiere un orientador de la UAIIN que:

(...) a la medida que se ha ido reivindicando los derechos, entonces también nos vamos metiendo en una estructura occidental. Porque el gobierno le va a decir: “listo, usted tiene derecho a la educación, pero la estructura, el modelo educativo que tiene el Estado, es éste, y usted tiene que meter a esta institución y se le valora sus derechos”. Pero no, realmente no me están valorando el derecho propio, el derecho natural, sino que me están sometiendo una política de Estado. Entonces, nos están tirando más esa política, porque entonces desde ahí, (...) ¿cómo mezclan el Convenio 169?, que nosotros pues pregonamos mucho el Convenio 169, pero el Convenio también es un Convenio que nos va metiendo a ese mismo sistema, porque el Convenio 169 hace parte del marco constitucional. Pero al Estado también le dice, trae unos parámetros y esos parámetros ¿quién los define? No los definimos nosotros, sino que los definen los mismos Estados, y obligan a los Estados de que tiene que atendernos pero de acuerdo a la filosofía de que ellos tienen (Entrevista a orientador de UAIIN, 28 de abril del 2017).

El reconocimiento que hace el orientador sobre desvelar la condición de autonomía al regirse por políticas que el Estado legitima, se encuentra lejos de ser generalizado. En varias personas es posible identificar la legitimación que hacen de las garantías que el Estado otorga, sobre todo en quienes se encuentran en funciones jurídicas, en vínculo directo con instancias paraestatales (Trabajo de campo, 14 de junio del 2017).

De mano con este dispositivo, y como estrategia de cooptación del Estado, encontramos al segundo dispositivo colonial: la “cultura”. La cultura es definida en varios momentos dentro del CRIC como un conjunto de características de los pueblos originarios que importa recuperar o fortalecer, como un “ir al pasado”, para permanecer en la historia. Esta comprensión, si bien en algunos momentos es un requisito para un posicionamiento político de hacer frente al proyecto hegemónico a partir de las ruinas, en otros se considera desde un planteamiento ajeno a la actual crisis civilizatoria, y se enmarca en el reconocimiento que otorga el Estado en las políticas de identidad para el acceso a algunos bienes. Es decir, como la asignación de recursos económicos para el desarrollo de proyectos en las comunidades cuando éstas se reconocen como

con ciertas características culturales. Sobre ello, refieren los coordinadores regionales del PEBI en una entrevista:

(...) algunas de nuestras autoridades y padres de familia, ven que la educación propia es como si fuera [rescatar la cultura como] folclor, ¿cierto? Solamente las danzas, el idioma propio, el vestido. Entonces, lo reduces a eso (Trabajo de campo, 15 de junio del 2017).

Entonces, la cultura se ve solamente como un cúmulo de características, que se van perdiendo de una en una, o de varias en varias. Es decir, como si se fuera desmembrando sin un planteamiento político de fondo. En este sentido, señala un orientador en una reunión de planeación anual del PEBI a nivel regional:

(...) otros principios culturales de nosotros, que en otros pueblos, porque son diversos ¿cierto?, se han venido perdiendo, todo este proceso para nosotros, para explicarlo, es una preocupación, si lo de nosotros es ¿cómo, cómo revivenciarlo, cómo fortalecerlo, cómo hacerle para que realmente se conserve? ese es el trabajo que estamos haciendo (Trabajo de campo, 16 de febrero del 2017).

Con ello, en varios momentos lo que importa es solo aprenderse algunas palabras, para saludar a las audiencias públicas; o portar la vestimenta tradicional, para caracterizarse como indígenas (Diario de campo, 18 de marzo del 2017). Este acto es seguido principalmente por personas que fungen como autoridades dentro de los cabildos o de las coordinaciones zonales.

En relación con las dos estrategias anteriores, se presencia una tercera estrategia del Estado para la cooptación: la calibración de la autonomía. Los diálogos con el Estado, y la apertura de un marco jurídico para garantizar derechos a los pueblos originarios, en momentos distan de las lógicas y epistemologías que sostienen la vida de los pueblos originarios. La calibración de autonomía se distingue en el sentido de que la ganancia de derechos tiene que ser dentro del margen que plantee el Estado, tal como el Convenio 169 legitima. De esta manera se controlan los actos y los proyectos de los pueblos originarios. Por situar un ejemplo, las políticas de legitimación del Estado encuadran a la autonomía de los Planes de Vida de los pueblos originarios en el acato de los Planes de desarrollo, justo como señala un comunero en una asamblea dentro del XV Congreso del CRIC, en la mesa que trató el tema de la Administración, donde los aportes de las/os presentes redundaban en reconocer que el CRIC se había vuelto más una instancia administradora del Estado:

Nos han planteado [el gobierno] que lo que hagamos sean planes de desarrollo para tener recursos y proyectos. Esto ha dividido a los resguardos. Para mí, el Plan de vida tiene que ver con el fortalecimiento en todo (político, identidad, etcétera). Hay un sistema montado desde

arriba. Hay personas que quieren contratar a gente externa para hacer el Plan de vida (Diario de campo, 27 de junio del 2017).

En el vínculo con el Estado, y en los requisitos que marca para la legitimación y, por lo tanto, para el otorgamiento de los recursos útiles en la ejecución de los Planes de vida, enfatiza la entrega de un documento que defina los objetivos, los tiempos, la medición de los alcances, tal como desde su lógica esquematiza y ejecuta la vida. Ocurre, entonces, un reduccionismo de los Planes de vida a la planeación de un documento que regirá los objetivos, acciones, tiempos y medición de logros, acorde a la planeación del desarrollo del Estado en su nivel nacional y departamental. Vemos, así, que el CRIC se inserta en una paradoja entre ser independiente y formar parte de la estructura institucional del Estado. Ésta es la cuarta estrategia del Estado: el CRIC como extensión del Estado en los territorios de los pueblos originarios, y en ella se insertan las distintas instancias que conforman al CRIC, dentro de ellas, la UAIIN. Una orientadora de la UAIIN señala:

(...) si usted lee todos los servicios que se han ganado, han sido siempre con un proceso de lucha. (...) Por ejemplo, en estos momentos estamos con el proceso de seguir y toda esa parte de reconocimiento en la universidad, pero un mayor dijo que (...) “La universidad UAIIN va a ser reconocida, pero mientras no se tome la fuerza ya sea política, cultural, es difícil que el gobierno diga: sí, tienen el registro [como] universidad UAIIN”. Hasta ahora llevamos bastante tiempo, y ahorita se va a mirar en el congreso de qué pasa y qué decisiones toman las autoridades. Y es necesario hacer ese proceso de lucha (...). De lo contrario, siempre en reuniones de concentración, siempre se queda en el veremos (Entrevista a orientadora de UAIIN, 6 de junio del 2017).

En este escenario, el CRIC ha incluido dentro de sus funciones, la administración de los distintos programas del Estado, o la prestación de los servicios al Estado como instancia contratada, principalmente de salud y educación. Así lo refiere un coordinador de la UAIIN:

Entonces, desde ahí es que la organización parte con diferentes programas. A medida que el gobierno siga estructurando política y administrativamente, nos ha ido tocando a nosotros irnos acomodando. Es como la ley 100. Sale la ley 100 y deja al Estado abierto, que toda la gente empezó a conformarse y que los administradores del régimen social. Entonces, también nos tocó vernos en la misma situación, porque eso también genera una división, porque ya nosotros teníamos un valor por cabeza. Entonces, ellos ya empezaron a pelearse el valor y la tensión que nos dieron ahora a nosotros, el conocimiento de nuestros derechos, sino la plata que había por cada cabeza. Entonces, ahí también dijimos: “no, nosotros no podemos seguir así”, sin estas cabezas de los indígenas, que a nosotros ahorita así nos ven, significamos plata, ahorita si ya vienen. Entonces, dijimos “organicémonos”. Entonces, también se conformó una sociedad indígena del Cauca, que es la que organiza el régimen subsidiario en salud para los, para los pueblos indígenas, a nivel del Cauca y a nivel de otros departamentos (Entrevista a orientador de la UAIIN, 28 de abril del 2017).

En este sentido, dentro de las organizaciones zonales⁹⁹ que conforman al CRIC, han existido tensiones internas por el manejo de los recursos. Esto ha llevado a que algunos resguardos prefieran definirse como Pueblos ante el Estado, de modo que la administración de ciertos recursos que se designan por el Sistema General de Participaciones, llegue de manera directa. Ésta ha sido otra estrategia del Estado para la cooptación: la asignación de recursos económicos para la fractura de la lucha social. La cooptación involucra el desmembramiento de vínculos comunitarios por el manejo de los recursos y el control de la mirada panóptica del Estado en la administración de los recursos que, como se señaló, debe de presentar un orden en la planeación de acuerdo a la lógica occidental del Estado. Esta condición genera una burocratización de los procesos de lucha. La existencia de esta estrategia, es mencionada por una de las coordinadoras de la UAIIN:

(...) teníamos que ir aprovechando de los escenarios para ir enganchando estrategias, y el punto ahora es clarificar esas estrategias en la línea administrativa (...). Ahorita estamos centrados en esa parte operativa administrativa. Entonces, hacemos ver como que el centro es lo económico y ahí nos estamos enredando, y ahí nos estamos peleando, y ahí nos estamos partiendo (Entrevista a coordinadora de UAIIN, 24 de junio del 2017).

En el tema de la asignación de recursos, el Estado exige cierta estructura institucional con la que pudiese interlocutar en cada uno de los espacios o instancias paraestatales. De este modo, el CRIC fue generando una estructura que posibilitara el diálogo. Esto se hace presente en el ámbito educativo, como refiere un coordinador del PEBI zonal de Caldon:

El tema era que hasta hace poco, no tenían una estructura muy definida y le exigieron al CRIC que debía hacer documentos y debía tener una estructura de todas maneras. Entonces, el CRIC está, eso está en construcción, pero mientras tanto, igual han venido recibiendo, desde las sedes [educativas] envían estos documentos (Entrevista a coordinador zonal, 21 de mayo del 2017).

La institucionalidad se reconoce como otra de las estrategias de cooptación del Estado puesto que, como refiere una coordinadora de la UAIIN: “este tema de la institucionalidad debilita mucho como el compromiso, o como la identidad eh, política cultural, nos la permea” (Diálogo con la coordinadora de la UAIIN, 24 de junio del 2017). Cuando el CRIC se ve como una institución, entonces los procesos colectivos, de matriz comunitaria, comienzan a debilitarse, puesto que el CRIC se estructura como una entidad ajena a las comunidades. Es

⁹⁹ El CRIC es una instancia a nivel regional. Su organización se conforma de administraciones zonales y organización local. Las administraciones zonales cuentan con una coordinación zonal del programa PEBI. Las zonas se conforman del registro ante el Estado de la unión de varios resguardos indígenas.

decir, adquiere el carácter de representación de los pueblos originarios, y no de conformación desde los pueblos originarios.

Además, la institucionalización del proceso de lucha, conlleva a la necesidad de generar figuras que representen, es decir, cargos o puestos. La inmersión de esta comprensión del CRIC se manifiesta en el ejercicio cotidiano de quienes ocupan los cargos. Por ejemplo, en la “Minga comunitaria por la protección de la vida, el territorio y la dignidad de los pueblos”, el Consejero Mayor del CRIC se movilizó en una camioneta de lujo, desde Jamundí hasta Cali. Se encontraba en la parte posterior de la manifestación, y con el uso del claxon, se abrió paso entre la multitud para situarse en un tramo delantero y seguir en el auto (Diario de campo, 24 de mayo del 2017). De la misma manera, durante el Aniversario del CRIC, celebrado en febrero del 2017, el último día, algunos Consejeros que forman parte de la Consejería Mayor del CRIC, demoraron en presentarse a la última Asamblea, porque la noche anterior se alcoholizaron. Algunos no se presentaron a la mesa (Diario de campo, 24 de febrero del 2017).

De mano a ello, la organización del CRIC ha sido vista como una bolsa de empleo. Así, a la par de los procesos con raíz cultural histórica, existe una efervescencia de personas que se identifican como pertenecientes a pueblos originarios porque ven en el CRIC una oportunidad para tener trabajo remunerado. Dice una coordinadora de la UAIIN:

(...) los vacíos es que tenemos una desinformación aún en la parte local comunitaria, porque no todos comprenden que la organización es distinta a la institucionalidad gubernamental. Entonces, se mira a la organización como una bolsa de empleo y no se mira a la organización como aquel que pilotea un proceso alternativo (Entrevista a coordinadora de la UAIIN, 24 de junio del 2017).

Dentro de los procesos del CRIC, en la relación con el Estado se dictó el Decreto 1953, que es el que actualmente dirige los planes y acciones organizativas dentro del PEBI, en la búsqueda de su implementación. El Decreto refiere la necesidad de consolidar al SEIP como política educativa para los pueblos originarios, con la debida delimitación del territorio donde éste SEIP ejercerá supervisión, gestión y administración. Cabe decir que el SEIP nace de las demandas de los pueblos originarios por una educación propia. Principalmente, el Decreto aboga por la cesión de la capacidad administrativa al CRIC a través del SEIP. Esto significa que el CRIC ya no será una instancia contratada, sino que formará parte de la estructura estatal, en un nivel similar al del Ministerio de Educación Nacional (Trabajo de campo, 16 de febrero del 2017). La mirada común ante este decreto es que simboliza una ganancia de la autonomía en el proyecto de educación propia. Por ello, en mayo del 2018, el CRIC concretó una reunión con el

Ministerio de Cultura Departamental para dar reconocimiento oficial a la UAIIN como una Institución de Educación Superior indígena.

Sobre ello, dice un orientador de la UAIIN:

(...) en eso sí tenemos autonomía, diría yo ¿sí? Porque ahí ya es lo que el Estado es, por ejemplo: ahorita tiene, está financiando el proyecto educativo comunitario, pero nos toca estarle rindiendo informe a ellos. Entonces, ahorita la idea de que la autonomía que, la autonomía ya administrativa, porque de todos modos estamos, el gobierno nos hace una evaluación o unos seguimientos de acuerdo a unos estándares nacionales, pero los estándares nacionales son hechos en un escritorio y eso desconoce el contexto local. Entonces, lo que nosotros decimos es que tenemos que tener autonomía para que se baje de acuerdo al contexto. Porque para el gobierno, él nos califica por metas, rendimiento, competencias, pero para nosotros no es lo mismo. No es lo mismo tener una evaluación estándar de un, de un, diría yo, de un país a sabiendo que los contextos locales son diferentes (Entrevista a orientador de la UAIIN, 28 de abril del 2017).

Es notorio que las estrategias del Estado pretenden deslegitimar la lucha del CRIC por un proyecto de vida alternativo al del desarrollo neoliberal. Como se vio, en momentos la cooptación se manifiesta dentro de los procesos del CRIC. Sin embargo, esto no ocurre de manera ejecutoria, sino que es en los procesos dialógicos donde las estrategias del Estado emergen, pero también donde el CRIC tiene la capacidad de incidir y reorientar los rumbos. Es ahí donde se presentan las estrategias del CRIC para la interpelación, como veremos en el siguiente apartado.

10.2.2 Estrategias del CRIC para el fortalecimiento de las luchas

El CRIC tiene sus modos de interpelar en los distintos espacios. En ellos, prevalece una cultura viva, histórica, política, que expresa el posicionamiento de sus luchas. Esa es la primera estrategia que, más que estrategia, es un ejercicio histórico político: la cultura viva. Es posible distinguir las expresiones de la cultura viva en varios espacios, físicos y simbólicos, de los pueblos originarios. A ésta, que defino como estrategia, se le encuentra más allá de la cara institucional del CRIC; de hecho, es fuera de ella donde ocurre, puesto que se expresa en los espacios comunitarios.

Algunos de los espacios donde se manifiesta son: la comunitariedad, los saberes, la espiritualidad y el reconocimiento de otras ontologías. La vida en las comunidades ocurre con base en vínculos comunitarios. Aunque en algunas se encuentra presente una mirada más individualista, en la comunidad ocurren procesos que evidencian las relaciones vinculares. Dentro de ellos, pueden notarse las mingas comunitarias contra las multinacionales, como la

industria minera; las marchas; las asambleas¹⁰⁰ (imagen 25)¹⁰¹; los trueques de cosecha entre zona fría y zona caliente (imagen 26)¹⁰²; los procesos de Liberación de la Madre Tierra; la



organización comunitaria para detener la siembra de cultivos ilícitos (Diario de campo, 26 de mayo del 2016). Un orientador de la UAIIN señaló que:

(...) todos los problemas no se resuelven con plata. Quizá los problemas se resuelven... son más sociales, entonces, se pueden resolver entre la misma comunidad con el diálogo, compartir dentro de la comunidad, pues que hay

valores comunitarios. Por ejemplo, que somos muy solidarios. Entonces, la solidaridad prima dentro de todos esos procesos, porque uno ya, ese sentido de solidaridad, lo lleva desde el mismo corazón. Entonces, así como uno es solidario, entonces, también va compartiendo eso. Entonces, las clases son en esos términos, en ese contexto y más que profesores los que llegan a sus escuelas, son más amigos de la misma comunidad y se meten al rol de la misma comunidad y ahí van resolviendo (Entrevista a orientador de la UAIIN, 23 de junio del 2017).

Sobre la erradicación de cultivos ilícitos por medio de la organización comunitaria, una orientadora de la zona norte del Cauca, dijo:



No, en el caso de nosotros, en el caso de mi territorio, donde le digo que no aplicaron [la guerrilla vinculada al narcotráfico] la “vacuna” [cobro de piso], fue porque nosotros somos una comunidad organizada y somos autónomos, y decimos: " no. Nosotros tenemos unos acuerdos acá y, por lo tanto, acá ustedes no vienen a mandar". Cualquier cosa que se hacía o que de pronto se oía, que iban a pelear o cosas así, se iba y se dialogaba, pero a pesar de todo eso ellos también violaban los derechos. Sí, algunas partes se lograba, pero los otros no. Por ejemplo, en un conflicto de confrontación, a veces nos tocaba vivir en medio de ellos, porque a pesar de que íbamos y hablábamos con ellos, pero los dos grupos se encontraban

¹⁰⁰ Aunque algunas personas refieren que las asambleas han disminuido en su capacidad de convocatoria por la jerarquización que conlleva la institucionalidad, existe un hartazgo y decepción por la convocatoria a asambleas a nivel del cabildo.

¹⁰¹ Imagen 25. Asamblea en el 46° aniversario del CRIC. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

¹⁰² Imagen 26. Trueque de alimentos en Salto del Rey. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

y se daban, y ahí no había nada que hacer, ¿sí? Entonces esa ha sido la situación difícil (Entrevista a orientadora de zona norte del Cauca, 22 de abril del 2017).

Otra manifestación de la cultura viva es valorar al conocimiento comunitario, es decir, aquel que se considera proviene de las mayores y mayores; aquel que se enseña generacionalmente; el que viene de casa y con el cual, se presentan las/os estudiantes a las escuelas. El conocimiento comunitario se valora como importante, en el mismo nivel que el conocimiento occidental, porque ambos son útiles (Diario de campo, 3 de mayo del 2017).



La espiritualidad es otra de las manifestaciones de la cultura viva. La espiritualidad involucra el acercamiento a otras ontologías, donde la Tierra es a la que se pertenece, a la que se le pide permiso, a la que se ofrenda. Ella considera la presencia de otros seres que comparten el territorio con las personas y los animales. Se cuida, se respeta al arco, al duende, el trueno, como guardianes de la Tierra. Los ríos crecen porque el territorio no se ha armonizado. Son las y los médicos tradicionales las/os encargadas/os de armonizar al territorio con rituales. La orejuela y la alegría son las plantas de uso básico para realizar la armonización (imagen 27).¹⁰³ La siembra y la cosecha se hacen vinculados a la espiritualidad. Esto ha permitido que en algunos sitios ocurra un distanciamiento de los procedimientos químicos para el cuidado del cultivo y, en otros sitios, se cuiden las semillas nativas para no recurrir a la siembra de semillas transgénicas (Trabajo de campo, 10 de marzo del 2017).

Las semillas originarias se cuidan, se protegen, se defienden. Existen espacios dentro de los trueques de alimentos donde se hace un semillero, es decir, una recaudación de semillas nativas, no transgénicas. Se respetan los procesos de la Tierra, se comprende su tempestad. Se

¹⁰³ Imagen 27. Preparación de la armonización por médicos tradicionales. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

recuperan rituales para la tierra (imagen 28)¹⁰⁴, rituales de ofrenda (Trabajo de campo, 7 de mayo del 2017).



Al llegar en una ocasión a una comunidad del resguardo de Caldono, la suegra de una orientadora,

quien es médica tradicional Nasa, me llamó. En su lengua, comenzó a decir algunas palabras: “tiene el pulso bajo, le voy a tomar el pulso”. Tomó sus dos chontas¹⁰⁵ y las puso sobre mis muñecas y mis tobillos. Tomó la planta alegría y la situó unos minutos sobre ellos mientras pronunciaba palabras en su lengua mezcladas con castellano. Entre su expresión, aparecían nombres de vírgenes de la religión católica. Al terminar, hizo un remedio (té) con las hierbas, y me dijo que lo tomara. Señaló que no volvió el pulso como debería, pero sí aumentó. La orientadora, su nuera, dijo que esa es su práctica cotidiana cuando estamos los “blancos”¹⁰⁶ en la casa (Trabajo de campo, 7 de mayo del 2017).

La espiritualidad es un ejercicio cotidiano en el pueblo originario Nasa. Una orientadora de la UAIIN compartió que:

(...) desde que yo tenía los 7 meses de embarazo pues fue muy afectada [su hija], tuve que tratarla desde la parte cultural y ella ya sabe que cuando el mayor le va a voltear el bastón o la chonta en el trabajo cultural, ella se organiza bien, pone bien su cuerpecito para que el mayor ¿Por qué? Porque ella ya sabe cómo es y ella en la casa llega a jugar y coge de las matas las hojitas, las tritura, las echa en una vasija y empieza a regar en la casa o dice <”mamá, tenga, tome esto es pa’ remedio”>. Ya tiene una noción de qué es lo que trabaja un médico tradicional, es una noción sencilla y simple, pero la tiene. Y ella ya trabaja, por ejemplo, ella carga la mochilita y ella sabe que yo siempre mantengo con la mochila y ella tiene sus dos mochilitas y es como que, si vamos a salir, a ella le hace falta llevar su mochilita (Entrevista a coordinadora de la UAIIN, 24 de junio del 2017).

Otra estrategia hasta la fecha presente en el CRIC para la interpelación, es el fortalecimiento de vínculos intergeneracionales a través de la historia de la organización. Si bien

¹⁰⁴ Imagen 28. Ofrenda a la madre tierra para la siembra. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

¹⁰⁵ Pequeños palos de madera que son usados para los rituales de los médicos tradicionales nasa.

¹⁰⁶ La referencia de “blancos” es hacia las personas mestizas, no indígenas. A veces son nombrados también como “españoles”.

algunas personas pertenecientes al CRIC refieren que la juventud se muestra apática a las acciones de la organización, el ejercicio de diálogo sobre la historia del movimiento ayuda a fortalecer la presencia de personas jóvenes. Algunos orientadores identifican el acto de “contar la historia” como un acto político, que les permitió a ellos mismos identificarse con el movimiento del CRIC. Así refiere un orientador de la UAIIN:

Pero eso ellos mismos lo hacían, no lo hacían ya en público, sino que lo hacían ya escondidas. Porque inclusive, a nosotros, las primeras reuniones no eran así, públicas, porque no, en las mismas comunidades, allá en las orillas del río, en las montañas, donde nos decían: “ustedes tienen estos derechos, esto es de ustedes. Reclámenlo, pero no digan, no digan nada”. Entonces hasta ahí valíamos la palabra, nunca se denunció quienes nos ayudaron de los sectores de afuera, porque si se denunciaban, el mismo Estado los mandaba matar. Porque muchos por eso mismo cayeron, por eso era donde los mayores siempre nos inculcaron el respeto, la lealtad, la honestidad con uno mismo, desde la familia, con uno mismo y hacia los demás (Entrevista a orientador de la UAIIN, 28 de abril del 2017).



La movilización política y social de quienes forman al CRIC conforma otra estrategia. Ante la falta de diálogo por parte del Estado, la apertura de un espacio para la negociación de derechos se convoca por la vía de hecho. Entonces, la última estrategia de interpelación identificada es el cierre de “la vena económica” de América Latina: la carretera Panamericana. La movilización social de la organización o, simplemente, el cierre de la panamericana a través de asentamientos temporales, permite que, generalmente, se abra un espacio de diálogo con el Estado para la negociación de los intereses políticos del CRIC (imagen 29)¹⁰⁷ (Diario de campo, 23 de mayo del 2017). Dice uno de los orientadores regionales del PEBI:

El gobierno no ha tenido la voluntad de poder hacer práctico, hacer realidad esos derechos nuestros. Situación que nos ha correspondido a los pueblos indígenas movilizarnos, luchar, hacer vías de hecho para exigir de que esos derechos nos sean garantizados, y eso es lo que nos ha permitido que hoy, en el transcurrir del tiempo, podamos haber posicionado ante el Estado y el gobierno nacional el sistema educativo propio, que es fruto de toda la lucha, que consolida, digamos, que todo lo que sería la educación propia, y avanza a que los pueblos de manera

¹⁰⁷ Imagen 29. Marcha en panamericana. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

autónoma puedan hacer esa educación propia desde el sistema educativo indígena propio (Entrevista a orientadores regionales PEBI, 15 de junio del 2017).

Asimismo, recurren como estrategias al uso de símbolos de identidad, como la bandera, el escudo y el himno. Si bien en algunos eventos se canta el Himno colombiano, en varias ocasiones es referido como obligación. Posterior a él, se cantan dos himnos que son particularmente importantes para la organización: el Himno del Hijo del Cauca y el de la Guardia Indígena.

“Yo que soy hijo del Cauca, llevo sangre de Páez
De los que siempre han luchado de la conquista hasta hoy
Vivimos porque peleamos contra el poder invasor
Y seguiremos peleando mientras no se apague el sol”
(Fragmento del Himno Hijo del Cauca).

“¡Guardia, fuerza, por mi raza, por mi Tierra!
Indios que con valentía y fuerza en sus corazones,
Con justicia y pervivencia hoy empuñan los bastones
(...)
Pa´ delante compañeros dispuestos a resistir,
Defender nuestros derechos así nos toque morir”
(Fragmento del Himno de la Guardia Indígena).

Por último, en el plano de las estrategias del CRIC, identifico a los procesos de educación propia. Sin embargo, por la extensión, complejidad y relevancia del tema que implica, la expondré en el apartado tres del presente capítulo.

10.2.3 Ser pueblo originario: el devenir de las tensiones entre el CRIC y el Estado

La definición que tienen las personas que conforman al CRIC sobre ser indígena o pertenecer a pueblos originarios, presenta características polisémicas. Distinta a la definición estática que otorga el Estado, basado en la cultura despolitizada como dispositivo deóntico ontológico de la colonialidad del ser, entre estas definiciones se encuentran algunas que refieren procesos de acercamiento e involucramiento, es decir, procesos de aprender a ser indígena. La primera acepción refiere a ser de un pueblo originario a partir de un proceso de reencuentro. En esta definición, un orientador de la UAIIN señaló que:

Siendo indígena, pues no me había criado en este contexto. Pero, en la medida en que lo fui entendiendo, pasaron claro, como cinco años, como si fuera poco tiempo ¿no? Cinco, diez años, yo ya entendí y me fui metiendo en el asunto. Y yo siento que es mi papel de seguir defendiendo nuestra organización y, por eso, en todos lados digo es que: “(...) si aquel que dice que no es indígena, pues no ha entendido por qué”. Nuestro proyecto político es eso. No porque estemos defendiendo solo de la parte económica no, ese no es el asunto. El asunto es para ver a dónde es que vamos como colectividad (Entrevista a orientador de la UAIIN, 24 de junio del 2017).

Es, además, el espacio colectivo del CRIC identificado como un espacio de reencuentro con ser indígena. Aquí, entonces, ser parte de un pueblo originario es un acto político; como antes se dijo, una alternativa política al proyecto de la modernidad, que es el proyecto hegemónico. En relación con ello, identificamos la segunda acepción, como una identidad de resistencia, de lucha. Un orientador de la zona norte del Cauca dijo:

(...) la modernización prácticamente nos ha querido como absorber, y nos toca resistir a todos esos factores, y especialmente al tema de la violencia, y especialmente a nosotros, como pueblos indígenas, nos surgió con el tema de la guerrilla (...). Y eso es lo que ha hecho de que estemos aquí, sí, y prácticamente nos conservemos y logremos de alguna manera capacitarnos, porque esa también es una herramienta muy importante. Y yo creo que eso es para seguir, inclusive, nosotros no hicimos la educación diferencial o el enfoque diferencial, no. Prácticamente, lo que aquí estamos haciendo, es pervivir, para la pervivencia, para la permanencia de nosotros como pueblos indígenas (Entrevista a orientadores de zona norte, 21 de abril del 2017).

Por último, es posible identificar que la definición de indígena o perteneciente a un pueblo originario, se sostiene del esencialismo de sus características, en la apropiación del discurso del Estado. Así lo señalan dos orientadores de la UAIIN: “nuestro color, nuestro pensamiento, nos identifican como indígenas” (Entrevista a orientadora de UAIIN, 6 de junio del 2017). “(...) ya también es un eslogan el movimiento indígena” (Entrevista a orientador de UAIIN, 18 de abril del 2017).

10.3 La educación propia como una estrategia de interpelación del CRIC: tensiones y avances

Importa centrar un espacio para presentar a la educación propia, puesto que es el proyecto político al cual se orienta la formación de las/os orientadoras/os dentro de los procesos de formación en la LPC de la UAIIN. Los procesos que se viven en la educación propia se encuentran lejos de la posibilidad de agrupamiento en una comprensión homogénea. Por el contrario, la educación propia se compone de una serie de procesos plurales y heterogéneos que posicionan los espacios y motivos de lucha de cada territorio. Estos retoman la metodología y áreas de conocimiento del Proyecto Educativo Comunitario (PEC), como política educativa que convoca y orienta las acciones en las Instituciones Educativas (IE)¹⁰⁸, que incluye un proceso de cinco pasos: diagnóstico comunitario, identificación del problema en la comunidad, planeación del proyecto comunitario, ejecución del proyecto, evaluación comunitaria. Las áreas

¹⁰⁸ Una IE se compone de varios centros escolares, algunos son escuelas, es decir, cubren hasta el 9° grado escolar. Otras son colegios, que incluyen hasta 11° grado escolar. La IE está delimitada en un territorio de resguardo indígena.

son: Territorio y Sociedad, Comunicación y Lenguaje, Comunidad y Naturaleza, Matemáticas y Producción.

Dentro de esas áreas, las/os estudiantes de pedagogía comunitaria, y las/os orientadores que laboren en centros escolares de la IE donde el CRIC presta el servicio educativo, tendrían que desarrollar Proyectos Pedagógicos que retomen los planteamientos del PEC. De esta manera, de acuerdo a las realidades particulares de la comunidad donde se encuentra el centro escolar, cada Proyecto Pedagógico abordaría problemáticas específicas.

Sin embargo, en varias ocasiones, la ideación y puesta en marcha de los Proyectos Pedagógicos no es asunto sencillo. En los territorios existen tensiones donde el Estado establece una serie de cláusulas, que parten de su institucionalidad o la burocratización, que dificultan la creación y práctica de estos proyectos. Sobre estas tensiones entre el Estado y el CRIC, en relación con el proyecto de educación propia como una estrategia de interpelación por parte del CRIC, es que tratará el presente apartado.

10.3.1 Concepciones sobre educación propia: posibilidades para el diálogo intercultural

La comprensión que tienen las personas que forman al CRIC sobre la educación propia, específicamente quienes se ven implicados de manera más directa en los centros escolares, muestra la formación histórico-política del proyecto. Es así que la educación propia se entiende como un posicionamiento de reconocimiento y valoración de lo propio, de resistencia, e implica la práctica decolonial, sobre todo en lo que involucra a las diferentes colonialidades del ser y del saber. Dicen los/as orientadores de zona norte:

Pero yo creo que nosotros hemos estado resistiendo a todo, es tratar a toda esa fuerza que prácticamente quiere, como acabar con ese pensamiento y, específicamente, nos ha tocado tomar decisiones y cómo para tratar de fortalecer el modelo de nosotros. O sea, ninguna educación o universidad convencional está enfocado hacia eso. ¿Qué tenemos que hacer? Pues prácticamente construir desde nuestro propio pensamiento y recrearlo, y eso es lo que precisamente se está haciendo con la UAIIN, porque eso es lo que facilita una educación de la vida para la vida. Ahí, lo más importante no es la plata, sino que lo más importante son los valores, el territorio, la espiritualidad y de ahí, desde ahí o sea, estamos embarcados. Pero si uno mira del otro modelo educativo, ¿en qué se centra?, o sea, en el recurso, mirarlo todo como mercancía, y desde ahí, o sea, prácticamente se ha ido acabando ese pensamiento, ¿sí? diferente que había (Entrevista a orientadores de zona norte, 21 de abril del 2017).

Entonces, la educación propia se concibe como un proyecto de formación desde la cultura politizada. Es contrahegemónica, pues cuestiona al proyecto de vida dominante, que en relación con el capitalismo voraz y con las nuevas rutas en las que se recrean las relaciones de

la colonialidad, mercantiliza a la vida en sus más diversas manifestaciones. La UAIIN es concebida dentro de este proyecto político como un espacio más de interpelación, que remite al



reconocimiento del pensamiento propio, construir desde él y recrearlo. Lejos de una comprensión institucionalizada de la educación, el proyecto de educación propia en algunos espacios, como en el PEC del “Centro de formación agroambiental Kiwe Ceh’x Fxizema”, ubicado en Vilachi, vereda de Caldono, se intercepta con

el proyecto de vida de las comunidades pertenecientes a pueblos originarios (imagen 30).¹⁰⁹ El PEC de este colegio sostiene la agroecología como práctica para la siembra y el cuidado de la Madre Tierra en acciones de reforestación de sitios sagrados como nacimientos de agua, pero que también se encuentran en diálogo con otras subjetividades, como las campesinas, mestizas o afrodescendientes (Diario de campo, 22 de mayo del 2017). Un orientador de la UAIIN señala que:

Nosotros, dentro del proyecto educativo comunitario, parte de los valores que tiene la familia y, desde esos mismos conocimientos propios ancestrales que tienen la mamá, el papá, conocimientos ancestrales que tiene el papá, los abuelos, la educación es colectiva. En la casa todos enseñamos, enseña la mamá, el papá, los abuelos, los tíos, y el niño de todos va aprendiendo. Cuando llega a la edad escolarizada, el niño ya viene con todos esos conocimientos ¿y qué hace uno como dinamizador? pues es reforzar el conocimiento que el niño trae de acuerdo al contexto. Ya uno no se va a las áreas, ni a las que las plantea el Ministerio [MEN] sino de acuerdo al contexto. Parte de una vivencia real que trae el niño y, por ahí, uno se va enfocando, entonces el niño no... No se va a desarticular (...). Entonces, la diferencia es eso, que la educación propia es más colectiva y va, no en de competencias, sino en fortalecer principios y valores que se tiene como pueblo y partiendo, inclusive, desde la misma lengua, porque una cosa es de que vaya a una escuela y que el gobierno diga “les voy a enseñar a hablar Nasa Yuwe” [lengua Nasa], pero les va a enseñar a escribirlo y a hablarlo, pero simple. Pero, en cambio, desde la casa, sí lleva el sentido de convivencia, todo el sentido colectivo. Entonces, no es lo mismo yo hablar la lengua desde alguna institución, que aprenderlo a hablar desde la casa, porque desde ahí lo empiezas a... pues a vivir y a sentir (Entrevista a orientador de UAIIN, 23 de junio del 2017).

¹⁰⁹ Imagen 30. Práctica de estudiantes en huertos escolares. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

La apuesta política de la educación propia va más allá de la institucionalidad. Como refirió el orientador, es la cultura política, histórica, la que busca recuperar y fortalecer la educación propia. De esta forma, se hace frente a la cultura despolitizada, que defienden las políticas de identidad del Estado a través del concepto “cultura” como dispositivo de la colonialidad del ser. Es posible apreciar que, en la propuesta de la educación institucional del Estado, la cultura se manifiesta como una inserción de rasgos culturales, desarraigados, como la enseñanza oral y escrita de la lengua originaria.

La educación propia se considera, entonces, un espacio para la convivencia de los distintos saberes. Puede interpretarse como el espacio posible para la emergencia de lo que Santos (2009) ha definido como diálogos interculturales de saberes. Donde los distintos posicionamientos políticos, ideológicos, prácticos y vivenciales, las diversas subjetividades pueden generar un espacio intersticial de encuentro y de aprendizaje mutuo, crítico, cuestionador, de tensión. Sobre ello, refiere un coordinador del PEBI a nivel regional:

(...) la educación propia es el sentido de orientar la educación de las comunidades, del proceso, del sentir de las comunidades, del territorio, de la cultura, del proceso ideológico-político-organizativo de nuestra organización como pueblos indígenas. Esa es la educación propia que nosotros decimos, y la educación propia también nosotros es nuestros conocimientos locales, la educación propia va más allá de los conocimientos, de la comunidad o de lo local, sino también abarca los conocimientos fuera del contexto (Entrevista a coordinadores regionales del PEBI, 15 de junio del 2017).

Sin embargo, el proceso ocurre con dificultades. Una de ellas, es la comprensión indigenista de la educación propia, donde las personas, orientadoras comunitarias o comuneras, consideran que el proyecto convoca a una recuperación, arraigo y adentramiento a lo propio ancestral, de manera exclusiva. Dice una coordinadora de la UAIIN:

(...) para muchos no ha sido fácil, porque cuando hablamos de la educación propia, entonces se cree que es absolutamente “nada de otro vamos a tomar”. Entonces, también algunos nos volvemos como extremistas y, por supuesto, que eso no es así (Entrevista a coordinadora de la UAIIN, 24 de junio del 2017).

Existen centros escolares donde la educación propia es un hecho. Por ejemplo, la escuela Vueltas de Patico, ubicada en el resguardo indígena Coconuco, que trabaja el proyecto de soberanía y seguridad alimentaria. En este proyecto, a través de diversas estrategias pedagógicas, donde se incluyen obras de teatro guiñol y la práctica en huertas, las/os niñas/os, estudiantes de educación básica, aprenden sobre el valor de la recuperación y cuidado de semillas no transgénicas, propias de la región. Los procesos de cultivo y su cuidado sin recurrir

a acciones que involucren procedimientos químicos. Conocen, también, los procedimientos para la creación de alimentos con base en las cosechas propias (Diario de campo, 18 de abril del 2017).

10.3.2 Principios de la educación propia

Como se ha hecho mención, la comunidad es uno de los principios de la educación propia como proyecto político contrahegemónico. De hecho, sin ella no existiría siquiera la propuesta de educación propia, pues fue a partir de la vida cotidiana y de la organización comunitaria, colectiva, que surge la propuesta. En este sentido, es la comunidad la que cuenta con los saberes y prácticas que se recrean en la educación propia; es de ella donde surgen las problemáticas, en el análisis de su realidad; es de ella de donde surgen las propuestas de acción, acompañadas u orientadas en varias ocasiones por las/os orientadores comunitarios; es ella quien interviene en la evaluación de los proyectos pedagógicos para titulación de estudiantes de 11° grado y de estudiantes de la LPC. La comunidad, así, tiene un papel protagónico.



Esto es posible verlo en las/os mismos estudiantes de educación básica. Los vínculos que se establecen en las escuelas, muchas de las veces trascienden la división obligada por la institucionalidad del Estado, donde las/os niñas/os son agrupados en grupos de acuerdo a su edad escolar. Así, en el Colegio “Centro de formación agroambiental Kiwe Ceh’x Fxizema”, las/os niñas/os se reúnen con niñas/os de otras edades, conviven, entran a sus salones, observan las actividades que realizan, las/os orientan (imagen 31).¹¹⁰ En los espacios de juego, es posible ver a niñas/os de 9° junto a niñas/os de transición (preescolar). Les explican el juego, corren juntas/os, se protegen (Diario de campo, 5 de mayo del 2017). Dice un orientador de la UAIIN:

¹¹⁰ Imagen 31. Hierba buena nunca muere. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Muchas veces dentro, si usted va a la escuela de un Nasa, el niño, por muy mayor que sea, siempre ayuda al pequeñito, o el pequeñito está pendiente del mayor para irlo también orientando, porque somos conscientes de que todos tenemos un conocimiento dependiendo de la edad y que ese conocimiento pues, es colectivo, le vamos ayudando (Entrevista a orientador de la UAIIN, 23 de junio del 2017).

Hay días donde las/os estudiantes del Colegio asisten a la finca a sembrar, cuidar los cultivos y cosechar. El trayecto es largo entre las instalaciones del Colegio y la finca, e implica atravesar la comunidad de Vilachi. En el



camino, las/os estudiantes pasan por sus casas, toman algo que les haga falta, saludan a las/os comuneras/os que encuentran en el andar. Toman frutos, comparten; juegan. Conocen y se identifican con el territorio. En el día de la Tierra, reforestaron los sitios sagrados (espacios donde hay agua), para ello, cada estudiante llevó semillas, plantas o ramas de lo que tiene en su casa (imagen 32).¹¹¹ Se reunieron en el patio general del Colegio, cada grupo dijo qué plantas



llevó frente a los otros grupos, además mencionaron para qué se utilizan en la medicina tradicional. Posteriormente, todos se dirigieron a la siembra en los sitios sagrados del territorio. Las prácticas y saberes que las/os niñas/os viven desde sus hogares, son retomados dentro de las clases. De esta manera, los procesos que siguen las

madres en el hacer los alimentos, se practican y utilizan en la escuela dentro del área de matemáticas y producción, así como de comunicación y lenguaje (Diario de campo, 2 y 4 de mayo del 2017).

¹¹¹ Imagen 32. Recorrido del territorio. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

En ambas instituciones educativas visitadas, existe la guardia indígena y el cabildo escolar (imagen 33).¹¹² Las reuniones entre las/os estudiantes retoman el modo de asambleas para tomar decisiones. Es una práctica de adentramiento a la vida política comunitaria.



Asimismo, en clases narran y comparten las prácticas espirituales que dan sentido comunitario. Por ejemplo, en rituales que han sido recuperados o creados en sus comunidades (imagen 34).¹¹³ Algunas/os estudiantes conocen los rituales únicamente a través de la narrativa de la profesora o de sus compañeras/os, mientras que otras/os

asisten con sus madres y/o padres. En sus libretas, hacen dibujos alusivos a ellos (Diario de campo, 4 de mayo del 2017). Después de volver a México, la profesora Mónica me contó que del Colegio hicieron una visita a la Laguna de Paez, un sitio sagrado en Belálcazar, Cauca; de los más importantes para el pueblo originario Nasa, al cual ella pertenece (Diario de campo, 26 de septiembre del 2017). Desde esas prácticas, recorren los cuatro tejidos de conocimiento que conforman al PEC y, específicamente, al Proyecto Pedagógico de la escuela. Refiere un orientador de la UAIIN:

(...) nosotros, desde la educación propia decimos que desde la casa el niño va, va aprendiendo, desde su misma experiencia que va de vida. Ve cómo hace papá, participa en las actividades del papá, las niñas en los oficios de la mamá, se mete en los espacios comunitarios y todo ese conocimiento lo va formando al niño (Entrevista a orientador de UAIIN, 23 de junio del 2017).

Es así como los procesos de formación de la UAIIN en la LPC involucran el fortalecimiento del vínculo comunitario de las/os orientadoras/es en formación. Sin la comunidad, entonces no existe la formación en pedagogía comunitaria. Describe un orientador los procesos de formación con base comunitaria:

Por ejemplo, nosotros, aquí, cuando se hace la concentración, nosotros partimos desde el contexto. Entonces, ubicamos al estudiante aquí, desde su contexto ¿cómo ve su comunidad? ¿Cómo ve su familia? ¿Cómo ve su comunidad? ¿Cómo se mueve su comunidad referente a las situaciones que están viviendo? Y, partiendo de eso, pues empezamos a buscar problemas.

¹¹² Imagen 33. Estudiante del cabildo escolar. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

¹¹³ Imagen 34. Rituales de mi pueblo. Fotografía tomada por Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Entonces, cada estudiante empieza a mirar: “bueno, en mi comunidad hay este problema, entonces ¿cómo lo vamos resolviendo?”. Y, como somos un equipo de estudiantes grandes, entonces cada uno va planteando su problema de acuerdo a su contexto porque, por ejemplo, en el caso que me toca a mí, pues son 17 estudiantes, y esos 17 estudiantes son de diferentes pueblos. Entonces, de acuerdo cada pueblo, las necesidades son las mismas pero la metodología o las formas que ellos tienen de resolverlo, son diferentes. Entonces, eso nos va haciendo, nos va retroalimentando del uno al otro, cómo nosotros podemos estar resolviendo muchos problemas, partiendo del mismo contexto, porque lo que nosotros decimos acá, dentro de los orientadores y pedagogía comunitaria, más que ir a una comunidad como profesores, como orientadores... vamos, es más como comunero. Entonces, ahí...porque nosotros siempre lo hemos dicho "el conocimiento fluye en la misma comunidad", y quizás uno dinamiza el conocimiento que ellos tienen y busca la posibilidad de que uno entienda. Porque así como la comunidad lo acoge a uno, lo hace entender, entonces uno ya aterriza y lo hace entender que el problema no está afuera, muchas veces el problema está hasta adentro y las mismas soluciones también están bajo el mismo contexto (Entrevista a orientador de la UAIIN, 23 de junio del 2017).

Como se deja ver, la contextualización es otro de los principios fundamentales de la educación propia. Distinto al caso analizado en México, sobre la contextualización técnica a la que refieren en la educación intercultural bilingüe, la contextualización en la educación propia específica que el proceso de centrar al contexto parte desde el inicio, en la definición de la problemática a abordar, en el planteamiento de objetivos, y en las maneras de intervenir o abordar la situación. Refiere una orientadora de la zona norte sobre los procesos de educación propia en su comunidad:

Se hace la utilización de una pedagogía y una metodología comunitaria ¿Cuáles son esas? Pues algo como al nivel que se trata de sacar aquí. Porque en realidad en la vida cotidiana son muchísimas más. Pero, algo así como grande, tenemos las mingas del pensamiento de sabiduría, que son pues con los mayores, los sabedores y la comunidad en general. En las asambleas, los trueques y la gobernabilidad. Desde ahí se orienta para llegar a este fin. Se tienen, entonces, unos fundamentos como lo son la comunitariedad, la interculturalidad, la integralidad, la investigación y, algo muy importante que es general en todos los espacios, que es la espiritualidad. Con todo esto se busca el fortalecimiento de la identidad cultural, de la lengua propia, de los usos y costumbres, los conocimientos y saberes, y la formación y la claridad política organizativa y administrativa del pueblo Nasa. Todo esto para dar respuesta a la pervivencia, para garantizar la permanencia y la respuesta al plan de vida del pueblo Nasa (Entrevista a orientadora de zona norte, 19 de abril del 2017).

La contextualización es algo que rebasa la comprensión de la escuela como un lugar donde se enseña, que se encuentra fragmentado de la comunidad. Por el contrario, más allá de la escuela, la contextualización se hace presente en las prácticas de las/os estudiantes que se forman como pedagogos/as comunitarios/as. Sobre ello, comparte un estudiante de la LPC del pueblo Totoró:

En este caso, lo más fuerte que vengo trabajando ahorita y de acuerdo a la tesis y de acuerdo, de acuerdo a la necesidad y problemática de este pueblo, pues ha sido meterme en la agricultura

ancestral. Que la agricultura ancestral tiene unas diferencias con la agricultura orgánica. La agricultura ancestral, es la que, la que, la que venimos formulando como pueblos indígenas y la agricultura orgánica, son los que, es lo que viene formulando otras culturas. Digamos, no sé, el movimiento campesino los agroecologistas, algunos ingenieros ambientales que se dedican a lo alternativo. Esa es la agricultura orgánica, pero también hay una agricultura convencional, que es la que viene proponiendo Monsanto, que viene proponiendo DuPont. Todas esas industrias que, lo que les interesa es el negocio de la agricultura. Entonces, meternos en esta ideología, meternos en esta filosofía y desarrollar, desarrollar la teoría, la práctica, a veces es muy complicado. Pero, revisando nuestro proceso y revisando todo lo que venimos haciendo como pueblo, nuestras familias vienen desarrollando una agricultura ancestral. Lo que tenemos que decirle es que esto es agricultura ancestral. Y lo que tenemos que decirle a través de la pedagogía, es que, lo que está haciendo es pedagogía, es agricultura ancestral. Se viene armonizando las semillas se viene seleccionando las semillas, se viene cuidando y guardando las semillas, se viene utilizando un (se queda pensando) residuos de la huerta. No precisamente lo llamamos abono orgánicos, pero sí el hecho de utilizar algunas cenizas, de vertirlas a la huerta, eso es. Eso es parte de la agricultura ancestral. Utilizar los momentos y cambios de luna, eso es agricultura ancestral. Entonces, tenemos que jugar con estas, con estas tendencias. Que bien podemos jugar integralmente. Jugar integralmente y combinar la agricultura ancestral con la agricultura orgánica o la agricultura agro ecológica. Estas dos, es los, lo, lo más cercano que podamos juntar, pero la convencional, pues hay que, hay, de una u otra forma, para rotar la agricultura con la agricultura convencional a base de químicos, hay que, hay que demostrarle a la gente primero. Porque hay muchas familias metidas ya en la parte monocultivos, que lo que está dejando son problemas en la salud, en la salud humana. Porque, el hecho de manipular un químico, pues, nuestro cuerpo no es, no es lo mismo. Y se está contaminando el agua, se está contaminando el aire, se está contaminando los animales... (Entrevista a orientador del pueblo Totoró, 28 de marzo del 2017).

En ambas narrativas, la contextualización implica recurrir a la cultura política e histórica, a la concepción de las ontologías de esas culturas y a la práctica de los saberes ancestrales. Cabe señalar que en la narrativa anterior, el orientador ejemplificó el ejercicio práctico de la interculturalidad, lo cual nos lleva a la siguiente discusión.

La interculturalidad es otro de los principios en los que se fundamenta la educación propia en varios casos. Ella es significada de muchas maneras. Se manifiesta de manera constante en los espacios de educación propia como un diálogo y aprendizaje entre los saberes y prácticas de distintos pueblos originarios, pero también en la relación con personas mestizas, campesinas y afrodescendientes. En este proceso, la interculturalidad se enuncia en momentos como un proceso de complemento con lo que se considera externo a la propia cultura. Comparte sobre ello una orientadora de la UAIIN: “saber tomar los elementos que nos fortalezcan, que nos ayudan a valorar nuestra cultura. Y el resto sería mirar, seleccionar, qué aspectos culturales nos favorecen y que aspectos debemos desechar” (Entrevista a orientadora de la UAIIN, 29 de junio del 2017).

Otro significado que se le otorga a la interculturalidad es el de un espacio de convivencia. Este discurso se asemeja a la definición institucional que el Estado otorga a la interculturalidad, como una relación neutra, apolítica, que se caracteriza por el respeto o la tolerancia al otro diferente. Dice un orientador de la UAIIN: “el termino de interculturalidad es más de convivencia, cómo podemos convivir entre la diversidad y que cada uno pues, el respeto mutuo, no en formas de ver y de pensar” (Entrevista a orientador de UAIIN, 23 de junio del 2017).

Pero contrario a la definición anterior, se encuentra aquella que la define como espacio de posicionamiento político, un espacio de constante tensión y conflicto donde las distintas subjetividades se encuentran y confrontan. Es este espacio intercultural el que permite, entonces, el quiebre y la apertura de las brechas del orden hegemónico para considerar a las subalternidades. Refiere, en este sentido, una coordinadora de la UAIIN:

(...) el mismo concepto, desde donde sea y quien lo diga, el mismo concepto se queda corto para mostrar una realidad. Y la interculturalidad no quiere decir “hay es que tengo que entender el otro tal y cual y perfecto y la maravilla, no”. Creo que interculturalidad también muestra los niveles de conflicto y de incomprensión y comprensión, y que en ese nivel de interculturalidad, también hemos hecho afectaciones, como yo ayer le decía “¿Cómo es posible que la organización con sus líderes y su momento, no hayan tenido piedad y se le haya impuesto de manera, de pronto no meditada ni premeditada, el bastón a los compañeros de la costa pacífica?”. O sea, eso no debe pasar, porque ahí hay una interculturalidad así, impuesta. Lo otro es, por ejemplo, la interculturalidad, si usted mira allá, las banderas, ahí tu miras la bandera del CRIC, y nosotros decíamos con una compañera hace mucho rato, en el sur ¿usted cree, en el sur eran bienvenidos los compañeros de CRIC? No, no eran bienvenidos (Entrevista a coordinadora de la UAIIN, 24 de junio del 2017).

Así, podemos identificar que la interculturalidad, en el plano discursivo y de praxis dentro de los procesos de educación propia del CRIC, se trifurca en las tres acepciones que antes ya adelantaba Walsh (2012), sobre el análisis de la interculturalidad en los procesos de reivindicación de los pueblos originarios y afrodescendientes en Ecuador. Más la posición decolonial poco trasciende hacia afuera, es decir, en la búsqueda de incidencia en el orden social establecido. Las márgenes de las legislaciones contornan que esta posición sea posible principalmente hacia dentro; hacia el interior de las organizaciones es donde se articulan las luchas actuales.

10.3.3 La educación propia en la relación con el Estado

Acorde a lo anterior, es posible reconocer a la educación propia como un proyecto que atenta contra el proyecto situado por la hegemonía como proyecto nacional. Es en ello donde el Estado,

en relación con el CRIC, echa a andar distintas estrategias de cooptación que, vinculadas con las ya expuestas, pretenden delimitar el campo de poder de la organización indígena. Una de las primeras estrategias, que tiene un fuerte arraigo como secuela en la colonialidad del saber, es la acción de desvirtuar a los saberes propios, por considerarlos locales e inferiores a los saberes de occidente. Con ello, los padres y las madres de familia miran con desconfianza a los procesos de educación propia. Esto lleva a que muchos padres y madres de familia no inscriban a sus hijos/as en centros escolares que se guíen por los procesos de educación propia. Así refiere un orientador de la UAIIN:

(...) la fuerza institucional es tan grande, que va así, como siempre, aplastante a lo que nos impone. Claro, y si estamos como debiluchos, ¡pum!, eso es, es que eso sí es, lo que pasa con nuestros padres de familia, es que “la escuela de fuera es la que sirve, la indígena no sirve, así trabajen lo mismo”. Como decir que “lo indígena qué nos va a estar sirviendo”, porque es negar, es no valorar lo propio, lo mismo que se construye, ni siquiera tan propio, esto ya adentro no se valora (Entrevista a orientador de la UAIIN, 24 de junio del 2017).

Una segunda estrategia que se presenta en la educación propia, por parte del Estado, es que los aparatos jurídicos, como leyes y decretos, determinan que una parte del sistema educativo del MEN se encarga de regularizar y administrar la educación en los territorios pertenecientes a los pueblos originarios. Por ello, gran parte de la planta docente, aún dentro de los centros educativos donde el CRIC es contratado como instancia prestadora del servicio educativo, pertenece a la población mestiza y, políticamente, suele distar de los planteamientos políticos de la educación propia. Esto dificulta la puesta en práctica de la educación propia, de los PEC, como un proceso de reivindicación de otro proyecto alternativo dentro del movimiento de lucha del CRIC. Dice un coordinador zonal del PEBI del pueblo Totoró:

(...) pues como la mayoría de los docentes son, pertenecen a la nómina del Departamento [de educación], el Departamento se rige al, al Ministerio de Educación Nacional, entonces eso hay que, pues de una u otra manera hay que, hay que respetarle (Entrevista a coordinador zonal del pueblo Totoró, 31 de marzo del 2017).

De este modo, en varios centros educativos, como uno ubicado en el resguardo indígena de Totoró, el PEC es más bien PEI, en el sentido de que las/os profesores siguen la normativa de asignaturas que plantea el Estado, aun cuando en el centro educativo trabajen orientadoras/es comunitarias/os.

Asimismo, es posible identificar otra estrategia que deviene de los procesos de institucionalización de la organización en la relación con el Estado, esto es: la verticalidad dentro de los procesos de educación propia, en la transformación de funciones comunitarias a

puestos laborales. En relación con ello, la comunidad pasa a un plano de receptora en lugar de creadora de los procesos educativos, son las/os orientadoras/es quienes dirigen la creación, desarrollo y evaluación de los procesos de educación propia debido a la burocratización de los mismos. En una reunión de nivelación de estudiantes de la LPC, comentaron que:

(...) otra gran dificultad, dentro de las propuestas pedagógicas, es que no se está teniendo en cuenta la comunidad. Llegan los profesores y plantean, dicen: “no, hagamos este proyecto”, y lo hacen, ni siquiera como decía la profesora hace rato: “ni siquiera veinte años trabajando y ni siquiera existía cuántas etnias, cuántas hablan la lengua”. Entonces, esa ha sido una problemática que se encuentra dentro del PEC (Trabajo de campo, 19 de abril del 2017).

Esto mismo es referido por uno de los orientadores iniciadores del proyecto de educación propia en el CRIC. El orientador señala que quienes actualmente se encuentran en la coordinación del PEBI y de las distintas instancias de educación propia, hacen un ejercicio desapegado de los lazos comunitarios, a diferencia de los iniciadores del movimiento. Dice que:

(...) el gran problema de los jóvenes es una metodología representativa, y no una participación real. (...) no saben cómo hacer el proceso, desaprovecharon la metodología que crearon los mayores. El dinero no sería un problema para los mayores, porque no se apropiarían de él como lo hacen los jóvenes. Los jóvenes fueron formados desde afuera, desde las universidades, desde occidente. Por ello ahora están angustiados, porque no saben cómo hacer, que la gente se involucre (Diario de campo, 31 de mayo del 2017).

En relación con los procesos de regularización de la educación propia de acuerdo con la lógica del Estado, de mano al reconocimiento de los pueblos originarios como parte de la Nación, éste plantea como otra estrategia la aplicación de evaluaciones nacionales en los centros educativos donde el CRIC funciona como instancia prestadora de servicios. El referente constante sobre las evaluaciones nacionales aplicadas en el territorio de los pueblos originarios es que ocupan los lugares inferiores en el ranking debido a los bajos puntajes que se obtienen. Las instancias educativas que gestiona el CRIC, tienen la obligación a que se apliquen estas evaluaciones, puesto que los pueblos originarios forman parte de la Nación. Dice un coordinador zonal del PEBI:

(...) el tema de la, (pausa y piensa) de lo que desde del Estado son los estándares y competencias y los derechos básicos de aprendizaje, con respecto a lo que acá se plantea desde el proceso mismo de enseñanza, donde digamos, se tiene muy fuerte el tema de reivindicar lo cultural, sin, sin atender mucho el tema de la pruebas Saber, las pruebas ICFES y ahí hemos tenido dificultades, puesto que de todas maneras, en el sistema escolarizado nacional, es indispensable tener buenos puntajes para poder acceder a la universidad. Entonces, eso lleva a que acá nos encontremos con ese dilema, o se atiende lo que se exige desde los estándares y competencias del Estado o el proyecto propio que se pretende desarrollar. Entonces, en eso venimos también. No nos ha ido muy bien con esos puntajes, tenemos puntajes bajos y son pocos los muchachos

que logran terminar y acceder a una carrera en la Universidad (Entrevista a coordinador zonal del PEBI en Caldono, 21 de mayo del 2017).

Es a partir de la evaluación, y en un intento de legitimar los procesos de educación propia desde las lógicas organizativas el Estado, donde surge la necesidad de crear procesos de evaluación en el proyecto educativo que tiren una línea general para evaluar los alcances. Estos procesos de evaluación asemejan a los procesos educativos que ocurren en los distintos contextos a un procedimiento que denota linealidad. Es decir, se condicionan los procesos complejos de la educación propia. Dice un coordinador del PEBI en Caldono:

(...) Cuando se va a evaluar un PEC, sobre su estado, sobre sus fortalezas y sus debilidades, ahí tenemos todavía vacíos, porque resulta que según el, según los primeros modelos, por decirlo así, de instrumentos de evaluación que se hicieron, era [que] supuestamente el PEC tiene cinco etapas. Una que llaman de diagnóstico y sensibilización, otra de profundización, otra que le llaman de estructuración curricular, otra ya de aplicación curricular y otra de evaluación y proyección. Y resulta que, según ese instrumento, habían sedes que estaban apenas en esa primera etapa; otras en segunda, otras, era para evaluarlo así como de manera lineal, que eso iban de manera progresiva avanzando, que, por ejemplo, habían sedes que ya estaban aplicando el PEC, el currículo y todo y estaban evaluando. Pero resulta que ya en la experiencia de, ya de campo, no funciona así, de manera lineal; hay sedes que están por allá, pero han regresado. O sea eso no, no me parecía un instrumento muy práctico de decir o evaluar tajantemente “esta sede está aquí”, porque así como se tienen debilidades en unas cosas, también hay fortalezas (Entrevista a coordinador zonal del PEBI en Caldono, 21 de mayo del 2017).

Por último, menciono una estrategia de cooptación a las/os orientadoras/es comunitarias/os que ocurre por parte de otros grupos de poder, grupos armados, donde de manera directa no se vincula al Estado. Al considerar al contexto de tensiones políticas donde desarrollan su prácticas las/os orientadoras/es comunitarias/os, ellas/os representan una amenaza para los grupos armados, pues su ejercicio es político dentro de la misma comunidad. Esto en su función de orientar a la comunidad hacia la preservación del tejido social, de la cultura como política y, con ello, de la prevalencia de un proyecto de vida alterno al capitalista. Los grupos de poder que aquí se consideran son los paramilitares, los militares y la guerrilla. Sobre ello, dice un orientador de la UAIIN:

(...) cuando uno, como orientador, más que orientador empiezas a liberar procesos dentro de la misma estrategia, empiezas a, liberar procesos con la familia, la organización con los padres de familia, entonces, también atenta, inclusive hay muchos que son amenazados por eso también (Entrevista a coordinador de la UAIIN, 23 de junio del 2017).

Otra de las tensiones que ocurren en el territorio, aunque no devenga directamente del Estado, es la práctica de diferentes religiones en los territorios indígenas, como la iglesia evangélica. Fue referida de manera frecuente como un obstáculo de los procesos de educación

propia, pues varias de las prácticas de la espiritualidad acorde a las culturas políticas de los pueblos originarios son rechazadas por padres de familia que profesan otra religión distinta a la católica. Fue este el caso de uno de los orientadores comunitarios que participó en la investigación; en su ejercicio pedagógico, practicaba la espiritualidad del pueblo Totoró, los padres y madres de familia de la escuela se mostraron inconformes, y no lo nombraron nuevamente como orientador comunitario en el centro escolar (Diario de campo, 2 de marzo del 2017).

Vemos que, entonces, la educación propia es un escenario de constante tensión al formar parte de las estrategias de interpelación del CRIC ante el Estado y ante otros grupos de poder que se encuentran en el territorio. Aquí, comienza a perfilarse la figura del orientador/a comunitario/a como figura política. Sobre ello discutiremos en el siguiente apartado.

10.4 Perfil del/a orientador/a comunitario/a: la búsqueda de otro proyecto de vida

El perfil que se busca formar en los procesos dentro de la LPC tiene diferentes características que pueden comprenderse a partir de situar a la educación propia como un espacio de lucha y resistencia. El perfil tiene como eje transversal a la comunidad. De este modo, una de sus características es que, más allá de la individuación, la/el orientador sea comunero, es decir, que sea comunitario. Dice una coordinadora de la UAIIN:

(...) tiene que estar, mejor dicho, comprometido, tiene que ser muy propositivo, tiene que ser muy creativo, tiene que ser leal con él como persona y con el proceso de la comunidad y de la organización, tiene que ver que es muy importante la familia. Claro, no estamos diciendo que deje la familia, que es importante la familia individual, pero también la familia colectiva; de lo contrario, no va a actuar como dinamizador comunitario, puede tener el nombre, pero no va a actuar (Entrevista a coordinadora de UAIIN, 24 de junio del 2017).

Los y las participantes principales, mostraron su acercamiento con la comunidad y con el proyecto CRIC. De esta manera, una de ellas se involucraba en todas las actividades comunitarias donde le fuera posible. Uno de ellos, realizaba acciones dentro de un programa comunitario en soberanía alimentaria. Su vínculo era permanente con familias que estuvieran interesadas en la propuesta del cuidado y la defensa de las semillas nativas. Por ello, eran reconocidas y reconocidos en la comunidad.

Aunado a ello, su papel en la comunidad era articular los saberes que existen en ellas, y desde ahí vincularla con los procesos de enseñanza. Una de las orientadoras, perteneciente al pueblo originario Nasa, recabó los saberes de los mayores en torno a la espiritualidad y la

construcción de la casa tradicional, de mano con los rituales tradicionales en este ejercicio. Acercó a la comunidad, sobre todo a las generaciones más jóvenes, estudiantes del centro educativo donde laboraba y a sus madres y padres con los/as mayores/as de la comunidad, quienes tenían conocimiento sobre la construcción de la casa tradicional.

Otra de las características del perfil es el mantener una postura crítica ante los procesos, saberes u objetivos que se considera debilitan al proyecto de educación propia. Fue posible observar esto en el seminario de nivelación de las/os estudiantes de la LPC, cuando se invitó a una ponente de la ciudad de Bogotá, y comenzó a hablar sobre los procesos de planeación educativa desde el MEN. En el aludido de que los procesos de educación propia seguían los lineamientos del MEN, algunos estudiantes señalaron a la ponente que el proyecto era políticamente distinto, por lo tanto, se alejaba de los requerimientos oficiales de esa instancia paraestatal (Trabajo de campo, 19 de abril del 2017).

La trayectoria política y cultural es una de las características que se enuncian en el perfil del/a orientador/a comunitario/a. Es algo en lo que se forman durante los procesos de la LPC, y fuera de ella, en la articulación de los procesos políticos del CRIC. De esta manera, algunos/as orientadores/as han tenido cierto cargo como autoridades del cabildo y son líderes políticos en los procesos de su comunidad. Señala una orientadora de la UAIIN que:

(...) los alcances más notorios y más grandes es formar a los estudiantes políticamente ¿no? Nosotros vemos que nuestros estudiantes, en nuestros territorios, ellos hacen unos posicionamientos políticos muy fuertes ¿Por qué? Porque allá se los forma política, cultural, a respetar nuestras tradiciones, nuestra cosmovisión. O sea, ellos políticamente son muy fuertes, o sea, nosotros, cuando vamos a los territorios, miramos que sí, nuestro programa de educación comunitaria en nuestra universidad, contribuye a que nuestros estudiantes, en ese sentido, sean unos estudiantes que hablen, que sean orgullosos de nuestra cultura, que defiendan nuestra madre tierra, que defiendan la parte de sitios armónicos, que defiendan la parte de vestido. Otra parte que nosotros miramos es la urgencia de las lenguas indígenas ¿no? Nuestros estudiantes son nativos hablantes, se sienten orgullosos de hablar una lengua y nos hablan en lengua, y así nosotros no entendamos, ellos nos expresan, comunican. Entonces, miramos que la educación política es muy fuerte, eso lo podemos notar en todas las partes (Entrevista a orientadora de la UAIIN, 29 de junio del 2017).

Ser investigador comunitario es una solicitud dentro del perfil del/a orientador/a. Es con base en esta característica que se orientan los procesos de educación propia. Pues si no se investiga, entonces se corre el riesgo de imponer un proyecto pedagógico ajeno a las realidades de la comunidad. Señalan los coordinadores regionales del PEBI que: “necesitamos a maestros muy comprometidos con un perfil que realmente sean investigadores, formados desde nuestra

comunidad para nuestra comunidad, y que realmente tengan esa vocación de ser maestros” (Entrevista a coordinadores regionales del PEBI, 15 de junio del 2017).

Dentro de las funciones principales del/a orientador/a comunitario/a, se encuentran el ser articulador de los procesos comunitarios. Se reconoce que en las comunidades ocurren procesos comunitarios donde se manifiestan saberes y prácticas acordes con la vivencia de la cultura política. Ante este panorama, la función del/a orientador/a es la de identificar y articular estos procesos, al reconocerlos como las bases de la educación propia. Refiere una orientadora de la UAIIN:

(...) los orientadores de pronto deben estar en todos los espacios. Por ejemplo, están en los espacios de la asamblea, los espacios de la cultura, los espacios de la espiritualidad, los espacios de las grandes asambleas que se generan en lo regional. Porque todos estos espacios es la escuela que nosotros tenemos, como movimiento indígena ¿no? Porque a veces dicen “no, que no hay orientaciones para los dinamizadores”, pero ése se cree que las orientaciones son solamente en las cuatro paredes. Ahí no, la orientación que nosotros y la formación que hemos tenido, la hemos hecho en proceso político, ya sea local, zonal, regional. O sea, nosotros tenemos una gran escuela que a veces la gente no le entiende (Entrevista a orientadora de la UAIIN, 6 de junio).

Para la prevalencia de la organización y de la cultura política, otra de las funciones que es posible reconocer en los procesos de formación en la LPC es la formación de sujetos políticos comunitarios. De esta manera, el acercamiento a las nuevas generaciones involucra este aliciente, que se pretende permita la pervivencia del proceso de lucha. Dice un orientador de la UAIIN:

(...) los orientadores, en su estructura que hemos venido manejando, siempre han entendido que la pelea aquí es política, y de acuerdo a esa pelea política, siempre ha dicho que hay que empezar a formar, no solo al niño sino a todo el colectivo (Entrevista a orientador de la UAIIN, 23 de junio del 2017).

La interculturalidad dentro de la práctica del/a orientador/a se considera una función importante. De esta manera, se define que la práctica debe de involucrar y valorar los conocimientos propios, pero también involucrar y conformarse de los conocimientos externos que aportan a la propia propuesta política educativa. Dentro del PEBI regional, refieren que:

(...) nuestra educación propia tiene un doble reto, nuestros dinamizadores tienen el reto de formar desde y para la comunidad. Pero también de los conocimientos externos, que decimos, siempre y cuando estos aporten el plan vida de los niños, las niñas, de la comunidad, de la familia, en sí, de todo el territorio (Entrevista a coordinadores regionales del PEBI, 15 de junio del 2017).

Por último, en temas del conflicto armado, se refiere que la función de fortalecer a la comunidad dentro del contexto político de tensiones, es orientarla en anticipar analíticamente

los procesos sociales que devienen de las tensiones sociopolíticas. En este periodo, del posconflicto y los Acuerdos de paz, al considerar que éstos no incluyen las demandas de los pueblos originarios y que, acorde con la historia de Colombia, existe posibilidad de otro levantamiento armado. Dice un orientador de la UAIIN que:

[toca] también hacerle ver, hacerle claridad a la gente lo que implica la guerrilla. Todo, pero a uno le toca en todo el contexto político irse, pues, como perfilando a la comunidad hacia el futuro. Por ejemplo, la situación de ahorita, pues, el posconflicto, todos los orientadores dentro del territorio están en esa cátedra, diría yo, de que no se está hablando de un proceso de paz, sino que se está hablando que es un proceso de desarme, y que cuando el gobierno le quite las armas a algunos guerrilleros, hay otros que se están quedando por acá, por fueras. Entonces, la realidad va a ser otra. Lo que hace uno como orientador, hace dentro de su comunidad. Porque toda la guerrilla no he está concentrada allá, muchos se quedaron por fuera. Entonces, eso también hace que el orientador, también tienen esos riesgos, porque de todos modos hay que proyectar a la gente y hay que, en términos generales, uno tiene que hacerle ver la realidad a la gente, de que todo no es tan bonito, todo no va a ser paz, quizá va a ser más duro el posconflicto que la misma guerrilla (Entrevista a orientador de la UAIIN, 23 de junio del 2017).

A su vez, un estudiante de la LPC señala que:

(...) uno podría decir que nosotros hemos sido invadidos por un pensamiento externo donde solo creemos que con la plata serás feliz, lo económico. Porque uno, yo personalmente que he trabajado en un sitio llamada El Pajarito, era un sitio corredor de narcotráfico y de la guerrilla, y donde es muy difícil ir a trabajar porque uno está constantemente señalado y asediado por ambos bandos, tanto como del Estado como de los otros, uno no... Ahí no se podía uno decir nada, o sea, tenía que llegar solamente a lo que uno venía y punto. Si dice algo uno ya terminaba por ahí, entonces esas son situaciones, sí. Entonces, el tema de nosotros como pueblos, como lo decía el compañero, es más bien de la ideología que nos han metido a nosotros. Pero nosotros, a pesar de toda esa lluvia de ideas y malas, nosotros hemos tratado de vivir y yo digo, personalmente, que es posible un cambio, no depender de eso. (...) en la parte de la ideología de los grupos armados, pus los muchachos en las escuelas, trabajando con ellos, es muy difícil porque ellos, ellos tienen... ellos desde los padres traen esa idea y lógica de ser, creerse que el que porta un fusil, un revólver, es más que el otro. Entonces, llegó el caso allá, la experiencia donde yo trabajé, que a usted le decían “profe, usted no hable de uno, porque mi papá hace estas cosas”, o sea, directamente. Entonces, eso es tenaz para uno que trabaja en esa parte (...) yo creo que acá la resistencia que hemos puesto como pueblos, eso nos ha servido (Diálogo con estudiantes de LPC de zona norte, 21 de abril del 2017).

El/la orientador/a es, con ello, un referente político, alguien capaz de analizar los procesos de vida comunitaria, y de orientar la claridad política en el territorio de tensiones que es el Cauca.

Conclusiones

El capítulo se orientó al análisis de los procesos de formación profesional de la LPC en la UAIIN que inciden en la construcción de identidades de orientadoras/es comunitarias/os. Como se vio, el territorio de Colombia y, en especial, del Cauca, es un territorio de tensiones constantes donde históricamente se han confrontado distintos proyectos de vida. La presencia de la guerrilla, así

como del ejército y grupos paramilitares, arremete y exige una mayor organización de lucha del CRIC, y del nivel local, sobre los resguardos de los pueblos originarios en la defensa y resistencia de sus proyectos de vida.

Es ahí donde el CRIC se ha consolidado como un espacio de resistencia y lucha por el territorio-vida, en el momento en que entreteje y articula la organización de distintos frentes comunitarios en la defensa de su cultura. Los procesos de formación en la LPC de la UAIIN se enlazan al fortalecimiento de las luchas acorde a las realidades históricas y políticas de las comunidades. Es por ello que los procesos de formación ocurren principalmente en las acciones pedagógicas dentro de las mismas comunidades a las cuales pertenecen las/os estudiantes en formación, es en ellas donde las propuestas pedagógicas toman forma, a diferencia del caso analizado en México donde la formación del profesorado indígena es para seguir un currículo previamente establecido y ajeno a las realidades comunitarias.

Además, los procesos de formación ocurren dentro de los mismos procesos de vida de la organización CRIC, en las movilizaciones, en las demandas, en las fiestas. En ellos, se confronta la cultura esencialista que promueve el Estado en las políticas de identidad y la cultura viva como la recuperación de rituales que narran otras ontologías, axiologías y cosmogonías. Esto dista del caso analizado en México en relación con la verticalidad del sistema educativo del Estado mexicano, sin embargo, se asemeja a los procesos que se echan a andar en algunos espacios concretos educativos donde la cultura viva y cotidiana rebasa las fronteras institucionales, como en la enseñanza de rituales dentro de las escuelas que son espacios de prácticas.

Sin embargo, la relación que actualmente mantiene el CRIC con el Estado, aun cuando prevalece una desconfianza, pone a condición la autonomía del proyecto de lucha cuando se desvelan las estrategias de cooptación del Estado y las de interpelación del CRIC en la búsqueda de ampliar los márgenes del poder. Como se vio, las estrategias que el Estado ha estructurado inciden en distintos sentidos: a) similar al caso mexicano, la primera estrategia de cooptación es el reconocimiento como parte de la Nación, la cual despliega una serie de estrategias sobre el otorgamiento y ganancia de derechos diferenciales que llevan a “bajar la guardia” sobre los propósitos de lucha, como la estructuración del SEIP con base en la lógica institucional del MEN; b) los discursos de la cultura esencialista que caracterizan la visibilidad de la pertenencia

a algún pueblo originario con rasgos observables como requisito para el acceso a recursos del Estado, aunque en momentos se reconozca como un “ir al pasado” para el posicionamiento político; c) la calibración de la autonomía cuando los planes de vida tienen que apearse a los planes de desarrollo, o el CRIC, en sus distintos niveles, comienza a ser contratado para la administración de programas del Estado, como aquellos que provienen de Bienestar Familiar o la misma educación; d) la asignación de recursos económicos para la fractura de la lucha social; e) la burocratización e institucionalización de los proyectos de lucha, donde se pone en práctica la política representativa más que la colectiva o comunitaria.

No obstante lo anterior, el CRIC interpela con otras estrategias de lucha y posicionamiento político en la defensa de sus proyectos de vida. Éstas son: a) la prevalencia, recuperación y fortalecimiento de la cultura viva e histórica basada en la comunitariedad, los saberes comunitarios, la espiritualidad y otras ontologías; b) el fortalecimiento de vínculos intergeneracionales a través de la memoria colectiva sobre la historia de lucha del CRIC; c) la movilización política y social; d) la educación propia. Si bien la organización política del caso analizado en Colombia dista de las luchas que sitúa los procesos de la Normal analizada en México, se muestran semejanzas cuando a partir de la agencia política en los procesos de formación analizados en México, ocurren procesos de reconocimiento de la cultura viva comunitaria, así como el cuestionamiento de la historia oficial que presenta el Estado en el currículo escolar.

Es interesante reconocer que, además de la comprensión esencialista sobre la pertenencia y caracterización de los pueblos originarios en los procesos del CRIC, se enuncian otras dos concepciones sobre la pertenencia a un pueblo originario. La primera es que pertenecer a un pueblo originario, ser indígena, es un proceso de reencuentro con una alternativa política de vida. Esta concepción se acerca a la narrada por la estudiante de la Normal cuando refiere que ser indígena es otra manera de vivir. La segunda se concreta en reconocer que ser indígena es una identidad de resistencia y lucha. De este modo, se confronta y cuestiona la mirada esencialista de los discursos del Estado colombiano.

La educación propia es definida como el reconocimiento y valoración de lo propio que está en resistencia, la recuperación de la cultura politizada en la definición de un proyecto contrahegemónico de vida. Si bien el posicionamiento político es más claro y reconocido por el

proceso histórico del CRIC, en el caso analizado en México se reconoce también la existencia de un modo distinto de vida en la cultura viva, pero no necesariamente es situado como objetivo de la EIB, a pesar de que en los discursos se aluda al fortalecimiento de sus instituciones sociales, económicas y políticas.

Aunado a ello, en Colombia la educación propia rebasa la institucionalidad de la escuela para recuperar la vida cultural cotidiana como apuesta política, donde las/os médicas/os tradicionales forman parte de las escuelas, hacen prácticas espirituales, las/os estudiantes son llevados a sitios sagrados para realizar rituales, se recuperan y conservan prácticas tradicionales de cultivo. Ésta es una gran diferencia con la educación básica y normalista del caso analizado en México. Si bien en las comunidades habitan aún sabedores comunitarios como médicos tradicionales, éstos no son invitados a las escuelas de prácticas observadas para articular sus saberes y prácticas con la EIB. En el caso de Colombia, se pretende la generación de diálogos interculturales de saberes entre occidente y lo propio, reconocimiento que se hace también dentro de los discursos en los procesos de formación docente. Sin embargo, en Colombia se reconoce en algunos casos una comprensión indigenista de la educación propia en el sentido de enfocarse a recuperar prioritariamente lo propio de la cultura ancestral.

Como en el caso de México, en los procesos de formación en Colombia se mira a la comunidad como principal eje de la práctica del/a orientador/a comunitario/a. Sin embargo, contrario a México, la contextualización de la educación radica en que se toma como base la cultura histórica de la comunidad, es decir, los PEC se constituyen de acuerdo a las problemáticas de las comunidades, y es sobre ellos que se planea la educación propia. En este espacio, además, la interculturalidad presenta las tres acepciones definidas por Walsh (2012): la relacional como el diálogo, la funcional como la convivencia y la crítica como espacio de tensión y proceso decolonial.

A diferencia de la EIB en México, la educación propia atenta contra el proyecto nacional. En este sentido, la educación propia se enfrenta a muchas tensiones dentro de las comunidades. Ellas pueden señalarse de la siguiente manera: a) el rechazo de la comunidad por considerarlo un atraso, este obstáculo es identificado también en México en relación con la EIB, cuando padres y madres de familia rechazan inscribir a sus hijas/os en escuelas del medio indígena; b) la contratación de profesores mestizos por el MEN para impartir clase en escuelas

y colegios para los pueblos originarios; c) la creación de puestos laborales como las coordinaciones del PEBI a nivel local, zonal, regional y la plantilla de docentes, los cuales antes eran funciones comunitarias, esto lleva a la institucionalización de la educación propia; d) las evaluaciones nacionales a estudiantes sin importar que se encuentren cursando educación propia, hecho que ocurre también en México en la EIB; e) la violencia al profesorado por parte de grupos armados al ser figuras políticas para el proyecto de vida comunitario en oposición al proyecto de desarrollo y de relaciones coloniales, por ejemplo, con la Madre Tierra; f) la presencia de varias religiones que orientan procesos de desapego a la cultura propia.

En el proyecto de educación propia, entonces la figura del orientador/a comunitario/a requiere un perfil de posicionamiento crítico ante los saberes, objetivos y procesos que debilitan la lucha de la organización. Necesitan tener arraigo comunitario con trayectoria política y cultural dentro de sus comunidades, y ser investigador comunitario para abordar contextualmente la enseñanza en relación con las problemáticas y fortalecimiento de la comunidad. Entonces, sus funciones son definidas en los procesos de formación como articulador de procesos comunitarios, fortalecimiento de la comunidad, formar a sujetos políticos comunitarios, y la interculturalidad como una práctica constante en el sentido crítico decolonial (Walsh, 2012). Esto evidencia similitudes con el caso analizado en México, principalmente en el sentido y función comunitaria que se prioriza en los procesos de formación de la Normal.

No obstante, se reconocen amplias diferencias, entre ellas, que el posicionamiento de lucha en la Normal radica principalmente en la recuperación de la lengua originaria, mientras que en la UAIIN, la formación de orientadores/as comunitarios/as involucra un amplio frente de luchas que son particulares a los contextos y sus realidades históricas. Éstas abordan desde el cambio climático, el cuidado de la Madre Tierra, hasta la recuperación de la soberanía alimentaria o la recuperación de la lengua originaria. Sin embargo, en ambos sitios el perfil del/a orientador/a o del profesorado es político comunitario.

Capítulo XI. La agencia en la construcción de identidades del profesorado indígena y del orientador/a comunitario/a

En este capítulo, se expondrán las trayectorias profesionales de las/os estudiantes de la LPC en la UAIIN, y los estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas, quienes se forman como profesores/as indígenas y orientadores/as o dinamizadores/as comunitarios/as. El capítulo pretende dar forma al objetivo específico: determinar la apropiación de los discursos y procesos de formación por parte de las/os estudiantes de la UAIIN y ENOHUAPO Las Armas. Conforme a ello, el capítulo aterriza en el conocimiento de la subjetivación de las/os estudiantes sobre los discursos de las políticas de identidad que se concretan en el plano internacional, nacional y local, y sobre los procesos de formación docente que, a su vez, involucran discursos y prácticas. Más allá de ello, se retoman los sentires en el ejercicio de su posicionamiento político en cada uno de los proyectos educativos.

De primera mano, se presentará una descripción breve de la historia de vida de las/os participantes principales, los sujetos nucleares sintéticos. Esta descripción será con base en dos ejes: la historia de pertenencia cultural y la historia educativa. Veremos en ese punto cómo las/os estudiantes se vieron interesadas/os en acercarse a la labor educativa. Posteriormente, reconoceremos las definiciones que otorgan, con base en la subjetivación, a conceptos como educación, escuela, maestra/o indígena-orientador/a comunitario/a, cultura e interculturalidad. En ello, abordaremos los propósitos que identifican en el proyecto educativo al que se apegan.

Después, revisaremos la apropiación que hacen de los dispositivos de la colonialidad del ser: Nación y cultura; donde reconoceremos los espacios de confrontación en la capacidad de agencia política. Para, por último, referir y discutir las funciones y perfil que definen y ejercen en su formación; esto en un análisis referencial a los dispositivos coloniales. En ese mismo apartado, veremos al posicionamiento crítico que tienen las/os estudiantes en ambas regiones como una herramienta para confrontar en los espacios intersticiales de poder.

11.1 Historia de vida de las/os estudiantes de la LPC en la UAIIN: educación y raíz cultural

En territorio colombiano, fueron cuatro personas quienes decidieron participar de manera directa en la investigación como sujetos nucleares sintéticos. Como antes se mencionó, uno de los requisitos fue que quienes participaran en esta condición, realizaran prácticas educativas en

algún centro educativo y que cursaran estudios de formación en ambas instituciones. En Colombia, fue necesario modificar un poco dichos requisitos, puesto que no todas/os las/os estudiantes que atraviesan procesos de formación en la UAIIN, se encuentran en el ejercicio educativo dentro de un centro escolar. Esto era de esperarse en el entendido de la misma definición y práctica de la educación propia. De esta manera, el requisito se flexibilizó para considerar a personas que formaran parte de proyectos pedagógicos, como orientadoras comunitarias, en sus territorios de vida.

Fue así que participaron dos orientadoras pertenecientes al pueblo originario Nasa, y dos orientadores pertenecientes al pueblo originario Totoró. Las orientadoras fueron Mónica de 36 años, y Lucía de 38 años, ambas pertenecientes al resguardo indígena de Caldonó; y los orientadores fueron Oscar de 35 años, y Miguel de 51 años de edad, ambos pertenecientes al resguardo indígena Totoró. Todas son padres/madres de familia. Dos viven en la cabecera del pueblo, dos viven en veredas del resguardo indígena.

Si bien las cuatro personas participantes han tenido experiencia como orientadoras comunitarias en centros escolares donde el CRIC es instancia prestadora del servicio educativo, en el momento del trabajo de campo, Lucía y Oscar ejercían su práctica pedagógica fuera de una institución educativa. Lucía se encontraba en procesos políticos dentro del resguardo indígena donde vive, donde participaba en el Programa Mujer como comunera. Asimismo, como ella dice, aprovecha todos los espacios comunitarios, de programas y formación política dentro del CRIC, porque al estar como orientadora en una escuela, difícilmente puede involucrarse en estos procesos más allá de la escuela, debido a la demanda del ejercicio como orientadora comunitaria. En los espacios comunitarios de la organización, en su resguardo, en las asambleas, en las mingas sociales, en la movilización social por la defensa del territorio, Lucía es reconocida como defensora de la lucha de la organización. Es, además, un referente comunitario. Varias personas se acercan a ella para pedir orientación o consejo, por lo cual en algunos eventos la invitan como mayora.

Oscar, ejerce como orientador, en comunicación y lenguaje, dentro de un proyecto que gestionó el Cabildo del pueblo Totoró con el Departamento de Prosperidad Social del Estado. El objetivo del proyecto es fortalecer el cultivo y la producción de alimentos propios para el consumo y beneficio de la economía local. Si bien es un espacio gestionado por el Estado,

forman parte personas con fuerte arraigo comunitario, uno de ellos el Señor Eugenio, guardián de semillas nativas. En vínculo con estas personas, orienta el proceso de comunicación y formación de otras familias en el tema de la soberanía alimentaria.

Mónica, quien labora en una institución educativa, se encuentra a cargo de un grupo de 5° grado de primaria. En el salón, hay alrededor de 20 niños/as, pertenecientes al pueblo originario Nasa. Por su parte, Miguel labora en un Colegio del resguardo, como profesor de Música y Namtrik (lengua originaria del pueblo Totoró); a diferencia de las experiencias como orientadores comunitarios de los otros participantes, este orientador cuenta con un contrato del Estado. Estudió en la UAIIN en el PPC porque no le fue posible concluir sus estudios de especialización normalista en la Universidad del Cauca, por dificultades económicas. Imparte clases a estudiantes que van de 6° a 11°; los grupos son de entre 10 y 23 estudiantes. Al Colegio asisten estudiantes principalmente pertenecientes al pueblo originario Totoró.

Ambas instituciones donde laboran Mónica y Miguel, se rigen por la educación contratada del CRIC. Aunque el Colegio del pueblo Totoró se encuentra en tensión constante, en un contexto cercano a las tensiones descritas, donde la mayor parte de los profesores contratados pertenecen a la plantilla del Estado. Esto dificulta el desarrollo del proyecto de educación propia, pues los profesores y las profesoras se acercan al ejercicio pedagógico desde la ejecución de la enseñanza, y no desde la creación de la enseñanza contextualizada con arraigo político.

11.1.1 Breve presentación del contexto cultural como entorno de vida

La historia de acercamiento de los/as orientadores/as a su contexto cultural, como político, fue diverso. Las cuatro historias refieren un contexto de vida donde el arraigo político a la cultura ha tenido transformaciones. En sus propias historias de vida, los/as orientadores/as reconocen un distanciamiento inicial, en el debilitamiento político de la cultura. Este debilitamiento ocurrió a partir de las secuelas históricas de la colonialidad del ser y del saber que atravesaron a sus familias de origen. De esta manera, la familia de origen se iba distanciando del ejercicio histórico y político de la cultura originaria, puesto que se veía como un “atraso”, como una característica condenable por la hegemonía de la región.

La escuela fue un espacio estratégico para el debilitamiento de la cultura política. En ese escenario, la lengua, la vestimenta, las prácticas y los saberes, eran señalados como indeseables.

Si bien varias de estas prácticas no estuvieron presentes en la historia educativa de todos los orientadores, dejaron la huella colonial en la familia de origen para quebrar el vínculo histórico con la cultura originaria. Vinculado con ello, dice Oscar:

(...) los hermanos de mi mamá, ellos sí, estudiaron y aprendieron a leer, todo eso. Y, entonces, ellos sufrieron, los hermanos, ellos sufrieron esa discriminación por hablar el idioma. Y lo llevaban a la, a la casa. Y, entonces, los abuelos dijeron: "no, pues ese es realmente es feo, ¿qué le enseñemos la lengua a nuestros hijos? Porque si van a sufrir esa discriminación en la escuela, mejor no le enseñemos" (Entrevista de vida, 29 de marzo del 2017).

El debilitamiento se extendió, hasta el punto donde Oscar y Mónica no contaron con la enseñanza histórica y generacional de la lengua originaria. Actualmente, ambos refieren tristeza por esa ausencia; están en proceso de aprendizaje de la lengua; la orientadora inicia la práctica con sus estudiantes, aunque en momentos se siente avergonzada porque nota que hay mucho que no entiende y no sabe expresarse del todo correctamente.

Aunque la lengua sea uno de los sustratos culturales más evidentes, existen otros que se mantienen, y que las/os orientadores/as reconocen en su vida. Como se dijo, las relaciones comunitarias se observan frecuentemente en los contextos y son relaciones que ocuparon un lugar importante en las vidas de las/os orientadoras/es. Otro sustrato cultural, en el que coincidieron los cuatro orientadores, fue la siembra del cordón umbilical. La siembra del cordón umbilical representa un arraigo con la tierra, en un sentido de pertenecer a ella, de reconocerla como la madre, de quien venimos y a quien iremos a parar una vez que termine la vida en el mundo físico (Entrevista a Lucía, 18 de mayo del 2017). Asimismo, el reconocimiento de la presencia de otros seres, es decir, el reconocimiento y vivencia de otras ontologías, es una constante en las vidas de los cuatro orientadores. Sobre ello, Mónica dejaba un plato de comida servido cada que nos sentábamos a la mesa. Decía que era para los espíritus, quienes también están presentes y agradecen los alimentos. Señaló que era una práctica que aprendió de su padre: "siempre hay alguien más con nosotros" (Diario de campo, 3 de mayo del 2017). La vivencia desde otras ontologías se hace presente cada que se toma una copa; se brinda por la Tierra, por los espíritus, por el duende, y luego por quienes están ahí de manera física.

A pesar del distanciamiento de Lucía a su cultura originaria en su época de juventud, señaló que siempre mantuvo un acercamiento con la Tierra, de cuidarla, de sembrarla, de cosecharla. Para ella, la relación con la Tierra es algo que no debe de dejar. A sus hijos les dice que "es necesario trabajar la Tierra, no dejarla, porque ella es la que nos da de comer, y si en un

momento nos falta trabajo de la lógica occidental, en ella encontraremos algo” (Diario de campo, 18 de mayo del 2017). Este vínculo desde pequeño con la Tierra es definido por Oscar:

(...) recuerdo de, pues ellos [mis padres], mientras que trabajaban en la huerta, uno también estirado allá gateando, en la misma huerta. Tonces, de ese pasado, de ese pasado. Pues ha sido muy bonito, muy bonito tener ese apego con la madre tierra. Y, también me acuerdo que mi papá manejaba mucho ganado, ahora ya hay muy poquito, él tenía su ganado, correspondía ordeñar (Entrevista de vida, 29 de marzo del 2017).

Sobre las secuelas de la colonialidad del ser, en relación con la cultura, Lucía reconoce que:

(...) en la ciudad, uno como que siente de que “¿eso para qué?, que eso hasta da”, pues yo me sentía como avergonzada de, de identificarme como Nasa. Y, entonces, o sea yo quería ser como ellos (risas), yo quería ser como ellos [mestizos]. Por eso en esa época yo, yo me acuerdo tanto que yo mí, mí, mí, mí pues todo lo que mis patrones hacían, de yo como que arremedaba a ellos, hasta la forma de vestir, hasta la forma de bueno, del maquillaje, todo eso yo, yo copiaba a ellos. Así, por ello que yo no, yo no me quería identificarme como nasa, a mí no me preguntaban, yo tendría muchos amigas así del Cauca misma, en Bogotá, y ellos también eran así mismo (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

La religión es reconocida también como un espacio ideológico que propicia el debilitamiento de la cultura política. Sobre ello señala Mónica que:

Desafortunadamente, mi familia fue una de las familias que, no sé, a causa de la religión o a causa del mismo sistema educativo, hizo que fuera perdiendo todas las prácticas culturales. En lo que es la práctica cultural, mi familia, mi familia no practica la medicina, uno veía así, de lejos namas, veía la medicina. El nasa yuwe también, que fue uno de los grandes pues, errores diría yo, que tomó mis padres el no enseñármelo, y todo lo que yo he sabido y conocido. Pero también he practicado, lo he aprendido aquí, con la otra familia que es el de los abuelos de mis hijos. Ahí, aquí, sí, yo desde que yo llegué acá, siempre en lo cultural, en la práctica, siempre ha sido constante. Siempre he sido contante en las armonizaciones, incluso en los mismos conversatorios, en las charlas hay veces uno escucha, uno y en lo que uno ve también, en mi familia sí fue muy débil en la enseñanza cultural (Entrevista de vida, 2 de mayo del 2017).

Sin embargo, en el trayecto de reencuentro con la pertenencia a un pueblo originario y de la vivencia de la cultura política, los cuatro orientadores coinciden en significar al CRIC como un espacio de encuentro para la politización cultural. Es decir, identifican que el CRIC ofrece un escenario político de reencuentro y lucha, de reconocimiento y valoración de lo propio como una alternativa al modelo hegemónico. Aunque en varios momentos refieren al CRIC como una instancia organizativa, un tanto distante de lo que ocurre comunitariamente. Mónica dice que:

Yo creo que los espacios donde yo iba, a las asambleas o reuniones, siempre, siempre en las asambleas decían que los nasas venimos de tal parte, los nasas somos así, los nasas provenimos del agua, y a mí como que... cuando ya me hablaban, yo así como que ponía atención, a mí me

gustaba. Por ejemplo, cuando íbamos con las compañeras y ellas tenían abuelitos, los abuelitos empezaban a contar historia y así, entonces, como que le llamaba a uno mucho la atención y uno como que se sentía contento que le dijeran que es así y que nosotros somos de tal parte, que existían así, y que antes nosotros decían que nosotros éramos muy, muy guerreros. Entonces, todo eso como que le va llenando a uno y dices: “sí, yo soy nasa y a mí me orgullece haber nacido nasa, a mí me orgullece haber nacido” (...) nosotros decimos “CRIC, CRIC somos todos, porque todos pertenecemos a la organización. Y así que ustedes no van a andar diciendo es que CRIC son allá, pa’lla donde hay una casa, los que trabajan ahí son del CRIC”, somos todos, los que primero empezaron somos los de acá y los van así escuchando, se quedan escuchando (Entrevista de vida, 2 de mayo del 2017).

De esta manera, el CRIC actúa como un espacio donde se teje la historia. Donde las nuevas generaciones encuentran fragmentos de la historia que desconocen, y comienzan a tener otros referentes para sus propias identificaciones. Desde ahí, se hace frente a las secuelas de la colonialidad del ser a partir de la reconstrucción de la historia, de la historia decolonial.

En la actualidad, el CRIC es reconocido como un espacio donde ocurren procesos de politización de la actual organización que cuenta con programas que pretenden atender a distintas poblaciones y áreas de la vida comunitaria. El adentramiento al conocimiento y participación de los procesos actuales que el CRIC convoca, son vistos como una educación para la vida. Dice Lucía:

(...) yo le digo que es como una universidad de la vida, porque cuando uno está de lleno a nuestra organización como CRIC, pues uno aprende muchas cosas, no solamente enfoca lo de educación, porque yo veo otras personas que solamente le gusta la educación, un solo tema. (...) el pensamiento, lo que yo quiero aprender es en todo. Yo quisiera estar empapado en todo, todo lo que es la educación, todo lo que es el programa mujer, todo lo que es del programa joven, lo económico, de las tierras, lo que es la salud, la educación y, entonces, no sé, eso me ha gustado. En todo, en todos los temas me ha gustado y, entonces, yo digo que pues es una universidad de la vida. Aunque nosotros no, nadie nos va a dar título por nosotros estar empapado en todo, en todos los temas, pero es un conocimiento que uno adquiere muy bonito, porque en eso, nosotros defendemos en todos los espacios. Si en algún tiempo, a nosotros, así como me llamaron en un momento a otro, yo estaba solamente enfocada en salud, de una dicen “venga y represente con programa mujer, como autoridad”, entonces yo, al ser autoridad, yo tengo que tener todos los conocimientos (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

11.1.2 Breve presentación de la historia educativa de las/os estudiantes de la LPC/ UAIIN

La historia educativa de los orientadores es diversa. De inicio, la educación básica la cursaron en instituciones educativas que aún no eran apropiadas por el proyecto de educación propia. Por ello, su formación estuvo caracterizada por un fuerte apego a la educación nacional, principalmente por la Iglesia como educación contratada. En los espacios educativos donde se encontraron, había prácticas distintas hacia su cultura por parte de personas no pertenecientes a ellas, principalmente monjas quienes laboraban como maestras.

En algunos casos, la relación se mantuvo simplemente respetuosa sobre su pertenencia a un pueblo originario. Sin embargo, la pertenencia se anulaba dentro del currículo, la enseñanza, las prácticas y los saberes que eran legitimados por el centro escolar. Más hubo experiencias que, de manera más evidente, atacaron su pertenencia cultural. Miguel, comenta sobre las prácticas que ocurrían en la escuela en torno al ejercicio de su cultura:

(...) empezaban a hablar la lengua entre dos amigos que si sabían y esa viejita, le digo yo viejita a la monja. Esa viejita disque les decía que "no hablaran esa cochinada, que eso era horrible, que se veían feos, que eso era la lengua del diablo, el demonio", como siempre lo manejan los católicos. Y entonces, fueron dejando poco a poco la forma de hablar, porque le tenían miedo. Incluso los de la población de Totoró que: "no que eso qué es, que, que esos indios cochinos que hablaban esa lengua, que no eran bienvenidos". Entonces, les daba el temor, fueron empezando a dejar la lengua, porque era, los indígenas éramos discriminados en ese tiempo. Los que eran "limpiecitos de" y todos "pulcros" eran los que vivían en el pueblo (Entrevista de vida, 22 de marzo del 2017).

La historia en la educación básica se caracterizó por la opacidad de la cultura como perteneciente a un pueblo originario, tanto política como despolitizada. Simplemente, no existía en las instituciones que ofrecían educación. Solo Lucía tuvo acercamiento a un centro educativo que se posicionaba en la educación propia. Esto ocurrió por orientación y consejo de algunos de sus amigos cuando visitó al resguardo indígena, ya que ella vivía y trabajaba en ese tiempo en Bogotá como empleada doméstica. Al seguir sus consejos, siguió sus estudios de bachilleres en el centro educativo Centro de Formación Integral Comunitario (CEFIDIC) Hogares, ubicado en el resguardo de Caldono. Aún con la ausencia de la aprobación de sus padres para cursar sus estudios en la institución de educación propia, la orientadora se matriculó.

El proceso de formación dentro de CEFIDIC Hogares fue pieza clave para la politización en la construcción de su identidad. En este centro educativo, encontró un espacio de reconocimiento de su cultura, fue su primer acercamiento al movimiento político organizativo del CRIC. Dice Lucía:

(...) con la educación que ya ellos, ya cada profesor, ya como este colegio ya es de los cabildos de las, de las seis autoridades y ellos metieron todo lo que es la parte política sobre la identidad, sobre las organizaciones, empezaron a hablar lo que es el, lo propio, el PEC. Porque (...) en esa época trabajábamos mucho fortalecido de lo del PEC, entonces, con eso ellos me ubicaron dónde tenía que estar yo, quién era yo, cómo tenía que valorar mi cultura, la identidad y cómo, si una cultura estaba acabando, tenía que defenderme y reconocerme como, como nasa. Y empezaron a hablar del cabildo, de la asociación del cabildo, del CRIC, de otras, de culturas que existían, cómo estaban valorando, por qué perdían los derechos que teníamos, el desconocimiento del Estado, las oportunidades que teníamos cuando terminabas de estudiar (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

De esta manera, Lucía narra su inmersión y formación en el CRIC:

(...) en el CRIC yo he participado después de que terminé el bachiller, empecé a prepararme fuera del bachiller, ya estar muy de lleno en el trabajo con las autoridades acá dentro del Cabildo y ellos me dan una oportunidad de yo continuar preparándome, haciendo los cursos sobre lo que tiene que ver en salud, en salud propia y todo lo que tiene que ver en manejo de plantas medicinales y preparación de alimentos propios. De todo lo que tiene que ver acá, los productos de la región y todo lo que es la parte cultural de cómo fortalecer nuestra identidad cultural desde las comunidades, desde la, desde cada una de las familias. Y duramos como dos años capacitándonos y ya, ya las comunidades y las autoridades pues ya, solicitaron a que tenía que recibir un contrato para continuar trabajando desde la parte de salud y desde a nivel, una contratación desde acá como acción del Cabildo. Pero eso ya va, viene más allá desde el CRIC como programa de salud y acá pues ya se, ya vine trabajando ya lo que es la parte local, regional también, porque ellos llevaban las capacitaciones al nivel regional. Como en esa área de salud, duré como 5 años, 6 años trabajando en esa parte de salud (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

Si bien los otros orientadores y la orientadora no contaron con la oportunidad de acercarse a procesos de educación propia en su educación básica, antes de la UAIIN, como se dijo, encontraron en el CRIC un espacio de acercamiento político y de procesos cercanos a la decolonialidad. El primer acercamiento al CRIC para tres de ellos fue a partir de asambleas, y posteriormente el cabildo les convocó a alguna función más específica. Así narra Mónica su inmersión a partir de las asambleas:

(...) Ahí nos metíamos, nos íbamos. En esa época se trabajó mucho lo que es plan de vida y hacían hablar mucho a los mayores, uno los escuchaba y todo eso. Entonces, ellos hablaban del Nasa yuwe, de la lengua, hablaban de la alimentación, hablaban de la misma educación, hablaban de salud propia, pero en sí que sacaran un libro así como éste, nunca, nunca lo sacaron. O sea, recogieron muchas memorias, de todas las veredas que decían de lo que hablaban de las dificultades, de lo que podía, todo eso, pero nunca se sacó así en un libro. Quedó ahí y ahora que uno dice el plan de vida y uno va y lo busca y está general de todo, de todos los seis resguardos. Y pues sobre todo hablan del plan de vida, de no dejar morir el pueblo Nasa, de seguir fortaleciéndolo tanto en el Nasa yuwe, en la espiritualidad, en todo eso. Entonces ese es el plan de vida que yo conozco así, más así. Ese es el plan de vida que sigamos prevaleciendo los Nasas, que sigamos recuperando las tierras, que sigamos fortaleciendo nuestro pueblo, ese es el plan de vida (Entrevista de vida, 3 de mayo del 2017).

Al involucrarse con la organización CRIC, Miguel fue contratado en el área de comunicación, como camarógrafo dentro del CRIC; Oscar como secretario del cabildo del pueblo Totoró, en la formación política organizativa de la comunidad; y Lucía fue convocada como comunera en el trabajo de la salud propia, con las plantas medicinales y el consumo de alimentos propios, todo ello desde el fortalecimiento de la comunidad (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017). Mónica se acercó en su juventud desde el Programa Jóvenes, en algunos

encuentros juveniles organizados por el CRIC. La organización, así, ofrece y genera varios espacios de politización de son plurales y diversos. Dice Mónica sobre su experiencia:

(...) cuando era joven yo estuve en el programa de jóvenes un tiempo y anduvimos así, decían: “en tal parte hay encuentro de jóvenes” y nos íbamos. Hay encuentro de jóvenes y nos íbamos así hasta que me tocó salir y yo salí. Y en las marchas, en las marchas pues uno cuando es joven pega pa´ donde sea (Entrevista de vida, 3 de mayo del 2017).

El acercamiento a la educación propia como orientadores comunitarios ocurrió en los cuatro participantes desde la propuesta de la comunidad y del cabildo. Sus primeras experiencias fueron con base en el desconocimiento del ejercicio pedagógico de la figura del orientador comunitario. Así comparte su experiencia el estudiante Miguel:

(...) yo terminé ya de estudiar y me llamaron inmediatamente, terminé de estudiar, descansé como unos seis meses y me llamaron a reemplazar un profesor que no iba a trabajar más en la Vereda de la Peña. Casi en 1987 fue eso, 1986, más o menos. Creo sí, 85. Bueno, eh y empecé a reemplazarlo, a enseñar primaria, y duro porque me tocaba pues hasta tercero de primaria, me tocaba, y eso para mí era duro apenas empezando (...). Y sin haber tenido ningunas clases de cómo se enseña. Afortunadamente, en ese tiempo sí nos tocaba un programa de alfabetización que había. Tonces nos entrenaron para enseñar pero para adultos, pero no a niños y a mí me tocaba enseñar a niños. Y recuerdo tanto que yo los castigaba así, como me enseñaron a mí (risas), porque en ese tiempo todavía no sabía, no salía la ley de que de que no se le podía castigar a los niños. Sí hubo un tiempito que a mí me tocó también utilizar lo mismo, los mismos métodos, porque si no quesque no aprendían (risas) (Entrevista de vida, 22 de marzo del 2017).

En la práctica, aprendieron con las comunidades y se enfrentaron, a su vez, a las tensiones descritas en la educación propia. Sin embargo, reconocieron la importancia de la formación en educación superior para llevar a cabo su papel como orientadores/as comunitarios/as.

Miguel se matriculó de inicio en la propuesta normalista de etnoeducación. Más la dificultad de matricularse a la universidad para continuar con la formación, le llevó a desertar esa opción y a considerar a la UAIIN como una opción viable a través de la LPC. El resto de las/el orientadas/o, identificaron en la LPC de la UAIIN una opción viable para la formación política en la que se encontraban. Así lo refiere Oscar:

(...) durante varios días me estuve así, y no sabía cuál, pero bueno, yo decía “si yo quiero, soy indígena, vivo en un territorio indígena, yo creo que mi vida la voy a pasar aquí, voy a morir en este territorio y no voy a dejar de ser indígena, (...) me gusta la idea de entrar en la UAIIN”, decía yo a nivel personal (Entrevista de vida, 30 de marzo del 2017).

Lucía, compartió que su interés en la LPC de la UAIIN nació a partir de que conoció la práctica como orientador comunitario de uno de sus compañeros en la escuela donde laboraba. Comenta que: “yo le decía, “yo voy a estudiar en la UAIIN. Así como usted es un profesional, talentazo”... Cuando yo llegué, apenas terminando. Entonces, yo le decía “yo voy a ser

profesional como usted. Yo voy a estudiar en la UAIIN”. Y él me decía “sí” (Entrevista de vida, 19 de mayo del 2017).

La UAIIN fue también un espacio de politización, más específicamente en la labor como orientadores/as comunitarios/as. Las/os participantes mencionan a la UAIIN como un referente clave en su formación y reenfoque sobre la cultura política y su pertenencia a un pueblo originario. En ella, identifican que, durante los procesos de formación, y a través de ellos, fortalecen la lucha por una educación propia que procure otras alternativas de vida. Dice Mónica sobre la UAIIN:

(...) a uno no se le queda, sino cuando uno está dentro del proceso, dicen, ¿no? Entonces, más... Sólo que le digan o le cuenten, ya uno va pasando, pero sí, creo que (se queda pensando), creo que la UAIIN hizo que, que uno conociera, porque igual traían personajes que habían hecho parte desde un inicio, tenían recorrido en el proceso. (...) el valor de, de pertenecer al pueblo Nasa, se arraigó como más en mí. Eso se ha, sé... Que pertenecemos al pueblo y que tenemos, tenemos que, de alguna manera, ayudar y contribuir a fortalecerlo. Sería eso, por, porque uno no sale de allá diciendo “no, eso no sirve”, “eso no contribuyó nada en mí”. Diría, dirían mentiras. Sí contribuyó en mí. Hizo que arraigara más y creyera más en el proceso (Entrevista de vida, 5 de mayo del 2017).

Sobre ello, señala Óscar que:

(...) entrando a la universidad, pues fue una cuestión muy diferente porque ya, ya hicieron que nosotros valoráramos lo que teníamos bajo muchas formas, y valoramos mucho y la gente nos, nos preguntaba mucho, nos interrogaban mucho y muchos trabajaban y (pausa) y nos hicieron que nosotros dijéramos, como los que tenían la vocería en el resguardo, teníamos que ser profetas de la cultura (Entrevista de vida, 30 de marzo del 2017).

En relación con esto, refiere Miguel:

(...) Lo más importante que a mí me ha parecido [de la UAIIN] es conocer la historia del Cauca, más que todo a nivel comunitario. De los descubrimientos que han tenido los indígenas (pausa), los descubrimientos de trabajo que han tenido, que hemos tenido los indígenas, porque el compartir ideas, el compartir charlas y teorías de los mismos indígenas, nos han contado que para poder recuperar las tierras y vivir como estamos ahora, pues no ha sido gratis, hemos dejado, eh, tras nuestras huellas un sinnúmero de desaparecidos, de muertos, de asesinados y ultrajados, discriminados, bueno y eso, a eso está, estamos haciéndole frente (Entrevista de vida, 2 de marzo del 2017).

Con ello, podemos identificar que los procesos de formación, tanto dentro del CRIC como una organización política, como dentro de la UAIIN en el planteamiento de la defensa de una educación propia en el nivel superior, propician espacios de reencuentro y recreación con la identificación de la cultura política.

11.1.3 *Dispositivos de la colonialidad del ser y su interpelación desde la reflexividad de las/os estudiantes*

El reconocimiento como parte de la nación, acorde al dispositivo colonial, se encuentra también en los/as orientadores/as. Dentro de la historia del CRIC, y la trayectoria de las/os orientadoras/es en la organización, formar parte de la Nación hace referencia siempre a la legitimación que hace el Estado en la constituyente de 1991. Es decir, formar parte de la Nación es una política de legitimación dentro del aparato jurídico del Estado que, además, significó dejar de ser, en los discursos políticos, la subalternidad. Dice Lucía:

(...) pues, sentimos como colombianos que desde el Estado hemos tenido ese reconocimiento desde la Constitución política de 1991, que el Estado reconoció, porque anteriormente pues, antes de la Constitución del 91, pues nosotros éramos como calificados como salvajes, como ignorantes. Después de eso, pues ya desde la Constitución, reconoce que nosotros somos un pueblo, tenemos una cultura, que, donde el Estado tiene que respetar y valorar nuestra identidad, y en esa parte pues ya somos reconocidos como pueblo con una cultura. Entonces, por eso es que nosotros que tenemos, de acuerdo a eso, tenemos los derechos de cómo nosotros pelear contra el Estado (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

Sin embargo, como se observa en la comprensión de la orientadora, desde esa posición, se acepta como apropiado el espacio que asigna el Estado para la lucha de los pueblos originarios, en el sentido de que es a partir de los derechos otorgados donde se considera que se puede pelear contra el mismo Estado. Es lo que antes ha señalado Segato (2011) como la falacia de la autonomía de los pueblos dentro del Estado nacional, donde éste otorga los lineamientos en que puede ocurrir la autonomía, a su margen.

Pero este dispositivo, en los procesos de apropiación, es confrontado y puesto en tensión con la pertenencia a un pueblo originario desde el planteamiento político. Relacionado con ello, refiere Mónica:

Pues antes de ser colombiana, yo creo que soy Nasa. Porque colombiana lo definieron otras personas, y más los nasas son, los nasas son los que los definieron. Y pues sí, nosotros pertenecemos a una nación que es Colombia, que no nació de nuestro pensamiento sino de otros pensamientos, y pues que nosotros hacemos parte de ello, pero nosotros sí sabemos de dónde... quién nos dijo que éramos nasa y por qué somos nasas. Lo de ser colombiano y tener nacionalidad, lo definieron otras personas (Entrevista de vida, 2 de mayo del 2017).

Oscar coincide en reconocerse primero como indígena y luego como colombianos: “(...) hemos dicho que, de que los indígenas tenemos doble nacionalidad. Primero somos indígenas y luego

colombianos” (Entrevista de vida, 29 de marzo del 2017). El reconocimiento como parte de una Nación se encuentra lejos de demeritar su pertenencia a un pueblo originario.

En relación con el segundo dispositivo, la cultura, que es estructurado desde los discursos internacionales, las/os orientadoras/es muestran diferentes apropiaciones que conviven entre sí. Lucía hace referencia a la cultura esencialista y caracterizada por ciertos rasgos. Así define la cultura, de acuerdo a su contexto:

(...) la lengua, nuestra lengua materna y lo físico que nosotros somos de, más que todo, he analizado que nosotros somos bajitas. (...) Algunos, chiquititas como enanas (ríen) el color, el apellido, pues el nombre sí ya, ya juera, pero también tengo identifica, que en Nasa Yuwe, (...) lo que me identifica más, pues ya desde locación que me dieron desde pequeña pues, tejer, saber los símbolos, por qué se teje. Y los rituales que me gusta hacer mucho, rituales familiares, personales me gusta (se detiene) participar en los rituales colectivos y me gusta estar hablando, dialogando el Nasa Yuwe con mi familia, con la comunidad (Entrevista de vida, 10 de mayo del 2017).

Sin embargo, dentro de las apropiaciones, se encuentra también el reconocer que los rituales, la lengua originaria, las prácticas, tienen sentido en la comunidad, con la vida, y que se transforman con el tiempo:

(...) cultura es un conjunto de prácticas, usos, costumbres, tradiciones (...) que se entrelazan entre sí para formar una identidad de un pueblo. Y que cuyos actores están en una comunidad. Y que todos simpatizan con cada uno de los elementos de la cultura. En este caso, el idioma propio, la forma de vestir, la forma de alimentarse, la forma de pensar, la forma de trabajar, muchas cosas. Tonces, todos simpatiza. Y al pasar el tiempo, la cultura puede irse modificando a partir de la incorporación de nuevos elementos. Entonces, siempre en acuerdo como colectivo. Eso es como para mí la cultura (Entrevista de vida a Oscar, 29 de marzo del 2017).

En este fragmento, podemos identificar que Oscar refiere la capacidad de agencia del colectivo, es decir, la capacidad de definir el rumbo de sus vidas, prácticas, saberes. Reconoce así, la postura política de poder deliberar sobre las propias vidas colectivas.

No obstante esto, las prácticas que ocurren en cada uno de los territorios para la recuperación y fortalecimiento de la cultura, podrían caer en prácticas indigenistas, apegadas al debilitamiento político de la cultura. El pueblo Totoró forma parte del Auto 004, que es una política de protección de los derechos de pueblos originarios que hayan sido desplazados por el conflicto armado o se encuentren en riesgo de desplazamiento forzado, es vigente desde el año 2009. Refiere que la atención a los pueblos originarios es debida al “peligro de ser exterminados cultural o físicamente” (Gobierno de Colombia, 2009: 2)¹¹⁴. En el resguardo indígena del pueblo

¹¹⁴ <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2009/6981.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2009/6981>

Totoró, constantemente se hacía referencia a la necesidad de recuperar la lengua originaria y la vestimenta, como si fuesen esos elementos la evidencia de la recuperación de la lengua. La recuperación, como antes se dijo, se vio primordial en la enseñanza de quienes forman parte del cabildo, con el fin de dar saludos en lengua originaria (Diario de campo, 18 de marzo del 2017).

Dice Miguel:

(...) nosotros, la comunidad como es Totoró, tenemos una cierta incertidumbre, cierta duda, porque lo único que nos queda ya no es la ropa, el vestuario lo perdimos hace tiempo, entonces, lo que nos queda aún es la lengua ancestral, la lengua propia. Y nos encomendaron esa tarea, que si nosotros queremos seguir siendo, y teniendo nuestras raíces en la comunidad, debemos propiciar, debemos impulsar lo que es [el] fortalecimiento a la lengua ancestral. Entonces, toda esta clase de comparencias, pues nos animaron a que esto debe seguir, debe proseguir para que no, [que los] jóvenes [que] en el futuro serán mayores, pudieran tener algo de nuestra, nuestra única partecita de la cultura que nos queda, que es la lengua ancestral (Entrevista de vida, 2 de marzo del 2017).

Es en la interlocución con el Estado, dentro del juego de las políticas que plantea como derechos para los pueblos originarios, donde los sustratos de la cultura política se sedimentan, para abstraerla en elementos característicos que tienen en común un conjunto de personas. También, la esencialización de la cultura puede orientar otras prácticas indigenistas del tipo “recluirnos en lo interno”. Desde ellas, puede haber politización, pero hacia dentro, no hacia afuera. Es el multiculturalismo. Es ahí donde se despolitiza el proyecto, porque quedan subyugados a la lógica de ser pertenecientes a la nación, que tiene un proyecto nacional común. Lo importante para considerarla politizada, es reconocer cómo puede interpelar a la hegemonía. Aquí, entonces, la cultura es algo a mantener, a recuperar, para entrar en el reconocimiento que hace el Estado. Dice el mismo estudiante:

Y de ahí fue en donde se empezó a hablar sobre la lengua ancestral (tos) y eso, eso se ha venido impulsando. Y de verdad que uno se siente a veces muy, muy complacido, porque pues si no fueran hecho esos encuentros, ya no existiera lo que es la única parte que nos identifica como, como indígenas en nuestra comunidad. No tenemos más vestuario, ya no tenemos vestuario. Lástima que usted no ha estado, solamente lo ve uno cuando ellos presentan danzas, ahí se pone el vestuario original. Solamente nos queda lo poquito que tenemos, la lengua ancestral (Entrevista de vida, 22 de marzo del 2017).

Como se dijo, el riesgo del esencialismo cultural es la folklorización: mostrar aquello que se supone característico de la cultura de cada pueblo originario, quitar la raíz histórica de su presencia y transformación. El pueblo Nasa se encuentra actualmente en una recuperación de rituales comunitarios. Entre ellos se encuentra el Saakhelu (ritual de semillas) y el Sek Buy

(bienvenida al padre sol). Esto se realiza desde hace aproximadamente 10 años, como señala Lucía:

(...) hace como 10 años o 15 años que ha venido fortaleciendo el recibimiento del padre sol y de los 10 años del Saakhelu, hace como 10 años o más, o 11 años del Saakhelu. (...) ya luego, atrás, vino el recibimiento del padre sol. Lo que se ha venido como reflejándose más en estos últimos años, pues a un tiempo que acá se debilitó, se fortaleció y, actualmente, está debilitado, las prácticas colectivas de la, lo que es el recibimiento del padre sol, Saakhelu y lo que es el Cxapuc, mientras que en otras zonas está fortalecido (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

Si bien la recuperación de ciertas prácticas, como los rituales colectivos, podría caer en la folklorización de la cultura, también puede generar espacios intersticiales para la apropiación de otras ontologías, de otros valores comunitarios, de otras formas de vivir. Es decir, la búsqueda de una preservación en el tiempo de otros modos de vida contrahegemónicos, capaces de interpelar al proyecto de vida hegemónico, como lo refiere Oscar:

Y que esperamos nuevamente seguir, no con el afán de tener un trabajo, sino con el afán de multiplicar los saberes y conocimientos en la comunidad, producto de algunas investigaciones que estamos realizando o en otros convenios. Total que, que, pues, sí ha venido haciendo el trabajo, sí ha venido en la parte en la investigación y esto tiene que seguir, seguir su curso, enseñándole a las nuevas generaciones, para, de una u otra forma, pues, como pueblo, perseverar en el tiempo y en el espacio. No desaparecer ni física ni culturalmente. (Entrevista de vida, 28 de marzo del 2017).

Las/os orientadoras/es reconocen y practican la cultura viva. Miguel reconoce a la música como un espacio de resistencia, lucha, así como de demanda política y social de los pueblos originarios. Este orientador es reconocido dentro de su comunidad, y a nivel de la organización regional del CRIC, por la lucha política a través de la música. Además, fue el creador del Himno de la guardia indígena, que se hace siempre presente en eventos tanto zonales como regionales, antes de iniciar las asambleas. Dice Miguel:

(...) eso es lo bonito que ¿no?, que nosotros tenemos, pues que, que si a uno lo amenazan uno sigue, ya no es puro, el que, el que amenaza es porque siente miedo. Entonces, ese es el pensamiento que nosotros llevamos dentro y les componemos muchas canciones, ¿sí?, por lo regular, yo creo que tengo unas veinte canciones en castellano y tengo unas quince canciones en Namtrik (lengua originaria del pueblo Totoró) (Entrevista de vida, 2 de marzo del 2017).

La comunitariedad forma parte de la vida cotidiana en las regiones donde habitan las/os orientadoras/es, aunque convive también con la práctica de la vida individual, cercana a valores occidentales. Fue posible apreciar la comunitariedad en el momento en que nos dirigíamos a un

ritual de limpieza “del sucio”¹¹⁵ en el Río Ovejas, en Caldon, donde habita el pueblo Nasa. En el camino, nos detuvimos en una casa donde una familia tiene varias plantas de coca, y pasamos a recoger el encargo de bolsas de coca tostada para mambear durante el ritual (Diario de campo, 7 de mayo del 2017). Ahí, la comunidad se une en las acciones que le son posibles para realizar una actividad común, acorde a su cultura. Es el ritual, pero también es lo que convoca el ritual más allá de sí mismo: los valores, las ontologías. Eso es la cultura viva, la cultura política con raíces históricas.

Las huertas familiares, *tul* para el pueblo Nasa, *trau misak* para el pueblo Totoró, son manifestaciones de la cultura viva en el territorio del Cauca. De esta manera, se siembra salteado, heterogéneo, en una mezcla y estética que discuerda con las prácticas agrícolas occidentales. Las familias tienen las huertas en sus casas, las niñas y niños reconocen las plantas, explican las prácticas. En el pueblo Totoró, la tierra se armoniza antes de la siembra, durante el cultivo, y en la cosecha. Se pide permiso para tocar a la planta, pues tiene espíritu (Diario de campo, 19 de marzo del 2017). Dice Oscar, que:

(...) entre la agricultura ancestral y la agricultura ecológica u orgánica, la diferencia comienza desde el nivel espiritual. La agricultura orgánica o agroecológica, no conciben la parte espiritual. La parte espiritual propia. O quizás ellos sí la conciben, pero de cada una de las religiones más cristianas. Pero la agricultura ancestral está relacionada con la espiritualidad propia de los pueblos. En este caso, nosotros, cuando hacemos agricultura ancestral, para trabajar un terreno, primero lo armonizamos con (...) médico tradicional (Entrevista de vida, 28 de marzo del 2017).

De esta manera, definirse como perteneciente a un pueblo originario, en este escenario de tensiones entre la vivencia cultural con raíces políticas y la sedimentación de la cultura a partir de las políticas de identidad del Estado, es expresada de tres maneras por las/os orientadores/as. La primera, ya mencionada, como una serie de características observables. La segunda, ser indígena como un espacio de reencuentro con la cultura política. Señala Mónica sobre su pertenencia al pueblo originario Nasa:

(...) por mi cuerpo pasa (se detiene y piensa) mucha, como alegría o sea, sentir que uno tiene algo en que uno sabe de dónde surgió, uno sabe quién es, uno sabe a quién le debe, a quién tienen que ofrecerle, uno sabe por qué esta aquí. Entonces, es eso lo que yo siento cuando dicen “Nasa”. Y cuando a mí me dicen que “yo no soy Nasa”, como que me entra una tristeza, como decir “sí, pues algo me falta, pero yo, Nasa, Nasa, sí soy, e incluso más Nasa que los que hablan el Nasa

¹¹⁵ El “sucio” son los restos de sangre que hay después de un accidente. Días previos, uno de los comuneros tuvo un accidente donde perdió la vida. Las/os médicos tradicionales dijeron que era necesario hacer una limpieza y armonización del territorio porque había mucha muerte y violencia. Señalaron como causa que no se ha ofrendado a los espíritus.

yuwe” (...). En esta familia yo he aprendido que hay muchas cosas que uno debe hacer y cumplir si es nasa, no solamente el Nasa yuwe. Entonces, eso me define el Nasa (Entrevista de vida, 2 de mayo del 2017).

Por otro lado, Miguel identifica otra forma de definirse como parte de un pueblo originario que se hace presente a partir de las políticas positivas de ayuda que otorga el Estado a los pueblos originarios, al reconocerse como tal a partir de ciertas características elementales, y al conformarse como territorios indígenas. Dice, sobre un territorio que ahora se consolidó como territorio ancestral indígena:

(...) imagínese que eso era solamente una finca que se llamaba Ambaló, allá atrasito, y ellos se aprovecharon de que sí, que inventaron que Ambaló era un “territorio originario de yo no sé cuántos años, y esto aquí ha sido de mucho habitado por indígenas”. ¡Una carreta bien excelente que el gobierno se comió! (...) y les aprobó el resguardo, porque líderes que eran pensadores se inventaron eso, y ellos dicen que tienen un título y resulta que no lo tienen (Entrevista de vida, 22 de marzo del 2017).

La definición y acción al pertenecer a un pueblo originario, se encuentra en constante tensión con los dispositivos de la colonialidad del ser que promueve el Estado colombiano con base en políticas de identidad que datan en los discursos internacionales. Sin embargo, en estas tensiones, la organización política del CRIC, así como la apropiación colectiva de la cultura como histórica y política, permite la confrontación y emergencia de otras maneras de definirse a sí mismos, como pertenecientes a un pueblo originario capaz de promover alternativas de vida basadas en otras ontologías, axiologías, prácticas, epistemologías y sentires alternos a los modos de vida occidentales, que construyan el diálogo intercultural.

11.1.4 Re-Definición de algunos conceptos a partir de la reflexividad

Con el propósito de contextualizar la apropiación que hacen las/os orientadoras/es sobre su práctica en educación propia, importa exponer qué entienden por ésta y cuáles identifican como sus propósitos y principios principales. La educación se entiende como un proceso de compartir conocimientos. Las/os orientadoras/es coinciden en que toda persona, de la edad que sea, es portadora de conocimiento, pues este se construye en la vida diaria, en relación con los otros. Entonces, el conocimiento es situado, no todas las personas cuentan con el mismo conocimiento; es ahí donde adquiere relevancia la educación, pues permite compartir y recrear al mismo conocimiento. Sobre ello, dice Mónica que:

(...) educación es compartir el conocimiento, porque así como usted ha visto que yo voy a la escuela, yo no voy a decirle “yo sé”. Si no que hay muchos niños que saben muchas cosas que

yo no sé. Y al, al pasar el tiempo, ellos aprenden de cosas que yo sé y yo aprendo cosas que ellos saben. Entonces, eso es educación, o sea... (se queda pensando) Por ejemplo, yo les digo, escriban tal cosa sobre tal tema. Entonces ellos escriben. Yo voy. En lo que yo pueda, yo les corrijo, les oriento, les explico. Pero hay cosas que ellos escriben y que yo no las sé. O, oralmente, también. Hay cosas que ellos me dicen que yo no sabía. O me explican o, entonces... Y hay cosas que yo sé y ellos me preguntan. Entonces yo les contesto “es esto y esto otro”. Eso es educación para mí. Y que han, entre, entre ambos nos podemos colaborar (Entrevista de vida, 4 de mayo del 2017).

En ese sentido, refiere Miguel:

(...) la educación es más que todo referida a la orientación, al compartir los conocimientos, porque todos no sabemos todo, porque algunas personas, de pronto, han estudiado pero no saben del todo al cien por ciento (Entrevista de vida, 23 de marzo del 2017).

Es así que la educación propia se considera una práctica política de encuentro con la cultura histórica. Es reconocer y apropiarse de la cosmovisión, de las ontologías, las prácticas, los valores, los saberes. Miguel señala que:

Para mí, educación propia es entender cómo funciona la parte cultural, la parte de la cosmovisión propia, nuestro sentir, nuestro saber, solamente leer no es coger un libro, coger un cuaderno y empezar a descifrar signos, signos. La educación propia es saber leer lo que nos predice la naturaleza; si uno mira las nubes, uno está leyendo, si mira a las estrellas, uno está leyendo y está sintiendo que eso es lo propio para nosotros. Si uno camina descalzo, también está haciendo contacto con la madre tierra, eso es educación propia para nosotros. Cuando sentimos calor en nuestro cuerpo, el sentimiento, las señales de nuestro cuerpo, esa es educación propia y el sonar de las aves, los pajaritos cuando cantan por la tarde o si un gallo canta a medianoche, eso es educación propia, (...) si uno mira el firmamento, las estrellas ellos le dicen muchas cosas que van a pasar en nuestros días (Entrevista de vida, 2 de marzo del 2017).

En ella, se reconoce que la educación propia viene con el andar de la vida. Es decir, no puede desarraigarse de la vida cotidiana, de la comunidad. Esta perspectiva dista de la perspectiva occidental que ha instrumentalizado a la educación en la institucionalidad de la vida en segmentos que legitiman ciertas prácticas y saberes. Dice Mónica en torno a ello que la:

Educación propia, yo creo que, educación propia sería la familia, porque, nosotros hay veces que hablamos de educación y siempre nos enfocamos a eso en las sedes educativas, sabiendo que la educación viene desde que, desde que, pues desde que estamos pues muy pequeños en la casa. Incluso desde antes de nacer, ya vamos formando pues desde esa educación. Entonces, desde ahí empieza la educación propia. Ya llegan a las sedes educativas, ya es como fortalecer, a seguir eso que se hace en la casa, a seguir fortaleciendo, ¿no? Eso sería educación propia, viéndolo de la familia, de cómo, cómo nosotros dialogamos o cómo conocemos de lo nuestro desde la familia misma. Eso es educación propia para mí, o sea, todo lo que se hace dentro de la familia (Entrevista de vida, 5 de mayo del 2017).

Sin embargo, su ejercicio podría caer en las prácticas indigenistas, de recuperación de elementos o acciones que se consideran ancestrales, pero desde el distanciamiento del

posicionamiento político al que aluden esas prácticas. Esta perspectiva se distingue en la apropiación de Lucía:

(...) tenemos que hacer ver que las cosas que, que nuestros ancestros tenían, pues cómo tenemos que continuar a ese fortalecimiento, el valor de nuestra identidad y, y cómo empezar a innovar a los muchachos. Así, como un ejemplo que anteriormente pues el, la educación era desde, desde el fogón, no tenían que estar pensando que otra persona tenía que venir a enseñar la vivencia sino que lo, todo era práctico desde el fogón, y eso que algunas cositas hasta ahorita pues existe y, entonces, nosotros como, como esa pedagogía que nosotros tenemos que innovar desde, desde las escuelas, de cómo motivar todo lo que es los juegos tradicionales, las danzas, los rituales, todo eso nosotros tenemos que estar practicando desde las escuelas (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

De mano con la educación propia, las/os orientadoras/es definen a la interculturalidad como uno de sus principios. Sin embargo, se le caracteriza como el entendimiento o reconocimiento que permite articular distintos puntos de vista culturales, dialogarlos. Asimismo, se refiere como el respeto y aprendizaje a/de las creencias de otros colectivos. Oscar señala al respecto:

(...) la palabra interculturalidad la podría, la podría aterrizar diciendo que es como el compartir una cultura y otra, interrelacionarla, para sacar puntos de vista, para aprender, aprender de mi cultura, pero aprender de la cultura vecina y eso pues, lograr una formación personal, comunitaria, porque uno como familia no depende de uno mismo, uno necesita de muchas familias. La sociedad es así, entonces, en ese sentido puede haber una interculturalidad entre pueblos indígenas, (...) que somos vecinos y aprendamos entre nosotros mismos cosas que no sabíamos. Pero también la interculturalidad puede ser (...) con otros pueblos del mundo, así no sean indígenas, eso, eso puede ser interculturalidad para mí (Entrevista de vida, 30 de marzo del 2017).

Entonces, la apropiación del concepto interculturalidad algunas veces se expresa como desarraigado de las tensiones que involucra, y del proceso político que compete en la deliberación de qué aporta de afuera al propio proyecto de vida, y qué es mejor no considerar. Asimismo, qué aporta la cultura propia, política, a otros proyectos. De esta manera comparte también Lucía, quien dice que la interculturalidad debería de ser 50% lo propio y 50% lo externo occidental, sin desconocer lo propio, pero identifica complicado definir o esclarecer cómo ocurre el proceso (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

Sin embargo, en la práctica de Oscar sobre la soberanía alimentaria, reconoce el ejercicio político decolonial de la interculturalidad crítica que anteriormente presentó Walsh (2012). En su práctica de combatir a algunas plagas y hongos de los cultivos de la trau misak, recurre al saber de la ciencia occidental para identificar las enfermedades de la planta y conocer sus procesos. Más para combatirlos, recurre a las prácticas que se sostienen en saberes ancestrales,

como el uso de las cenizas del fogón. Él mismo explica que el objetivo es dejar de utilizar los químicos para permitir procesos naturales de respeto a la planta, porque es un ser vivo:

A la agricultura le han llegado unas amenazas, el que cultiva ancestral tiene algunas amenazas de que las plagas, algunas plagas de unos animalitos es duro de controlarlos y están haciendo mucho daño y entonces de vez en cuando se compra un veneno y le echa, le aplica y entonces está pasando. No, ni siquiera está pasando la agricultura, si no la ancestral, combinar prácticas de la agricultura convencional de la química, pero no ha habido nadie que haga una investigación para controlar esta, estos animales, microorganismos con unos métodos tradicionales que garanticen finalmente un producto limpio, para el consumo familiar y para el consumo de la comunidad. (...) yo quiero como ser pionero en esa parte en el resguardo. Decir, bueno, es que agarrarnos a estudiar también la parte científica y, de hecho, lo he hecho. En momentos he estudiado la parte agroecológica y, en esa parte, a mí me han enseñado cómo producir los abonos orgánicos, cómo contrarrestar, digamos, algunos hongos que son universales. Aquí, digamos, nuestras plantas sufren del oídio, por ejemplo, que es un hongo que no se ve, (...) son términos ya occidentales de la agricultura agroecológica. Entonces, habíamos planteado, bueno hay unos minerales que los vende el mercado, hay unos, unos sulfato de cobre y en la casa hay ceniza y, entonces, lo podemos mezclar ese sulfato de cobre con la ceniza y podemos aplicarle los trasplantes para evitar las gotas (Entrevista de vida, 30 de marzo del 2017).

En esa deliberación muestra su posición política con base en la comprensión ontológica de su cultura; comparte un proceso de diálogo intercultural donde determina la importancia y uso de saberes que surgen de distintas culturas históricas. Entonces, aunque en términos de definición la interculturalidad es señalada como neutral por las/os orientadoras/es, en términos de práctica se manifiesta la deliberación política.

11.1.5 Apropriación de las funciones y perfil del/a orientador/a comunitario/a

El perfil del/a orientador/a es definido principalmente de carácter comunitario, acorde con el reconocimiento de que la educación propia surge de la misma comunidad, y que el propósito es el fortalecimiento de ella. De esta manera, puede reconocerse la práctica comunitaria de las y los orientadores. En la participación de las mingas, las asambleas, la orientación de proyectos políticos como la propuesta y mención de una mujer en el lugar de concejala del cabildo de Caldon, la orientación a la comunidad en los proyectos de recuperación de las prácticas ancestrales de cultivo y cosecha de la huerta familiar.

Este perfil, involucra el reconocimiento de la misma comunidad hacia el/la orientador/a como comunitario. Dice Oscar:

(...) pues yo siento una gran complacencia ahora, porque finalmente, de que una comunidad lo tenga en cuenta a uno es porque uno es importante y si lo llaman a uno a cualquier espacio, pues uno es importante. Uno ve que le están reconociendo algún tipo de esfuerzo y que esos espacios

no hay que desaprovecharlos, hay que aportar. Tonces yo (pausa) porque todavía soy joven (piensa) pues tengo muchas metas, muchas ilusiones ¿no?, yo quiero en mi vida una, una cuestión que me he propuesto es hacer un buen trabajo social pa' la comunidad. En este trabajo social, aprender de la comunidad, explorar la comunidad, aportar a la comunidad (Entrevista de vida, 30 de marzo del 2017).

Sobre ello, Miguel reconoce que en su ingreso a la UAIIN, le establecieron como un requisito tener presencia en la comunidad:

(...) cuando nos iniciamos allá en introductorio, nos dijeron "ustedes, para ingresar a la UAIIN tienen que tener un buen perfil, de lo contrario no pueden entrar". Entonces, le hacen a uno una serie de preguntas, donde uno tiene que pasar esa evaluación. Y son preguntas, más que todo, de trabajo con la comunidad. Si es buen personaje en la comunidad. Porque si tiene algunos errores, tampoco lo reciben. Y tuvimos la oportunidad pues de ingresar, y siempre ellos nos dicen que no solamente es llenar cuadernos; nosotros como estudiantes, en ese caso, solamente hay que compartir ideas, y la mayor parte de los talleres que recibíamos eran siempre compartir ideas. Que el orientador tiene que manejar público, que el orientador tiene que participar en diferentes formas para llegarle a la gente, a la comunidad (Entrevista de vida, 23 de marzo del 2017).

Además de tener práctica comunitaria como orientador en los procesos de educación propia, debe ser comunero, es decir, formar parte de la comunidad en aquello que se define como el proyecto común. Esto implica asistir a los espacios de convocatoria comunitaria para deliberar sobre los asuntos comunes. Lucía señala que:

Del resto de la semana, los cabildos convocan las asambleas, el CRIC convoca las juntas directivas de todos los programas. (...) Y, ahorita, estoy aprovechando para analizar, observar también y, informarse yo misma de tantas actividades que hacen las autoridades. Por ejemplo, estoy saliendo con la consejería de la asociación a ver ellos qué tanto están trabajando, porque eso también lleva años. Y (piensa) estoy también pendiente en las reuniones del cabildo, en las asambleas. También, analizando porque hay muchas, veo muchas debilidades, muchos cambios. Anteriormente, las autoridades no actuaban de esa manera. El trabajo, sí ha cambiado (Entrevista de vida, 19 de mayo del 2017).

Sobre ello, refiere a su vez Oscar:

En el momento, pues yo no, no estoy orientando o no soy un maestro en ninguna institución en mi pueblo, pero desde el liderazgo, sí se ha podido ser como el maestro. No el maestro de los niños, sino el maestro más de la comunidad, de los espacios comunitarios. Y ha sido, ha sido muy enriquecedor hacerlo, hacerlo (piensa) quizás con la misma dinámica de la escuela, pero, en este caso, con personas adultas. Ha sido, ha sido muy enriquecedor comprender. El líder de comprender y entender las herramientas pedagógicas muy importantes. Saber en qué momento es la forma más ideal para transmitir un saber, un conocimiento. Eso me ha parecido muy importante y (piensa), personalmente he dicho, pues, "quien escribe, pues no, en muchas situaciones, no muere" (...) es que hay que participar en los espacios comunitarios, no hay que desligarse de los ejercicios comunitarios y hay que aportar, como maestro hay que aportarle a la junta de cesión comunal, hay que aportarle al cabildo, hay que estar socializando lo que pasa en la comunidad, hay que participar en esas reuniones para estarle informando a los padres de

familia, qué es lo que sucede a diario y construyendo políticas (Entrevista de vida, 28 y 30 de marzo del 2017).

Él mismo ejemplifica su propia práctica comunitaria en el ejercicio de la pedagogía:

Se capacitaba a la gente en la cuestión de prácticas ancestrales, de capacitar a las familias de cómo trabajar unas buenas prácticas agrícolas, pero con carácter diferencial. Aquí el ICA es una institución del Estado que propende por eso, pero nosotros habíamos dicho: “bueno, vamos a traer unas buenas prácticas pero de carácter diferencial”, y en ese sentido se logró. Se logró hacer muchas cosas, apoyarlos en la infraestructura, apoyarlos con capacitación, el diseño de algunos documentos, los logos, todo eso se sacó para la empresa y, ese fue el folleto que les hice, fue uno de los primeros que no se había tenido esa iniciativa y a partir, digamos, de la pedagogía se pudo configurar ese folleto, entendiendo que la parte de la comunicación es muy importante (Entrevista de vida, 29 de marzo del 2017).

Aunado a lo anterior, las/os orientadoras/es reconocen que requieren ser investigadores e interventores de su propia cultura. Es decir, ser quienes articulan los procesos de reencuentro con la cultura propia. Esto se identificó en las acciones de investigación que realizan las/os cuatro orientadores para el desarrollo de sus CCRISAC (proyectos de titulación). Oscar trabaja sobre la investigación del calendario de la luna y su uso en la práctica de la Trau Misak (huerta familiar); Mónica trabaja la investigación sobre los sueños, su significado y la espiritualidad; Miguel trabaja sobre la enseñanza del Namtrik a través de la música; Lucía sobre la espiritualidad y los rituales en la conformación de la familia. En cada uno de sus proyectos de investigación, indagan con las/os mayores de la comunidad, recurren a sitios donde existen antecedentes de su investigación, convocan a la comunidad para la recuperación y enseñanza de las prácticas o saberes propios.

Por ejemplo, Lucía, sobre su proyecto de la espiritualidad en la conformación familiar, comparte que fue necesario el involucramiento de la comunidad:

(...) Entonces, empecé a trabajar con los muchachos y entonces esto en la casa: “la casa anteriormente, la casa se hacía así y así”, y ellos pregunten y pregunten y pregunten. Y entonces, ya al ver que los muchachos ya me entendieron, entonces ya socialicé con padres de familia: que el fogón, la importancia de la casa. Entonces ellos decían que sí. Entonces ellos me decían que cómo esta escuela, deberíamos practicar (Entrevista de vida, 19 de mayo del 2017).

Óscar comparte, en relación con su proyecto, que:

(...) ya tengo una investigación profunda acerca de las fases de la luna, que no siempre se llama así, pero que acá yo le estoy otorgando como momentos y cambios lunares, ya estoy cambiando los términos. Y entonces, esto lo vengo asociando con el agua, con el marea del mar, con los líquidos, el efecto que hace en las plantas y ese efecto que hace en las plantas en cada fase lunar. Entonces, determina que unos cultivos se siembran en un periodo y hay un tiempo donde se descansa, pero también así como interrelacionamos las plantas, podemos interrelacionar los animales (Entrevista de vida, 30 de marzo del 2017).

Además, cada estudiante debe de realizar un proceso de evaluación con la comunidad. Por ejemplo, Miguel llevó al grupo escolar con el que trabajó, de modo que las/os estudiantes cantaron y tocaron canciones en Namtrik. Al terminar, las/os estudiantes fueron cuestionados sobre el proceso de formación en música y Namtrik. Asimismo, Óscar fue acompañado en su evaluación por comuneros que participaron en su proyecto sobre soberanía alimentaria. Durante el proceso de evaluación, los comuneros compartieron sus experiencias y aprendizajes en torno al cultivo de las semillas propias, nativas de la región de Totoró.

Dentro de las funciones como orientadores comunitarios, encontramos que una de las principales es la recuperación de las prácticas comunitarias hacia la cultura política. Estas prácticas comunitarias no se concretan únicamente en un centro escolar, sino que ocurren también fuera de éste, en cualquier espacio donde se convoque a la comunidad. En algunas experiencias, la función de recuperar la cultura puede conllevar al esencialismo cultural. Como un rescate de elementos culturales sin vincularlos con la historia política y con la reflexividad del por qué recuperarla ahora. En otros se arraiga a la historia de lucha y de vida, como las visitas a los sitios sagrados, que muchas veces son lagunas, su reforestación, contar mitos, leyendas e historias de personas de lucha que han formado parte del CRIC. Así refirió Lucía su experiencia al estar en la UAIIN y fortalecer el acercamiento que hubo a sitios sagrados, a la apropiación del territorio:

(...) Hemos recorrido territorios, en otras instituciones, la metodología como trabajan las otras instituciones y tanto lo occidental, tanto lo propio. Hemos recorrido así, a sitios sagrados, a hacer, a hacer los rituales y hemos estado en Magdalena (...) nunca habíamos ido para allá y allá también fuimos a dar. A conocer la Laguna Magdalena donde nace el río, el Río Magdalena, y entonces allá fuimos y una experiencia muy bonita. Así hemos pa, hecho, estado así recorriendo territorio para continuar en la investigación, en donde nosotros estemos y a conversar mucho con los mayores de las visitas que hacemos. Salimos a conversar mucho, a analizar, a preguntar, porque esas salidas ya son de otras culturas. Por ejemplo, fuimos al pueblo yanacóna, fuimos al pueblo misak, pueblo totoró, pueblo polindara (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

Asimismo, al reconocer a la cultura política en sus múltiples expresiones, el ejercicio del orientador comunitario no se concreta en un perfil y funciones homogéneas, sino que es diverso de acuerdo a los saberes, las prácticas y las subjetividades de cada orientador/a. Miguel tiene un arraigo a la música como cultura política, encuentra en ella una de sus funciones, que es orientar la lucha:

(...) por intermedio de las composiciones al estilo coplas, se hacen las canciones y, hablando de todos los temitas. Por ejemplo, de la casa tradicional, de los colores, pero nuestra propia lengua

del, cuando el hombre se va a una fiesta, consigue novia, también se hace, de las mingas. Tengo canciones, por ejemplo, a los animales, por ejemplo, uno pone a saltar al caballo, que el sombrero está acá arriba, puesto en la cabeza, que los pies están abajo hablando de direccionales. Hablando ya de la cosmovisión indígena, que el sapo está en la loma, porque nosotros acá tenemos la cosmovisión que nosotros, los sapos para el pueblo Totoró son los, los que nos cuidan, son los que están vigilando a toda hora. Y si vamos a hablar de una casa pues le ponemos los ojos, porque para nosotros la puerta no es puerta, sino un ojo grande de la casa, porque la casa tiene vida y cuando una casa, por ejemplo, queda sola, pues ella se cae y eso es real, entonces, y una casa bien acompañada, pues ya se siente alegre, contenta (Entrevista de vida, 2 de marzo del 2017).

Dentro de la recuperación de la cultura viva, se busca recuperar también la cosmovisión, la espiritualidad, las interpretaciones y significados propios, sobre todo en la recuperación de la cultura viva en las nuevas generaciones. En torno a la espiritualidad sobre el significado del fogón en el pueblo Nasa, señala Lucía que:

(...) El fogón es la educación propia. Entonces, cómo nosotros ni en la casa no tenemos el fogón. Las tres tulpas, no tenemos. Entonces, yo quiero como buscar esa metodología de trabajo de un sitio, el más adecuado para estar, para trabajar con los muchachos en área de “Territorio y sociedad”, yo les decía a los muchachos: esa área es ésa. A los muchachos y a los padres de familia (Entrevista de vida, 19 de mayo del 2017).

Asimismo, refiere Mónica sobre su ejercicio pedagógico en la comunidad donde colabora como orientadora:

(...) Estamos trabajando sobre: “si la Tierra es nuestra madre, ¿por qué no aprendes a respetarla?”. Y sobre eso estamos trabajando. Sobre querer a la Madre Tierra, contribuir en su cuidado, tanto espiritual, tanto ecológico, se podría decir, se está trabajando de esa manera (Entrevista de vida, 3 de mayo del 2017).

Mientras que en otro momento compartió cómo trabaja un proyecto pedagógico en torno a la recuperación de la práctica de interpretación de los sueños desde la cosmovisión Nasa:

(...) Hay veces que uno dice “para que no me pase”, pero son prevenciones. Así como en la salud tengo que prever para que no me dé esta enfermedad o algo así. Asimismo es con los sueños. Entonces, yo lo escogí por eso, igual. “¿Con quién lo iba a trabajar?”, decía, “pues con los niños de quinto”. Y, y ¿por qué? Porque, así como le digo, de los sueños, uno sabe y todo eso, pero las prácticas es que nos estamos olvidando cómo hacerlas. Y cómo empezar con esos niños. Porque igual, la, las prácticas las estamos olvidando. Incluso, las familias que, las familias nuevas. Familias que se conforman en estos tiempos. Entonces, poco a poco se va a ir, se va a ir dejando. Entonces, cómo incentivar eso en los niños. Que si yo sueño, pero que si también tengo que hacer mi práctica para la prevención. Entonces, esa es como mi proyecto (Entrevista de vida, 21 de mayo del 2017).

Como se dijo, los saberes occidentales o de otros pueblos, se considera pueden venir a fortalecer al proyecto de vida propio. Por ello, una de las funciones es formar en saberes interculturales a la comunidad. En este sentido, refiere Lucía:

(...) siempre uno trata de trabajar el PEC, pero sin dejar lo otro, lo occidental, porque el compromiso de nosotros es que nosotros no tenemos que descuidar lo otro, lo occidental, porque también es necesario. Entonces, trabajamos así muy de lleno y los otros para que los otros, los profesores también colaboraron mucho todo lo que tiene que ver el trabajo del PEC, tanto haciéndonos prácticas en primaria (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

Asimismo, refiere Miguel:

(...) lo que nosotros trabajamos fue también una parte, también los conocimientos occidentales, porque hay conocimientos de afuera que hay que adaptarlos, adoptarlos dentro de las comunidades, porque todo no puede ser nosotros y nosotros. Porque también dentro de la educación, dentro de las orientaciones a nivel occidental, hay muchas cosas que también, eh, son buenas y hay que, eh, mezclarlas y con eso tratar de formar, consolidar una idea que refuerce nuestra, eh, refuerce nuestros trabajos en nuestras comunidades. Entonces, eh, hay cosas de afuera que nosotros las adoptamos (Entrevista de vida, 2 de marzo del 2017).

Por último, señala Mónica:

(...) igual es un conocimiento que ellos deben tener. No solamente se cierra a lo de uno, sino que en el PEC no es solamente lo de uno, son que se abre hacia lo demás, pero también con más fuerza lo que es de la cultura nasa. Entonces tiene que saber otros conocimientos, para ellos poder también contribuir a que su pueblo no muera o algo así. Entonces yo creo que, lo de, lo que es de occidente, sí tienen los conocimientos básicos. Pues lo básico, porque ya meternos hacia allá, más profundo o más conciso o más esto, no. Pero sí. Lo básico sí, sí se da (Entrevista de vida, 4 de mayo del 2017).

En temas de conflicto armado, se reconoce que al/la orientador/a comunitario/a le corresponde estar atento/a del fortalecimiento del tejido social, de la orientación de las/os estudiantes con quienes desarrolla prácticas pedagógicas de orientación. Más, como se dijo previamente, esta función se identifica de alto riesgo en el interior de las comunidades debido a las redes de poder vinculadas con las FARC, el ejército, la policía y el narcotráfico. Dice Lucía:

(...) la función del profe, no tiene que hablar mucho de, ni de la izquierda ni de la derecha, porque ellos, de una, son amenazados. Claro, no podemos hablar que estos son malos, que estos son buenos y malos, pero sí concientizar mucho lo que, el valor de la vida, de la persona, el estudio, de coger los buenos caminos que no sean, que no tiene que ser siempre la guerrilla ni el ejército. Tiene que haber muchas formas de cómo, cómo buscar otros caminos, pues uno, por lo menos, uno es lo que entra a hablar, porque yo no puedo estar hablando de que, hablar muy mal de ellos, por lo que pues uno se dan cuenta y algunos son los mismos de los hijos, los papás son esos, entonces uno entra a chocarse. Entonces, más que todo, como una profesora, yo tengo que hablar las otras posibilidades para estudiar, para valorar en la familia y más que todo un poquito disimuladamente (Entrevista de vida, 18 de mayo del 2017).

Por último, se reconoce la función del/a orientador/a comunitario/a sobre el fortalecimiento de la lengua originaria. Sin embargo, aunque se menciona como una de sus funciones, no resulta ser una prioridad. Puede notarse por ejemplo que, aunque la lengua originaria tiene fuerte arraigo en la región como parte de la cultura histórica Nasa, una de las

orientadoras no la domina como de uso cotidiano dentro del aula. Más esto no condiciona su función como orientadora comunitaria, puesto que sus funciones se orientan a la comprensión de la cultura viva, política, y no a la necesidad de fortalecer elementos de la cultura esencialista.

11.2 Historia de vida de las/os estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas: raíz cultural y procesos educativos

En el análisis realizado en la ENOHUAPO Las Armas, se invitó a cuatro estudiantes normalistas a participar como sujetos nucleares sintéticos. Estas/e normalistas cursaron la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB). Fueron tres mujeres y un hombre; se decidió así por la proporción estudiantil de cada sexo. En este trabajo les nombraremos: Dinorat, Sonia, Mariana y Gustavo. Mariana y Gustavo cursaban tercer semestre; mientras que Dinorat y Sonia cursaban séptimo semestre.

Las edades de las estudiantes mujeres, en el momento del trabajo de campo, fueron de 19 años, 21 años y 23 años. Gustavo tenía 22 años. Dinorat vive en una comunidad de Aquismón. La comunidad donde vive Gustavo se encuentra cerca de Ciudad Valles, lo cual es un referente principal en su historia de vida, como veremos. Sonia vive en una comunidad perteneciente al municipio de Tancanhuitz, y Mariana vive en la cabecera municipal de Tampamolón Corona. Dinorat, Gustavo y Sonia pertenecen al pueblo originario Téenek; mientras que Mariana pertenece al pueblo Nahua. Gustavo y Mariana, en el momento del trabajo de campo, realizaron prácticas en una escuela primaria intercultural bilingüe, es decir, del medio indígena. Dinorat y Sonia realizaron prácticas en una escuela primaria ubicada en el casco urbano del municipio de Aquismón, es decir, en una escuela de educación regular para población mestiza.

Se consideró pertinente esta elección debido a que permitiría conocer el desarrollo de las prácticas profesionales de las/el estudiantes en diversos contextos, además de analizar cómo se determinan ciertas condiciones para su ejercicio y construcción de la identidad como profesor/as indígenas en dichas instancias. Aunado a ello, se previó que esto permitiría observar los contextos que orientan la construcción de las identidades de estudiantes de educación básica pertenecientes a pueblos originarios en la relación pedagógica con las/el normalistas practicantes.

11.2.1 Breve presentación del contexto cultural como entorno de vida

Como antes se dijo, el territorio de la Huasteca potosina está compuesto por realidades diversas en torno a la presencia de la cultura viva y a las secuelas de la colonialidad del ser y del saber. Al igual que Colombia, la escuela funcionó en este territorio, en las relaciones con los pueblos originarios, como un espacio que permitió la vigencia de la colonialidad del poder, principalmente en las dos vertientes mencionadas. Sus secuelas siguen presentes en las generaciones jóvenes que cursan procesos de formación docente en la Normal. Dinorat refirió que, a pesar de que la escuela primaria intercultural bilingüe estaba en su comunidad, sus padres no la inscribieron a ella porque pensaban que no le iba a servir de nada.

A Gustavo, sus padres no quisieron enseñarle la lengua originaria porque consideraban que no era útil, él la aprendió en relación con sus amigos de escuela. Él mismo refiere que:

(...) Es que, es que también la gente se deja influenciar. Por ejemplo, mi papá se deja influenciar mucho a veces y yo no aprendo desde, yo aprendí [la lengua Téenek] cuando ya estaba en cuarto de primaria, ya estaba grade. (...) Ellos me hablaban en español, por lo mismo que te dicen, es que lo desvalorarizan, no le dan el valor y a veces te dicen: “es que ¿por qué vas a hablar en?”. Una vez, me acuerdo, pero no me acuerdo quién me dijo, no sé si fue mi papá o fue mi hermana mayor, cuál de mis hermanas, me dice: “pero ¿por qué aprendiste a hablar el mugre Téenek?”, me dice: “luego te dicen cosas cuando sales a la calle, luego se escucha bien feo, luego te dicen que eres un indio”. Pero yo estaba chiquito, no sabía pues, yo no más les contesté: “¿pues qué quieres? yo ya lo sé”. Pero en ese entonces, te digo, como me daba pena, yo decía entonces: “no sé, pues así me enseñaron”, y pues yo nomas decía eso (Entrevista de vida, 5 de diciembre del 2016).

Sonia, a pesar de ser hija de profesores bilingües que laboran en escuelas interculturales bilingües, no aprendió la lengua originaria porque no se la enseñaron; siempre le hablaron en español. Está familiarizada con la escucha y comprensión de la lengua originaria, pero no le enseñaron la apropiación oral. En su familia se dirigieron en castellano. Ella misma comparte:

(...) Pos yo no hablo, yo lo entiendo pero fue por lo mismo, por mi abuela, porque mis papás no me hablan. O sea, de repente sí, pero como que no, el que habla es mi hermano. (...) Puedo formar palabritas o así, palabras pequeñas, pero que digamos una conversación, no (Entrevista de vida, 17 de noviembre del 2016).

En relación con la occidentalización, sea por la construcción de carreteras que facilitan el traslado a espacios mestizos cercanos, o por la migración a ciudades como Monterrey o San Luis Potosí con motivos laborales o educativos, existe una pérdida que reconocen como de mayor alcance en quienes van y vuelven a los lugares de origen. Esta pérdida se manifiesta en la lengua originaria principalmente, pero también es posible verla en ciertas prácticas y en la

adopción de maneras de vestir, gustos musicales y el proyecto de vida, que prioritariamente mira hacia fuera de las comunidades. Dinorat comenta:

Por ejemplo, aquí hay personas que se van a trabajar y ya regresan y ya no quieren hablar Téenek. Dicen que ya se les olvidó. Y la lengua nunca se olvida. O sea, no se olvida, simplemente ya no lo quieren hablar y ya llegan con otras culturas, vienen hablando de diferente manera (Entrevista de vida, 9 de noviembre del 2016).

Sin embargo, la cultura viva y política se muestra en ciertos sustratos culturales, con los cuales las/el estudiantes crecieron en su historia de vida. La lengua originaria se encuentra presente en Dinorat y en Mariana. En sus familias, la lengua originaria fue la lengua materna. Mariana menciona que esta situación se vio favorecida por la presencia permanente de su abuela paterna, quien se comunica principalmente a través de la lengua originaria Náhuatl. Señala Mariana:

(...) Lo fui practicando y todo, y pues también las veces que estuvo acá mi mamá, conmigo, pues ella también nunca descuidó esa parte de hablarme en náhuatl. Siempre me habló en náhuatl, mi papá igual. Desde muy chiquita, entonces, creo que lo aprendí mucho de mi abuela, pero mi papá y mi mamá tuvieron mucho que ver para reforzarlo, para corregirlo, algunas pronunciaciones y pues, bueno, para ayudarme a traducir algunas frases (Entrevista de vida, 22 de noviembre del 2016).

Sus padres son maestros bilingües, y siempre tuvieron presente en la familia que sus hijos aprendieran la lengua, que fuese el medio de comunicación principal.

El acercamiento a la escritura de la lengua originaria, para los cuatro, ha sido a partir de los procesos de formación docente en la ENOHUAPO Las Armas. En el caso de Dinorat, fue previo al ingreso a la Normal cuando aprendió a escribir la lengua, pero con motivo de que era un requisito para ser estudiante en la institución. De esta manera se acercó a un profesor de la escuela primaria intercultural bilingüe de su comunidad, quien colaboró en la enseñanza de la escritura. Ella misma refiere que:

(...) No, yo no sabía. O sea, yo lo sabía hablar (...). De hecho, yo dije: “no pues a lo mejor, no dije que no tenía en mente yo que a lo mejor me iba a servir”. O sea no dije yo pus, yo lo hablo, no, es una ventaja, pero no pensé que a lo mejor me iba a servir para la escritura del Téenek. Y yo aprendí porque, ahora sí que fue un requisito para yo poder, me pedían ahí en la escuela [Normal]. Que, bueno, que tenía que presentar un examen oral y escrito. (...) Yo aprendí porque le digo que el director de aquí, de la primaria de bilingüe, él fue el que me prestó y me dio, de hecho ¡ah! Pues el libro que le enseñé, me dijo y me dio el abecedario, y me dijo que letras: “nada más escucha las puras palabras, escúchalas, por ejemplo “a” Polka, lleva apóstrofe”. Me fue diciendo las reglas, porque también llevan letras. Lleva pues, también hay una gramática de la lengua Téenek. Y empecé así a escribir, me dijo: “pues tú escucha y velo escribiendo”, me dijo: “y pues tú tienes, no se te va a dificultar”. Y la verdad no, no se me... bueno, al principio

sí pero después no. Y empecé así, a leer, a leer, y a leer. Y a escribir pequeño, primero pequeñas palabras, pero después pequeños enunciados y finalmente pequeños textos (Entrevista de vida, 16 de noviembre del 2016).

De modo que podemos apreciar a la Normal y a los profesores de la región como espacios y procesos históricos en la reivindicación de la lengua originaria.

Otra de las manifestaciones de la cultura viva, presente en la historia de las/el estudiantes, fue la medicina tradicional con base en el consumo de plantas curativas para remedio de ciertas enfermedades. Principalmente, las conocedoras son sus madres, pero en el caso de Sonia, su abuelo paterno era curandero de la comunidad. Refiere ella misma sobre los aprendizajes que obtuvo en la relación con su familia:

(...) Ya, son cositas que he aprendido, pero igual que mi abuelita me enseñaba, o mis abuelitos, que desde niños ¿verda?: “que si está enfermo el niño, pues dale esto, o ve y corta tal palito, hojitas y hiérvelo”, así. Pero ya fue desde que mis abuelitos este, que aprendí eso (Entrevista de vida, 18 de noviembre del 2016).

Sobre esta práctica en su comunidad, señala Gustavo:

(...) Pues, yo no lo veía cuando, cuando se hacía práctico eso. De repente yo me enfermaba y me decía mi mamá: “no pues es que” ya escuchaba yo que le decía mi papá: “no que vaya a buscar la planta tal porque se la voy a este hacer así, como un tipo (se detiene y piensa) así como un té”, algo así para que yo me tomara o para que me lo untara en el cuerpo. Y ya, a partir de ahí yo me he dado cuenta lo que resultaba y pues ya me quedaba ese conocimiento (Entrevista de vida, 5 de diciembre del 2016).

La espiritualidad, a través de los rituales, es reconocida como presente en los territorios de origen de las/el estudiantes. Los rituales se hacen principalmente de manera colectiva, cuando se va a iniciar una faena, como la siembra o la cosecha. Aunque también se reconocen rituales más familiares, como la puesta del altar en el día de muertos, Santorum o Xantolo. Sobre ello, dice Mariana:

(...) yo no sé si lo hagan los Téenek, pero sé muy bien que es muy propio de los náhuatl, igual cuando hacen siembras de maíz, hacen una fiesta para, pues para pedir permiso de sembrar, perforar la tierra. Porque la menos yo he escuchado eso de que para ellos la tierra es sagrada. Bueno, al menos para los náhuatl, ellos tienen que pedir permiso para poder perforar la tierra y depositar la semilla para que de ahí nazca el maíz. Entonces, tener que pedir, hacer un ritual, permiso, llevar incienso, que van a hacer un tamal grande de pollo. (...) el bolím, el famoso bolím. Es lo que dan, lo que invitan a los trabajadores que van a sembrar. Antes de sembrar les dan de comer y todo, después, ya van otro día y hacen la siembra y al finalizar de sembrar les dan de comer. Después, cuando van a cosechar, lo mismo, piden permiso para tomar ese fruto (Entrevista de vida, 22 de noviembre del 2016).

Aunque también, dos de ellas han señalado que no han tenido oportunidad de presenciar los rituales, los conocen a través de la oralidad, que es una práctica vigente en las comunidades y en sus familias.

En estos rituales se manifiesta, como en el análisis hecho sobre Colombia, la presencia de otras ontologías y de otros valores de tipo comunitario. Dice Dinorat:

(...) por ejemplo que, el saber comunitario de. Yo identifico mucho la de, que cuando que siempre hay que, cómo se dice, aquí a lo mejor no se da, pero que cuando antes que ya se acerque el día de muertos, por ejemplo, antes de comer algo, hay que ofrendar antes, pues porque ya están las ánimas cercas y hay que ofrendar antes. (...) así lo decían [desde pequeña]. Por ejemplo, de hecho, hasta la fecha que a veces llega con pan y antes de que te lo comas, hay que ofrendar. Desde chiquita hay que echarle copal. Sí. Ése es un saber comunitario (Entrevista de vida, 9 de noviembre del 2016).

Los vínculos comunitarios prevalecen en las comunidades, no obstante de la presencia de valores occidentales del sujeto individual. Gustavo señala sobre ello que:

(...) Pues yo, desde que tengo memoria, eso siempre ha sido en mi comunidad. Siempre suele pasar. Para hacer una fiesta de la iglesia, para cuando alguien fallece, algún padre o madre de familia y luego los hijos quedan, familias pues para apoyarse. A veces no tan solo con despensas, sino a veces con dinero se apoyan, entonces sí suelen ser solidarios en ese aspecto. Antes, yo me acuerdo que antes era más y era más bonito, así como mucha organización, pero ahorita ya no es tanto así, también por tantos, los malos manejos que se les ha dado a esos, a esas acciones que se llevan a cabo. Entonces, por lo mismo yo, a lo mejor no tanto justifico, pero por lo mismo a veces se entiende por qué la gente es así. Porque a la mejor una gente dice “no, sí hay que apoyar para una fiesta”, se invierte o se da toda la cantidad y luego te das cuenta que con lo que salen no es lo que tú pensabas o lo que tú esperabas. Entonces, por eso la gente es que de una, la gente tiende a dar una segunda oportunidad solamente si vio que se hizo bien, sino para la otra, ya no apoyamos (Entrevista de vida, 6 de diciembre del 2016).

Así, la comunidad, que envuelve y condiciona al proceso educativo de la Normal, es una dimensión histórica de cómo los pueblos originarios construyen su historia.

Más como se aprecia, la familia es uno de los referentes principales para el adentramiento y apropiación de la pertenencia a un pueblo originario. Es a partir de cómo definen sus padres, madres, hermanas y hermanos la pertenencia al pueblo originario, a través también de la “mirilla” de la otredad, que anticipan un marco contextual para la construcción identitaria. Sobre ello, comparte Mariana su propia vivencia:

[Mi familia] me ha enseñado muchas cosas acerca de lo que, de lo que, de nuestras raíces de, de la lengua náhuatl, porque mi papá pues me ha enseñado fotos viejas que tiene por ahí guardadas acerca de cómo se, cómo se vestían antes, también algunos rituales. Mi papá me ha enseñado cómo, cómo es la, sino, si no me ha dicho exactamente cómo se hacen pero sí me ha relatado cómo le hacían a él cuando, cuando estaban en la comunidad, antes de que se vinieran al pueblo.

Mi abuelita pues me ha enseñado el sazón de la comida de, de los náhuatl, cómo lo preparan, todo lo que es el papel de la mujer en, en la cultura (Entrevista de vida, 1 de diciembre del 2016).

11.2.2 Breve descripción de la historia educativa de las/el estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas

La historia educativa de las/el estudiantes se caracteriza por un debilitamiento de la cultura viva desde la institucionalidad de la educación que brinda el Estado. Solamente Mariana fue inscrita por sus padres en la educación preescolar y primaria intercultural bilingüe, aunque la primaria fue en el contexto Téenek siendo ella Nahua. Esto ocurrió primordialmente porque estudió en la escuela donde su padre laboraba. En ella, identifica la presencia de la cultura, pero en la manifestación primordial de la lengua originaria como el elemento característico de la educación institucional, señala que:

(...) dependía del maestro, había maestros en los que sí, este, le daban tanta importancia y que trataban de rescatar desde la, no solo la forma de hablar sino la, la escritura y los números y todo eso. Y había maestros que no, que simplemente números y el alfabeto y algunas palabras y dibujos y cuentos y ya. Y hay otros maestro no, que ya pedían estructurados así, trabajos de que una redacción, un cuento, un relato, una entrevista y eso dependía de, de cada maestro (...) creo que faltó un poco la parte de, de rescatar las danzas, el traje típico, eso, eso faltó, creo, creo yo que eso faltó, que sí se hubiera pues, esmerado más cada docente o también porque dentro de los planes de estudio pues no está muy marcado eso, está dejado de lado. Creo que se tendría que dar mucho más peso a lo que es la parte de la cultura indígena propia de cada comunidad o cada grupo indígena. Siento que está muy, muy suelto, muy hecho a la ligera y creo que los maestros tendrían que buscar la manera de profundizar y de adecuarlo dentro de nuestra planeación (Entrevista de vida, 1 de diciembre del 2016).

La referencia de lo que considera hace falta, alude a la folklorización de la cultura en la representación de danzas o rituales (Entrevista de vida, 1 de diciembre del 2016).

Esta estudiante, al terminar su educación primaria, ingresó al contexto educativo para población mestiza, en una escuela secundaria general de la cabecera de Tancanhuitz. Posteriormente, ingresó a un CBTIS para iniciar su educación media superior, la cual concluyó en un CBTA en la cabecera municipal de Tampamolón Corona. Dice que:

[Cursé] toda la secundaria, ahí pues, conviví con otros alumnos que también son de, que hablaban en su mayoría Téenek, uno que otro Náhuatl y pues, la mayoría pues son de, del pueblo. Y de ahí pues estuve, estuve, un año en el, en el CBTIS 87 de Coxcatlán, primero y segundo semestre estuve ahí, donde conocí todavía más personas, más compañeros de otros municipios. Venían de las delegaciones de Huichihuayán, de Axtla, de Coxca, de Tancanhuitz, de aquí de Tampamolón, de Matlapa, de lugares un poco más lejanos. Ahí estuve un año, por unas complicaciones de salud, padecí un problema de salud, entonces mi papá tomó la decisión de que era mejor para mí continuar mis estudios aquí, en el CBTA 160 de aquí, de Tampamolón. Entonces aquí estudié de tercero a sexto semestre, aquí (Entrevista de vida, 1 de diciembre del 2016).

Las/el otras/o estudiantes, cursaron su educación básica en escuelas urbanas o rurales, siempre desde un distanciamiento de su propia cultura histórica. Los saberes, las prácticas, fueron orientadas a partir del currículo que legitima a la construcción del sujeto ciudadano occidental y liberal de la Nación. La manifestación más clara y, de cierta manera, permitida, fue en el uso de la lengua originaria y en los eventos de celebración del día de muertos. Si bien en algunos espacios educativos se limitaba, castigaba o ridiculizaba el uso de la lengua originaria, en otros espacios las/el estudiantes reconocen que se permitía entre los/as mismos/as estudiantes, o que las/os maestras/os eran comprensivas/os ante la dificultad del dominio del castellano. Sobre ello habla Gustavo:

Pues ¿Dentro de la institución? Pues a la mejor, pues pocas veces yo vi que se manifestó, solamente en las actividades del día de muertos es que sí realmente involucraban esta cuestión de promover parte de esas costumbres. Y pues me acuerdo que sí, en esa ocasión sí se ve que hacían eso, festividades de día de muertos. Por otra parte, también puede ser la poca interacción que se tiene entre los niños de que a esa edad sí hablaban Téenek. Realmente yo no hablaba en ese entonces. Entre las madres de familia, la interacción entre las madres con los niños sí se daba, pero finalmente yo no lo hacía. (...) las maestras sí eran respetuosas en ese aspecto, si sabían que no entendías pues sí lo explicaban, pero pues también con los papás. Ellos sí se involucraban y se notaban un poco más, un poco más flexibles ante la situación de que a veces no percibías bien lo que te querían decir, algo así, entonces sí, como que te comprendían por una parte (Entrevista de vida, 6 de diciembre del 2016).

La intención de ser maestras/o estuvo presente desde jóvenes únicamente en Dinorat. Ella menciona que su interés nació desde que era estudiante de primaria, al conocer a una maestra que le inspiró el acercamiento a la docencia. Quería, de grande, ser como ella, ordenada, saber explicar y ser cálida con las/os estudiantes (Entrevista de vida, 15 de noviembre del 2016). Ella misma refiere que:

(...) me acuerdo mucho, le digo, de una maestra así, no me acuerdo cómo se llama, no sé si, o no sé si ella daba su servicio, pero yo me acuerdo que ella me dio clases. A mí me gustaba mucho su forma de vestir, ¡Sí!, era una maestra alta, delgadita, me acuerdo. Se ponía muchas faldas, su forma de decir y ¡ay, no sé!, siempre yo dije: “¡No, yo quiero ser maestra!”. Y siempre me acuerdo que decía: “quiero ser de grande maestra, maestra, maestra”. Y de ahí maestra, y nunca me gustó que, a veces que, mi papá quería que yo estudiara contaduría, y le dije: “¡No, es que a mí no me gusta eso!, no”, le dije, “a mí no me gusta, me gusta más ser maestra”. No sé, le digo, yo quería enseñarle a los niños. (...) Yo sí me acuerdo que decía yo, que jugábamos y yo decía: “¡Ay, yo soy la maestra!”. (...) Por eso mi interés, o por eso yo me incliné hacia esa profesión (Entrevista de vida, 15 de noviembre del 2016).

Las/el otros estudiantes, no consideraban a la docencia como su primera opción laboral. Mariana, hija de profesores, quería estudiar diseño o ingeniería, pero su padre no apoyó

su decisión. La única opción que le dejó disponible fue la de ser maestra, porque “sería más fácil que consiguiera trabajo”. Señala que:

(...) mi papá me estuvo, un mes antes, mi papá me estuvo, estuvo platicando conmigo: "Es que si te vas a la normal, es más sencillo, tú eres más inteligente, vas a pasar rápido el examen, ahí vas a hacer todo lo que tú quieras, vas a ocupar la computadora, vas a hacer esto". Bueno, me empezó a hablar de la carrera, y al final me convenció (Entrevista de vida, 19 de diciembre del 2016).

Sonia ingresó también por orientación de sus padres, quienes laboran como profesores en educación básica intercultural bilingüe. Ella comenta:

(...) ya como que estudiar otra cosa, ya no, ya no me dejaron. Entons lo que me dieron para la ficha de la Normal, entons me dijeron: “si pasas, pos ya quédate ahí, termina. Y si no, te quedas el año sin estudiar, buscas a ver qué vas a hacer y te damos chance, te ayudo para que busques algo que te guste porque tu niño un día va a ser más grande”. Pero a mí nunca me gustó así, dejar así, como que sentirme floja, entons este, pus dije: “no, pos ya” (Entrevista de vida, 17 de noviembre del 2016).

Gustavo, primero ingresó a una ingeniería en la Universidad Tecnológica de Altamira, en Tamaulipas. Sin embargo, el costo de la carrera no le fue sencillo. De modo que tuvo que abandonar los estudios en esa institución. Previo al ingreso a la universidad, había laborado como maestro en el CONAFE. Así que al salir de la universidad, volvió al CONAFE para su segundo año de servicio. Fue ahí donde se dio cuenta de que era bueno, puesto que también era reconocido por sus mismos compañeros:

Pues, en un principio sí, yo quería, bueno no quería ser maestro, pero después, cuando ya fue mi segundo año de CONAFE, fue cuando me gustó y me di cuenta que, que, que este, que sí se me facilitaba y además muchos compañeros me decían de que: “Sí la hacía” y todo eso. Entonces pues, yo me di cuenta que, que, que sí, este, al menos a lo mejor no tenía la oportunidad de estudiar o de que no la tenía para ir a estudiar la carrera que yo quise en un principio, entonces yo dije “Pues voy a elegir esa carrera, igual y porque sí me gusta”. Pero yo no, en sí, mi intención no era estudiar para docente indígena, este, yo quería estudiar en la ENESMAPO. (...) sin embargo, ese año no salió la convocatoria para primaria, entonces, yo, yo ya sabía de esta opción y pues elegí venirme para acá (Entrevista de vida, 13 de diciembre del 2016).

Las/el participantes coinciden en reconocer que ser maestra/o es uno de los trabajos mayormente estables en la región; en parte, esto influyó en la decisión de ingresar a la Normal. Si bien la manera en que definieron ser maestras/o no es un ejercicio de posicionamiento político en todos los casos, esta situación no es determinante sobre el arraigo político que más adelante podría surgir en torno a la búsqueda de una práctica docente cercana a la cultura viva. Es decir, sus identidades, como se verá, no están absolutamente constituidas.

Vemos que el trayecto de su historia educativa fue en apego a la formación de los saberes, prácticas y valores que se consideraban de la Nación, es decir, en la constitución de la ciudadanía liberal. En el caso de Mariana, quien cursó educación básica intercultural bilingüe, reconoce que su formación fue priorizando a la lengua originaria.

(...) ambas [la educación regular y la EIB] son iguales, lo único que cambia es de que uno es bilingüe y el otro no, pero realmente son iguales porque ambos enseñan los mismos contenidos. Nomás que, pues, los bilingües pues enseñan, deberían de enseñar también, este, Téenek, Náhuatl, o Pame. Pero este, realmente, es igual, eh, todos siguen el mismo, el mismo modelo educativo, las mismas competencias, el, los mismos libros, realmente no, no hay distinción acerca de eso (Entrevista de vida, 19 de diciembre del 2016).

Como se ha dicho, es esa parte de la cultura viva la que el Estado aprueba en sus procesos educativos. Es ahí también donde se encuentran caminos para tejer los esfuerzos de lucha, por mantener viva y recrear la propia cultura.

11.2.3 La apropiación de las/el estudiantes de los constructos “Nación” y “cultura”

La Nación como dispositivo colonial se hace presente en las apropiaciones de las/el estudiante. Ellas/él se reconocen como pertenecientes a la Nación mexicana. Sin embargo, su pertenencia parte de la formación desde la institución escolar, al ser reconocida como un espacio donde ocurren actos cívicos de gran calado nacionalista. Ser mexicano/a es visto como algo que se da por hecho por haber nacido en territorio mexicano. Dice Sonia:

(...) te lo enseñan desde primaria, que todos tenemos una idea que, a ser mexicano ¿verdad?, como tú ves a todos, pues entonces: “ah, bueno, lo notaron todos mexicanos”. Entonces, yo me siento mexicana porque se alza la bandera ¿sí?, tengo respeto por los símbolos, pero así muy arraigados ¿no?, y este pus ya casi es como seguir al borreguito, pues casi siempre fue así para mí. La verdad, no sé por qué pero sí, siempre me sentí así (Entrevista de vida, 22 de noviembre del 2016).

Por otro lado, Mariana comenta que:

(...) al final de cuentas, forma parte de la identidad del mexicano a nivel mundial, de que bueno, se independizaron el 16 de septiembre, la revolución mexicana el 20 de noviembre, los niños héroes, los niños que se aventó con la bandera de México durante el combate contra Francia, que el himno nacional, que los colores verde, blanco y rojo, así. Son parte de lo que yo soy, de mi identidad a nivel nacional (Entrevista de vida, 22 de noviembre del 2016).

Sin embargo, esta identificación como parte de la Nación, en algunas estudiantes, se encuentra en tensión con la vivencia de pertenencia a un pueblo originario, es decir, del reconocimiento histórico manifiesto en su propia historia de vida. Así lo señala Mariana:

(...) cuando me dicen “soy náhuatl”, es como que se refiere más en específico a mí, a que tal vez lo que a mí me define no la define a usted o no lo defiende a otro compañero, es como más

particular la idea. Es como “yo soy náhuatl, yo soy esto. Yo, porque es lo que me define a mí”. En cambio, mexicano es algo que todos tenemos en común, de que sea indígena o mestizo, como se pudieran llevar, compartimos las mismas festividades. Pero cuando me dicen, cuando usted me dice “¿qué te define como náhuatl?” es como el que, de que ya me pongo a pensar en lo que yo soy, en lo que es parte de mí y de mi historia, algo muy particular (Entrevista de vida, 22 de noviembre del 2016).

Por otro lado, refiere Dinorat:

(...) Pues yo siento que, bueno yo, pues yo me identifico bien, porque pues, pues es que son mis orígenes, cómo no me voy a sentir, este, perteneciente al grupo si, pues prácticamente ahí nací, ahí crecí. Entonces, sí este, a lo mejor, de cierta manera, como le decía, como que hay cosas, como que ya no lo seguimos fomentando, pero pues de eso no significa que yo deje de, deje de pertenecer a una cultura indígena. Sí, es que, pero sí, me siento identificada, le digo pues por la lengua, porque, pues no sólo por la lengua, por los orígenes, por la cultura, por las tradiciones, por la gente también, de donde, de donde, de mis orígenes, de dónde vengo (Entrevista de vida, 8 de diciembre del 2016).

Entonces, se reconoce que la pertenencia a la Nación mexicana es más una pertenencia ahistórica, en el acercamiento a través de festividades de talante nacionalista, basados en la creación de ciertos símbolos para la cohesión, como expresa Anderson (1993). Contrario a ello, la pertenencia a un pueblo originario, reconocerse a sí mismos en ello, implica recurrir a la propia historia que, además, es colectiva.

En relación con ello, la cultura es definida por las/el estudiantes normalistas, principalmente, como un conjunto de rasgos característicos de una población. Es decir, la adopción de la definición despolitizada de la cultura. Así dice Sonia:

(...) Pues por ejemplo, cultura es los rasgos, [un conjunto] de rasgos que definen pues, como cierto grupo, pues dentro de, a las tradiciones, que la vestimenta, las características que tienen las personas también, porque, este, de hecho se va por el tono, el color de la piel, que también el acento que tiene al hablar, o sea, me voy más en los rasgos específicos de cierto grupo de pertenencia. Bueno, no tanto indígena ¿verdad?, porque la cultura se va a muchas cosas, pero sí, es como rasgos específicos de cierto grupo (Entrevista de vida, 8 de diciembre del 2016).

La estrategia de cooptación del Estado se hace presente en el momento en que esta definición, ya apropiada por las/el estudiante en su ejercicio como profesor/as indígenas, dificulta el reconocimiento de la cultura viva, histórica y política, para el propio ejercicio educativo. Mantiene, con ello, el desarraigo a la comunidad, con sus propios procesos culturales, capaces de interpelar a la hegemonía en el proyecto de vida que posiciona como nacional. Esto en la consideración de los sustratos de la cultura viva presentes en los territorios, que poco se explican a partir de la inmersión de las apropiaciones de la cultura occidental hegemónica. Sin embargo,

aun cuando la definición o comprensión de la cultura sea enyesada, el reconocimiento que hacen en su práctica, como se mostró, narra su historicidad.

Sin embargo, existe también una comprensión histórica de la cultura viva. Gustavo refiere, en relación con ello, que:

(...) Viene siendo como, las características que posee, lo que yo poseo a partir de lo que, de lo que, pues de dónde me he formado, mi familia, o en este caso, de la escuela. Sí, como la forma de ser, de actuar, en este caso, porque eso mismo yo siento que es lo que vas reflejando en otros lugares donde estés, (...) la forma de ser y actuar, pensar y actuar (Entrevista de vida, 8 de diciembre del 2016).

En su comprensión, Gustavo, si bien habla de características, éstas no se encuentran desvinculadas de la historia de la persona, sino que se forman en ella. Es en la relación con la familia, la escuela, su entorno, que la persona media la conformación de las características que orientan a la cultura.

11.2.4 Definición de los propósitos de la educación desde la reflexividad

La educación es definida por las/el estudiantes como un proceso que ocurre en distintos espacios, donde identifican principalmente el institucional escolar y el familiar. De esta manera, Dinorat señala que:

(...) la educación es un aprendizaje que abarca muchas cosas, porque educación no solo es lo que adquirimos en la escuela, sino también lo que aprendemos en casa. Como el respeto hacia los demás, los valores, la solidaridad, la honestidad. Y en la escuela son conocimientos, aprendizajes acerca de algunas asignaturas o cursos en el que se desarrollen competencias, habilidades (Entrevista de vida, 7 de diciembre del 2016).

Si bien Dinorat refiere la presencia de la familia, es desde la comprensión occidental de la misma, como un núcleo básico de la sociedad, donde se enseñan valores, pero distante de los procesos educativos de la escuela. Es decir, la familia y la escuela son concebidas como dos instancias de socialización independientes. Además, la escuela se define en su función académica y administradora del espacio educativo, en la segmentación del conocimiento según asignaturas, para el desarrollo de competencias y habilidades, es decir, de las competencias que el Estado ha designado objetivo de las instituciones educativas. De esta manera, se reconoce el carácter vertical de la educación en la definición otorgada.

Sonia señala que la educación “es el encaminar, guiar al niño para que éste desarrolle sus habilidades y capacidades” (Entrevista de vida, 4 de diciembre del 2016). La figura a la que se dirige la educación es al sujeto individual, es decir, al ciudadano, quien recibe el servicio

educativo. De esta figura, se borra su arraigo comunitario. Las habilidades y capacidades no refieren a los sustratos de la cultura viva presentes en las regiones. Mucho menos cuestionan el apego al proyecto de vida considerado nacional. Como antes se mencionó, dentro de los discursos importa también lo no dicho.

En relación con lo anterior, cabe analizar lo que se entiende por el constructo *interculturalidad*. Dice Sonia al respecto que:

[La interculturalidad] Es la interacción con otros, de personas que diferentes, habla de grado de lenguas este, de culturas, tradiciones que, pues se comparten, mezclan, interactúan entre ellos. Para mí, intercultural, aunque aquí está más organizado con la lengua que hablas y con el español, nada más. Entonces yo siento que es más eso, la convivencia que hay entre las culturas (Entrevista de vida, 18 de noviembre del 2016).

Aunque la interculturalidad es vista también como multiculturalidad, como la presencia de una diversidad de culturas. Sobre ello dice Dinorat que:

(...) Pues yo digo que interculturalidad es como, una diversidad de, pues de cultura, porque pues es como, bueno a nosotros que platicamos, bueno en, en una conferencia que tuvimos, este, se supone que estamos... Bueno sí, interculturalidad es una diversidad de culturas, por ejemplo que a nosotros nos pueden mandar en Téenek, Pame, este, Náhuatl, entonces interculturalidad nos decía que es como, sí, una mezcla, una diversidad de diferentes culturas y pues la cultura es la lengua, este, una forma de, de, de, ¿Cómo se dice? Este, lo, lo convence, pues cómo se relaciona, las costumbres, este, las formas de hablar, todo eso, es una diversidad amplia de lo que es la interculturalidad (Entrevista de vida, 15 de noviembre del 2016).

Asimismo, refiere Gustavo:

[La interculturalidad] viene siendo como una, pues una interacción de, de, (piensa), pues sí, sí, así como lo mencionan, interacción de varias culturas en una misma región. Sí, y al igual y se da por distintas cosas, por distintas actividades, pero en sí viene siendo una interacción, una más (piensa), pues sí, a lo mejor parte de una convivencia por distintas razones (Entrevista de vida, 18 de noviembre del 2016).

En este entramado, la interculturalidad es apropiada acorde con el discurso del Estado, como el encuentro y convivencia con otras culturas que se diferencian en sus prácticas, costumbres, creencias. Es decir, no implica un posicionamiento político o de deliberación en esa relación sobre lo que puede ser apropiado de los otros, afín a un proyecto de vida político propio.

11.2.5 El papel del profesorado indígena: una apropiación de las/el estudiantes en los procesos de formación profesional

Las/el estudiantes señalan que en los procesos de formación ocurre poca diferenciación entre el profesorado de educación regular y el profesorado de educación intercultural bilingüe. Dice Gustavo:

Regularmente no, nunca nos dicen, cómo tienes que ser tú maestro indígena. Se enfocan más a que seas un maestro que respetuoso, que con iniciativa, que se involucre con la gente, que sea un ejemplo a seguir, que brinde una buena expresión en la formación. Pero nunca nos hablan de un maestro indígena. Que “ah no, pos tú maestro indígena que te vayas allá a dar clase, pero que seas responsable, que te involucres, que hables Téenek, que propicie más confianza con tus alumnos, que tú que hagas que se, tú seas partícipe para que las costumbres de la comunidad se den, a ver en la escuela”. No, siento que no, nunca nos han hablado de eso. Nada más nos hablan del maestro, del docente (Entrevista de vida, 13 de diciembre del 2016).

Así, la apropiación que han hecho de su labor es unificada a la del profesorado en general. Sin embargo, el papel que refiere Gustavo versa sobre lo comunitario, el involucramiento con la gente. Uno de los requisitos en el perfil de egreso y en la formación normalista reside en que sean un modelo, un ejemplo a seguir. Como parte de ese modelo, se encuentra la humildad, el respeto, la convivencia con la comunidad y el apoyar a la comunidad en decisiones que les son propias, sobre todo en aconsejar a la comunidad ante una problemática.

Dice Dinorat:

Pues nos dicen que ser docente es, este... Ser un modelo, un guía, un ejemplo, este... Sí, un ejemplo, un guía, un modelo a seguir de los niños, este... (Piensa) Ser docente es este un, una persona que es humilde, sencillo, con valores, este... que respetan, que convive con los demás. Por eso lo que nos ha dicho el profe, que siempre nos habla mucho de, a mí me gusta mucho, porque nos habla mucho de los valores porque un maestro, dicen que, que un maestro no nada más, no es aquel que tiene a lo mejor una maestría, un posgrado, sino que o que tiene mucho conocimiento y, y que llega a la escuela y dice que no habla ni convive con nadie. Dice que eso no, eso no es un, un docente. Un maestro es que comparta lo que él sabe con los demás, con los demás niños, que conviva con los niños, que, que tenga buena comunicación con los maestros, con el director, con los padres de familia, que se lleve bien con los niños, que los niños no le tengan miedo sino que le tengan, pos respeto, que sea que los niños lo vean como un ejemplo a seguir, sí, eso es lo que nos han dicho (Entrevista de vida, 16 de noviembre del 2016).

Asimismo refiere Gustavo:

(...) yo siento que el ser maestro, pues sí le dan un valor muy importante siento. Tomando desde una perspectiva que ellos dicen “eso es un valor, una profesión muy compleja”. Desde el punto de vista en el que tu labor se involucra con muchas cosas, que no tan solo tienen que ser dar clase, sino orientar a la comunidad, sino ayudarle en hacer esto, sino en ser partícipe para tales actividades. Así como te decía, orientarlos ante tal decisión (Entrevista de vida, 13 de diciembre del 2016).

En ese mismo sentido, señala Sonia:

[En la Normal nos señalan que como maestros en una nueva comunidad] nada más como que estés presente, de que: “no, pus ya saben, es que ya saben ustedes que cuando van llegando a una comunidad, pues deben de, de platicar con los papás aunque sean pláticas así de lo que, sí dice, como quiera este, pues este te estás ya forjando un lazo ahí con las personas, ya te reconocen, y te reconocen como iguales”, dice, y, y o sea, “debes de, de tener ¿verda’?, este, no, no ser ni altanero ni decir hay o sea, más, más que decir maestro, estoy estudiado, no sea, relacionarte este, con las personas como si fueran tus amigos o sea, forjar lazos de amistad, o sea y este, que por ejemplo este, darles el respeto a las personas este, que pues ya por antigüedad son los importantes de la comunidad o sea, también, es un respeto mutuo” (Entrevista de vida, 7 de diciembre del 2016).

Aunado a ello, el perfil del maestro es referido por Gustavo como alguien que orienta los procesos de aprendizaje del estudiante. Así, su función es comunitaria en relación con atender u orientar a la comunidad ante ciertas problemáticas, pero en cuanto a los procesos de enseñanza, se define el acercamiento al estudiante como sujeto individual. Es decir, los procesos de enseñanza se enclaustran en la institución escolar. Sobre ello, y desde un posicionamiento crítico, habla Mariana:

(...) no estamos abordando lo que deberíamos abordar dentro del contexto indígena. Simplemente nos basamos en una educación pues, para prepararlos simplemente porque, bueno: “les van a dar clases y porque tienen que sacar alumnos que sepan leer, escribir, comprender la lectura y sepan, sumar, restar, multiplicar y dividir”. Como que se sustentan simplemente en eso, pero nunca se han puesto a pensar de que: “van a la comunidad y que tienen que rescatar esto, tienen que enseñarse a hacer esto”. Entonces, como que ahí falta, falta muchísimo eso (Entrevista de vida, 19 de diciembre del 2016).

Continúa:

(...) Lo que se espera de nosotros es que los niños adquieran todas las competencias que establecen cada, este, cada nivel de estudio o cada nivel educativo, por decir (...) en primaria, que los niños aprendan matemáticas, español, y exploración y conocimiento del mundo. También que se involucre en saberes comunitarios, que eso viene muy poco, la verdad, y pues también el fomento de valores. O sea, el niño tiene que adquirir todo lo que nos marcan nuestros libros de texto, nosotros tenemos el plan y programa y el plan de estudios. Dentro del plan y programa, ése que viene en cada grado, es un libro súper grueso, bueno ahí nos viene qué competencias tiene que adquirir el niño en determinado bloque (Entrevista de vida, 19 de diciembre del 2016).

Dentro de su perfil de formación, Mariana identifica que el currículo poco está atravesado por temas donde se cuestionen las relaciones de poder que despolitizan a la cultura viva y que anulan otros proyectos de vida posibles. Cuando estas tensiones surgen en clase, suelen ser más por parte del cuerpo formador de docentes, cuando refieren una imposición de idiomas sobre las lenguas originarias, o de saberes occidentales sobre los propios (Entrevista de vida a Mariana, 19 de diciembre del 2016).

Desde su apropiación, las/el estudiantes hablan de la importancia, en igual posición, de los saberes propios y los occidentales. Reconocen que sus procesos de formación valoran ambos tipos de saberes, y que es un tema discutido frecuentemente con sus profesores. En relación con ello, señala Gustavo, aunado al reconocimiento de que la cultura va más allá de la lengua originaria:

(...) yo pienso que [ambos conocimientos] son muy importantes, porque, porque más allá de, de que seas la meta el uso de la lengua, son conocimientos que uno, o que tú como alumno debes de, pues, de seguir promoviendo. No tan solo porque, no son conocimientos así como lo tan válidos, pero son conocimientos muy importantes para ti, para tu contexto (Entrevista de vida, 13 de diciembre del 2016).

Sin embargo, aun cuando la formación del perfil pretendido en los procesos de formación aterriza con gran peso sobre la lucha por la reivindicación de la lengua originaria y se reconoce la horizontalidad de los saberes, en las prácticas profesionales, las/el normalistas señalan que debe de seguirse la enseñanza planeada, es decir, ejecutar la enseñanza del Estado. Esto ocurre desde la planeación de la secuencia didáctica, cuando las temáticas son definidas principalmente a partir de los libros de texto que otorga la SEP, donde se define prioritaria la intervención en Español y Matemáticas. No obstante ello, las/el estudiantes muestran posicionamientos críticos ante el sistema educativo que impone y deslegitima la capacidad de agencia de la colectividad en la educación.

A continuación presento dos narrativas que ejemplifican lo anterior. En el primer posicionamiento, se reconoce a la cultura propia de mano a otras culturas, el derecho a la diferencia cultural, a la congregación de naciones frente al individualismo moderno, pero sin cuestionar al proyecto de vida hegemónico. Así refiere Mariana:

(...) esto se remonta todo a la definición de un curriculum establecido, que los, los colocan como, ahora sí que conocimientos formales, donde entonces estamos dejando de lado aquel conocimiento empírico del que nuestros pueblos nativos son tan ricos. Estamos dejando de lado todo lo que pudiéramos aprender de nuestros mayores, de nuestros antepasados, por simplemente seguir un currículo, un curriculum formal para mostrarnos competentes, simplemente en un lado ante el mundo globalizado. Pero, entonces, ¿dónde está nuestra identidad?, o sea, vivimos en un mundo en el que el individuo anda, por eso es individuo, uno solo, cada quien busca su, su cultura, su, su forma de ser pero cuando eso es algo que se debe hacer en conjunto como pueblo, como nación. Como dice Leopoldo Zea "entre, cuando los pueblos, cuando los pueblos van a, van convirtiéndose en naciones, buscan la propia identidad que describe su personalidad", es lo que nos dice Leopoldo Zea y creo que tiene muchísima razón porque vivimos en un mundo de un individuo flotante, que está flotando entre varias culturas y que es influenciado por, por Japón, por Estados Unidos, por otros lugares. Cuando deja de lado todo lo que, lo que es, todo lo que lo rodea, los conocimientos empíricos propios de aquí, de nuestro pueblo, creo que eso se ha dejado

muchísimo de lado y todo se ha reducido en la, en ver si el alumno sabe leer, escribir, sumar y restar (Entrevista de vida, 1 de diciembre del 2016).

El segundo posicionamiento crítico aterriza en los contenidos y la estructura curricular, en el sentido de ver cooptada su capacidad de creación de la enseñanza. Dice Gustavo:

(...) veo la opresión por parte de los contenidos porque te dicen “no pues tienes que ver tal cosa, pues nomas te tienes que arraigar ahí, con eso”. Cuando no te dan la libertad de ir más allá para realmente irlo logrando lo que, o a veces este, pues yo te digo con eso, de que el mismo libro te encierra. Y yo me vi la vez pasada, en la segunda jornada, yo ya iba así de “ah, pues tengo que hacer lo del libro”, no tiene sentido, mejor voy y les digo “contesten tal página y hagan eso”, no tiene sentido. Porque antes, yo, mi primera jornada yo nunca agarré el libro, yo le decía al profe: “yo nunca agarré el libro, profe” (Entrevista de vida, 5 de diciembre del 2016).

Parte del perfil que se busca en el profesorado indígena, y que refieren en sus prácticas, es que puedan tener la capacidad de laborar en cualquier propuesta educativa, sea rural, urbana o indígena. Dice Dinorat:

(...) ¿Dónde me veo trabajando? Pues en cualquier escuela. Urbana, rural, bilingüe. Nosotros hemos practicado, hemos practicado las tres y pus no veo ninguna [diferencia], a lo mejor como le digo, a las diferencias del contexto nada más. Pero no, aunque, este, de preferencia pues sí me gustaría este... una escuela indígena (Entrevista de vida, 16 de noviembre del 2016).

Dentro del perfil, las/el estudiantes muestran apego al orden y la disciplina. Usan el uniforme según las indicaciones en la Normal, además llegan puntuales a sus clases. De la misma manera, disciplinan a las/os estudiantes con quienes realizan prácticas profesionales. Las/el estudiantes reconocen que los procesos de formación enfatizan la valoración de la lengua originaria. Es en ella donde puntúan la lucha del magisterio perteneciente a pueblos originarios y su función. Señala, sobre ello, Dinorat:

Pos yo digo que sí, sí hay diferencias. Por ejemplo, pus el maestro bilingüe pues tiene que hablar de esas, como un requisito, la otra lengua y el maestro formal no, nada más alguna, pues sí, con que domine el español. Y pus el, el maestro bilingüe no, tiene que aprender, a como le digo, a dominar otra lengua (Entrevista de vida, 16 de noviembre del 2016).

Por su parte, Mariana alude a que la línea de interculturalidad se concreta en el ejercicio de otra lengua:

¿Por qué? Porque la línea dice "Interculturalidad". Cuando dices interculturalidad, las personas piensan “es que saben, entienden, sí saben un idioma, pero entiende de las otras dos, de perdido puede decir una que otra palabra particular, alguna frase tal vez”. Entonces, él siempre nos ha remarcado mucho la importancia de la lengua, de que ellos entiendan el Náhuatl y que yo pueda entender el Téenek, porque él siempre nos dice que en un futuro eso nos va a servir, y tiene muchísima razón (Entrevista de vida, 19 de diciembre del 2016).

Al igual que lo refiere Dinorat:

(...) Pues yo digo que es importante porque la carrera va enfocada a la interculturalidad. Entonces digo que es importante porque pues también nosotros tenemos que ir a promoverla [la lengua], a fomentarla con niños en las, en las comunidades. Entonces también es importante de que a lo mejor ellos también, verdad, de su parte se haga como, sí, como un taller también enfocado a la lectura, a la escritura de la lengua Téenek, porque eso también nos va a servir a nosotros, lo vamos a ver el día que nosotros hagamos el examen de, el examen profesional, porque en nuestro caso va a ser bilingüe. Por ejemplo, a mí me van a hacer examen pero, en mí, en mi lengua (Entrevista de vida, 16 de noviembre del 2016).

Aunque su acercamiento a los contextos donde asisten a la escuela estudiantes pertenecientes a pueblos originarios requiere su función de contextualizar la enseñanza, la contextualización prioritaria en varias ocasiones apunta a la lengua y a recurrir a elementos del entorno para explicar algunos temas previamente definidos por la SEP. Dice Dinorat:

¿De cultura indígena? Pues que nos vamos a ir a un contexto indígena, que tenemos que aprender, pues nosotros pues, hablar la lengua con los niños, sobre todo al momento de dar a conocer los contenidos, pues que ellos nos entiendan. Entonces, pues hablar la lengua que dominamos, pues sí nada más de eso y los contenidos, cómo los vamos a abarcar con eso, cómo lo vamos a trabajar. Porque a veces, en los contenidos, por ejemplo, (...) a veces vienen contenidos que a lo mejor hay (...) cosas que a lo mejor los niños ni siquiera conocen. Entonces, es donde nos dicen "¿Cómo van a intervenir ustedes para esa situación?". Sí, porque a veces yo me acuerdo, cuando fui (...) al contexto indígena, de los astronautas o algo así, y pues ellos no sabían ni qué era un astronauta, (...) también acerca de qué eran los supermercados y ellos no sabían (...) [los contenidos] no están así contextualizados para los niños de zonas indígenas (Entrevista de vida, 15 de noviembre del 2016).

Desde un posicionamiento reflexivo, las/el estudiantes reconocieron que una de las funciones principales definidas por la SEP es formar a la ciudadanía liberal, sea en contexto indígena, rural o urbano, puesto que los objetivos, saberes, prácticas, que conforman al currículo, son con base en la cultura occidental principalmente. Señala Mariana sobre ello:

(...) No pos, al modelo occidental, realmente, porque, todo lo que es las enseñanzas de, propias de los pueblos: cultivo, este, pues cuidado de animales, y todo eso, pues se ha dejado un poco eso de lado. Como que se han, este, dedicado a, pues, enseñar las ciencias experimentales, las matemáticas, pero este, haciendo más énfasis la cultura occidental que en los saberes comunitarios que, pues, que podrían tener (Entrevista de vida, 19 de diciembre del 2016).

Aunado a Mariana, Gustavo concreta que:

Pues yo siento que [el currículo se apega] a la cultura occidental desde que comenzamos a hablar una, pues sí, desde, desde, los contenidos, desde planes y programas ¿Quién los diseña? ¿Qué autores sustentan los planes y programas? Regularmente son autores de otros país, otro, pues ahí estamos viendo que la influencia de cómo otras culturas aut... de personas de otras culturas están liderazgo de nuestro, de nuestro sistema educativo del país. (...) casi siempre se habla esas cuestiones (piensa), realmente pos este, integra cuestiones más, este, más a la vanguardia según, vanguardia que no propiciamos nosotros como, como país, como México, si no vanguardia que propicia otro país. Entonces nos tratan de estandarizar en cuanto a conocimientos según, a

competitividad, y esa competitividad está en base de buscar a nosotros lograr este, este una, una formación en base a lo que otros han buscado (Entrevista de vida, 13 de diciembre del 2016).

Mencionan que en momentos donde se hace espacio y acercamiento a la cultura viva en su práctica, ocurre sobre la folklorización en eventos públicos o para orientar el acercamiento a los saberes occidentales y a la castellanización. Gustavo refiere el uso de la lengua en actos públicos de la siguiente manera:

Yo creo que no hay espacios para eso, solamente los pocos espacios son cuando, cuando en los honores que de repente te remiten a que “no pos, tienen que hablar en Téenek” o “tienes que dirigir en Téenek”, sí, “tienes que dirigir el evento o el programa en Téenek”, pero quizás, solamente eso (Entrevista de vida, 13 de diciembre del 2016).

Sobre el acercamiento a la lengua originaria como camino a la castellanización, señala Dinorat que:

(...) por ejemplo, si el alumno domina, por ejemplo, a lo mejor la lengua Téenek o el español (piensa) tiene que, el maestro tiene que, pues ayudarlo a que la aprenda el español. Le va a servir para entender, sobre todo los contenidos de lo que se va a abordar y aparte pues en el caso del Téenek, se enseñaría más o menos como en, en las zonas urbanas, porque pus si uno se va a la zona indígena, pues ahí lo que se tiene que enseñar es el español o segunda lengua. En el caso de las zonas urbanas, pues ahí ya ellos dominan el español (Entrevista de vida, 16 de noviembre del 2016).

Es posible apreciar que el sistema educativo orienta una formación del profesorado indígena que toma poca distancia del modelo creado en sus inicios. ***La cultura viva, histórica, que pueda cuestionar al proyecto de vida dominante, es anulada en la estructura del sistema. Sin embargo, encuentra grietas y se hace presente en los procesos de formación en la Normal, cuando los/la formadores y las/os estudiantes exponen sus prácticas comunitarias, así como en los contextos de prácticas observados, en la vida cotidiana de las propias comunidades.*** No obstante, esto poco se considera en las planeaciones y en la práctica profesional que realizan fuera de la Normal.

Conclusiones

El capítulo se enfocó al análisis de las apropiaciones que hacen las/os estudiantes en formación en los dos casos analizados sobre los procesos de formación en ambas instituciones. En este apartado de conclusiones es donde se plantea el ejercicio comparativo entre ambos casos.

Como se dijo, en ambos casos participaron cuatro estudiantes en procesos de formación. Sin embargo, existe una diferencia notoria que se refiere a que las/os estudiantes de Colombia han realizado labor comunitaria como orientadores desde antes de ingresar a la UAIIN, situación

que únicamente ocurrió en Gustavo en el caso de México. Otra de las diferencias principales es la historia de cada proyecto de formación. Mientras que en México el proyecto es vertical del Estado, en la LPC de la UAIIN se acerca una propuesta de formación que permite ser contextualizada, puesto que las/os estudiantes tienen la posibilidad de crear los proyectos pedagógicos con base en las problemáticas de la región.

En ambos casos es posible reconocer contextos culturales donde existen sustratos de la cultura viva e histórica, como la espiritualidad, el uso histórico de la lengua originaria, otras ontologías de ser con la Tierra –como la siembra del ombligo en ambas regiones-, valores comunitarios. Sin embargo, esta cultura política fue trasgredida por la historia de la educación donde, con base en vínculos de la colonialidad, tanto el Estado mexicano como la iglesia en Colombia, impusieron la occidentalización e invisibilizaron la historia de los pueblos originarios, con sus saberes y prácticas. Esta historia es referida en ambos contextos y se señalan secuelas de la colonialidad del ser, como la no enseñanza de la lengua originaria.

No obstante en Colombia, a la par de la historia del CRIC emergen otros proyectos educativos. Estas alternativas educativas, junto con la UAIIN, son reconocidas como espacios de recuperación de la cultura viva y de una reconstrucción del imaginario sobre ser indígena. Lo mismo el CRIC, al ser reconocido como un espacio de encuentro para la politización cultural, para tejer la historia colectiva. Si bien las luchas que sostiene el CRIC a través de la LPC y la ENOHUAPO Las Armas en México apelan por diferentes frentes políticos, ambos escenarios son identificados por las/os estudiantes como espacios donde se redefinieron sobre la valoración y reencuentro con la pertenencia a un pueblo originario.

Sobre los dispositivos de la colonialidad del ser puede decirse lo siguiente. En ambas regiones las/os estudiantes se reconocen como parte de la Nación, y este reconocimiento se acompaña de concebir una ganancia de derechos. No obstante esto es confrontado con la pertenencia a un pueblo originario, donde identifican una doble nacionalidad y defienden un posicionamiento político en el cual, primero, son pertenecientes a un pueblo originario. En ambos casos, las/os estudiantes refieren apropiaciones del concepto de cultura del tipo esencialista, como características o rasgos que prevalecen en el tiempo o que deben de recuperarse, además de histórica, viva y política al formar parte de un colectivo que tiene grandes diferencias con la población mayoritaria.

Sobre ello, en Colombia existe todo un aparato jurídico de políticas de reconocimiento positivo que, como señala Miguel, las prácticas e intenciones que parten de las autoridades indígenas se orientan a la recuperación de la cultura esencialista, como manera de vestir, lengua para saludar. Esta es reconocida también como una estrategia política de cooptación por parte del Estado colombiano, en el intento de enyesar la capacidad política y de agencia para delimitar cualquier emergencia de proyectos que alteren al del orden nacional. Sin embargo, esto ha llevado también a la recuperación y creación de ciertos rituales, por ejemplo el Sek Buy o el Saakhelu, que tienen la posibilidad de crear espacios intersticiales de apropiación de otras ontologías, formas de vida, valores comunitarios. Esto mismo es posible en México sobre la articulación de los sustratos de la cultura viva en los procesos educativos institucionales, donde la comunidad rebase la lógica institucional.

La educación en Colombia se reconoce como un proceso colectivo donde se comparten conocimientos, como un espacio donde se practica la comunitariedad. En México, en un sentido distinto, si bien se reconoce que la educación ocurre en todos los lugares, la apropiación que realizan las/el estudiante sobre la educación en una escuela es un proceso que toma distancia de los saberes y prácticas que ocurren en casa. Es decir, la educación se concibe como institucionalizada por el Estado. En Colombia esto no es así debido a que la educación propia es definida como educación de vida. Por ello, las/os estudiantes en formación reconocen que sus prácticas como orientadoras/es comunitarias/os descansan en que la comunidad es primero, y sobre lo que en ella ocurre, se planea la educación en las instituciones educativas. Sin embargo, en las apropiaciones que hace una estudiante se reconoce también una práctica que tiene acercamiento con las prácticas indigenistas de recuperar únicamente lo propio.

Por otro lado, la interculturalidad en Colombia, en la apropiación que hacen las/os estudiantes en momentos refiere únicamente a la convivencia entre personas distintas, sin embargo rebasa también al plano de la práctica cuando los saberes, tanto propios como de occidente, se ponen en diálogo y orientan el actuar, tal como se observó con el estudiante Oscar en el cuidado de los cultivos. Este acto en la pedagogía de la Normal es un proceso que falta evidenciar y trascender a la práctica dentro de los procesos de formación, ya que poco se recurre al diálogo de saberes o al análisis de la pertinencia y las relaciones de poder entre los saberes ancestrales y los occidentales.

Sobre el perfil que apropian las/os estudiantes en ambos espacios de formación, se reconoce la cercanía en el perfil de carácter comunitario. Si bien el involucramiento es distinto, puesto que en las prácticas de las/el estudiantes de la Normal se enclaustra en lo que el currículo oficial del Estado establece y en la figura de la escuela como una institución oficial, poco porosa a la comunidad, las/el estudiantes refieren que deben ser cercanas/o a las necesidades de la comunidad.

Por otro lado, en Colombia la comunidad forma parte de los procesos educativos, y en varios momentos las/os estudiantes articulan los procesos que ya ocurren en la comunidad dentro de las escuelas, como la espiritualidad, la memoria colectiva. Sin embargo, una gran diferencia es que las/os estudiantes de la LPC en la UAIIN se forman en un perfil que no necesariamente tiene que arraigarse a una institución educativa. Por el contrario, su función es de orientar a la comunidad y puede ser en otros proyectos siempre y cuando involucre al sujeto colectivo. Esto no es así en la formación y la apropiación del perfil por parte de las/el estudiantes de la ENOHUAPO.

Además, el perfil comunitario de las/os estudiantes de la UAIIN involucra a todos los procesos comunitarios que dan forma al CRIC: mingas, asambleas, marchas, etc. La investigación es fundamental en el perfil apropiado por los/as estudiantes de la LPC, puesto que les permite acercarse e identificar las problemáticas de la comunidad sobre las cuales orientarán sus prácticas. Esto es distinto a la formación en la ENOHUAPO, donde la apropiación que hacen las/el estudiantes sobre la investigación es para contextualizar la enseñanza que ya viene determinada por la SEP.

Otra diferencia notoria es que la apropiación que hacen las/os estudiantes de la UAIIN sobre la recuperación de la cultura descansa principalmente en su arraigo político comunitario, y reconoce a la cultura viva en sus más diversas manifestaciones; mientras que en la apropiación de las/el estudiante de la ENOHUAPO radica en la recuperación y fomento, primordialmente, de la lengua originaria. Si bien la recuperación y fomento de la lengua es una lucha privilegiada por la Normal, de acuerdo a las relaciones históricas de los/a formadores con el Estado, se consolida como si fuese el principal objetivo.

A pesar de que dentro de los procesos de formación en la Normal se habla de los conocimientos y la cultura viva, esto no atraviesa a los currículos de educación básica. Además,

la función de las/os estudiantes, en el momento de prácticas profesionales, se limita a la enseñanza del Español y las Matemáticas. Estructuralmente hay poco, agencialmente hay mucho, pero dentro de las rutinas a las que la Normal, la/os formadores y las/os estudiantes son sometidas/os, buscan rendir a la estructura y a la evaluación; por tanto, el proceso de prácticas resulta en un espacio muy contenido, muy vigilado y muy castigado. En ese espacio es donde termina por no romperse con la pretensión de la educación general para la formación del sujeto con bases de ciudadanía liberal. Por otro lado, en el caso de Colombia la apropiación de las/os estudiantes de la UAIIN sobre su función aterriza en la formación pedagógica de la comunidad en saberes interculturales.

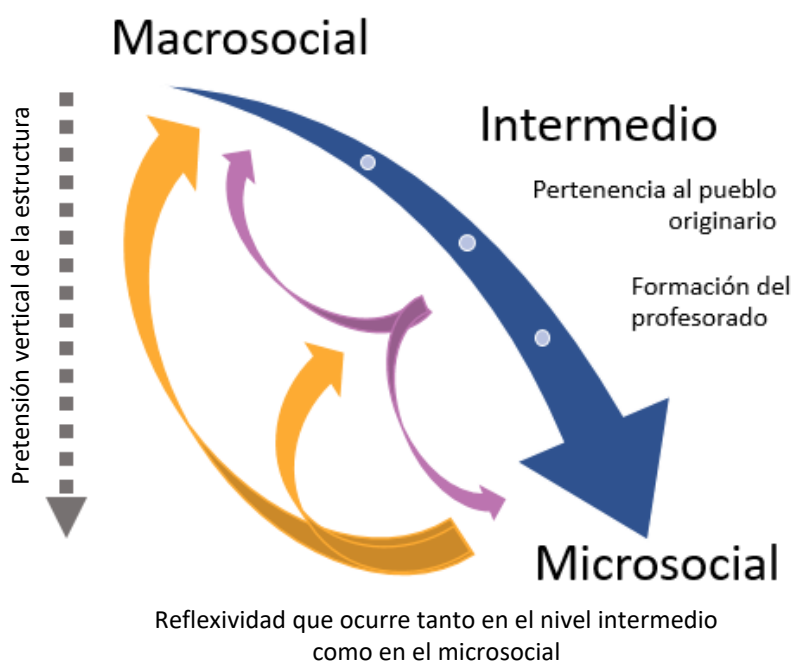
No obstante tanto en México como en Colombia, en los casos analizados, el posicionamiento de las/os estudiantes es crítico a su contexto, y de reconocimiento de las relaciones de poder que prevalecen por la colonialidad del poder. Así, las/os estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas reconocen también los fallos y las faltas en sus propios procesos de formación y en los espacios de prácticas. En ello, analizan la verticalidad del sistema educativo que simplifica los objetivos políticos de la EIB en su adentramiento para la formación de ciudadanía nacional liberal.

Conclusiones

El trabajo expuesto tuvo como objetivo comparar la identidad del profesorado indígena que se forma en la tensión entre la estructura y la reflexividad en dos modelos educativos distintos: UAIIN en Colombia, y ENOHUAPO (subsede Las Armas) en México. Con base en el análisis, fue posible identificar que los procesos de construcción de identidades de las/os estudiantes, quienes cursan procesos de formación como pedagogas/os comunitarias/os o maestras/os indígenas, como se discutió, son complejos. Dentro de la investigación expuesta, se propuso una perspectiva teórica metodológica que abordó, a lo largo de los capítulos, los tres niveles que se determinaron principales en los procesos de construcción identitaria en ambos casos. Estos niveles fueron: a) el macrosocial, donde se resalta la historia de la educación de los pueblos originarios en ambas regiones y los discursos nacionales e internacionales sobre las políticas de identidad; b) el intermedio, basado principalmente en los procesos de formación profesional y en la cultura como pertenencia a algún pueblo originario; c) el microsocia, el cual resalta la reflexividad sobre la cultura, las relaciones de poder y los procesos de formación de las personas pertenecientes a un pueblo originario.

A continuación se presentan las principales conclusiones en torno a cuatro ejes analíticos que fueron constantes en la discusión de los tres niveles sobre los cuales se desenvuelven los procesos identitarios de los casos expuestos. Preciso decir que las conclusiones se expondrán en dos sentidos. El primero, una transversalidad en cada caso que permite realizar un análisis articulado sobre los tres niveles. Esto se considera adecuado debido a que la exposición por capítulos dificultó la discusión articulada de los tres niveles en los dos casos de estudio. El segundo, es el comparativo entre el caso de México y el de Colombia, ejercicio que será posible a través de la articulación de dichos ejes. Los cuatro ejes que orientan tanto al análisis trasversal como al comparativo, se concretan del siguiente modo: a) Autonomía de los pueblos originarios y su aterrizaje en la educación; b) los dispositivos coloniales “Nación” y “cultura” frente a la cultura política e histórica; c) Globalización y desarrollo: transversalidad en proyectos nacionales y la educación como estrategia frente a las luchas educativas de los pueblos originarios; d) Perfiles/funciones del profesorado indígena en los proyectos educativos y los mecanismos de violencia.

La presentación de las conclusiones en los dos sentidos expuestos permite reconocer más claramente los desplazamientos que ocurren en los procesos de construcción identitaria, que esquematiza la esquema 2. Esto es, la posibilidad de identificar que más allá de la verticalidad e ideal con que se decretan las políticas de identidad, la reflexividad en los procesos de formación y en la vida particular de las/os participantes aparece como un acto insurgente y deliberativo que trastoca las relaciones de poder, lo cual permite el nacimiento y posicionamiento político de luchas locales. Dicha reflexividad genera grietas en la pretensión estructural.



Esquema 2. Proceso de desplazamiento en la construcción de la identidad del estudiantado indígena

Elaboró: Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

En este sentido, las identidades docentes del estudiantado indígena se tejen entre la agencia política y la política estructural. Es decir, que las identidades surgen en procesos que confrontan a la comunitariedad y la individualidad. Esto precisa reconocer que las identidades que en este trabajo se presentan, se encuentran lejos de ser estáticas. Es justamente la constante relación entre la estructura y la agencia/reflexividad lo que permite acentuar su carácter cambiante y complejo. De modo que cabe señalar que las identidades de las/os estudiantes no

se encuentran terminadas, por el contrario, el análisis que abordó este trabajo mira en concreto las identidades que se constituyen en estos sujetos en periodos de formación inicial.

Acorde a lo anterior, valdría la pena realizar un estudio longitudinal unos años más adelante, para analizar la historicidad de la constitución de sus identidades acorde a los entornos políticos, históricos, culturales y económicos, así como a las reflexividades que habrán generado para aquel tiempo. Finalmente, en las conclusiones presento un último apartado, como un ejercicio ético a la vez que político, que consiste en la escritura reflexiva sobre mi quehacer como investigadora en los procesos seguidos a partir de las intersecciones que me conforman, los cambios que en este momento podría considerar en la investigación misma, los aportes que surgen y las líneas de investigación que deja abiertas.

1. La autonomía de los pueblos originarios y su aterrizaje en la educación

Como se vio, en ambos casos la historia de relaciones de poder que involucran a los pueblos originarios se inscribe en los vínculos con los grupos hegemónicos que orientan a la nación creada. La construcción de un proyecto de vida por parte de la hegemonía deslegitima los proyectos de vida que históricamente crean y recrean quienes pertenecen a pueblos originarios. En ambos casos, la historia sobre la educación para los pueblos originarios delata la tutela del Estado, con una gran diferencia en Colombia sobre el cargo de la Iglesia católica, apostólica y romana en educar a los pueblos originarios para “civilizarlos”.

No obstante, en ambas regiones han existido luchas insurgentes con intención de que los propios proyectos de vida, con sus planteamientos políticos y divergentes, sean considerados en el proyecto nacional, por un lado, y por el otro tengan el derecho a la autonomía. Así, ocurrieron varias luchas en el terreno de la educación, donde destacan las de la década de 1970 en ambas regiones. En México acentúan las organizaciones de maestras/os indígenas de Oaxaca y Guerrero la búsqueda de una educación acorde a sus culturas y no solo como instrumento de castellanización, así como la organización del EZLN conformada por los pueblos originarios del suroeste mexicano que abogan, de entre sus intereses políticos, por una educación autónoma. En Colombia, sobresalen las luchas iniciadas por el CRIC en el territorio del Cauca, quien dentro de su manifiesto político organizativo otorgan un lugar relevante a la formación de maestras/os acorde a las culturas propias; ahí se gesta el proyecto de Educación propia.

Las luchas portan a la autonomía como uno de sus principios. El periodo en que se sitúa la tesis parte del año 1989 al 2017, debido a que es donde se radicalizan y se transforman los Estados nacionales homogéneos a neoliberales. Como se dijo, este periodo es definido en su inicio por el Decreto del Convenio 169 de la OIT, que trata principalmente el tema de la autonomía de los pueblos originarios en países independientes. Los argumentos discursivos del Convenio abrieron la brecha para abordar de manera más evidente esta tensión por parte de otros organismos de cooperación internacional, como la ONU y la UNESCO.

Los manifiestos ideológicos vertieron sobre tres frentes: a) la autonomía “genuina” de los pueblos originarios, b) la autonomía de los pueblos originarios vigilada y aprobada por el Estado, y c) la participación de los pueblos originarios en la práctica paternalista del Estado sobre su vida política y social. Como se vio, la autonomía tutorada por los Estados es la que se pondera principalmente en los argumentos de los discursos internacionales. Esta autonomía condiciona a la autonomía real en el sentido de que el magno orden es determinado por los Estados.

Estas luchas por la autonomía coinciden con la transición y transformación de los Estados nacionales homogéneos hacia la estructura de Estados neoliberales, con base en políticas de apertura al mercado transnacional y la privatización de los bienes que anteriormente fueron considerados soberanía nacional. Dicha transformación exigió el decreto de políticas neoliberales que abarcaron al ámbito educativo. Tales políticas son dirigidas a diferentes frentes de la educación para los pueblos originarios. Por ejemplo, en Colombia se decreta la Ley 715 en el año 2001, que orienta la posibilidad de contratación a instancias prestadoras del servicio educativo. Posteriormente, en el 2010, se dicta el Decreto 2500, especialmente para pueblos originarios donde se les otorga la capacidad administrativa de la educación en entidades territoriales certificadas. Actualmente las acciones del CRIC en términos educativos acentúan al Decreto 1953 del año 2014 en la consolidación del SEIP. Es decir, se abre el terreno de la privatización de la educación donde se involucra el CRIC en su componente PEBI, como administrador del servicio educativo para los pueblos originarios que le conforman.

En México, el avance de las políticas educativas neoliberales se muestra en otros sentidos, puesto que uno de los principales focos de atención para el Estado es el gremio docente. De esta manera, surge la Reforma Educativa en el año 2013, que se alinea al Acuerdo de

cooperación entre el gobierno de México y la OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Esta Reforma educativa apunta principalmente a ser una reforma laboral de contratación del personal docente que pretende condicionar las contrataciones a ciertos estándares de calidad emitidos principalmente por el Banco Mundial, la OCDE, entre otros organismos. Las/os profesores/as indígenas no escapan de estas políticas. Asimismo, en ambos países las políticas neoliberales orientan prácticas de estructuración de procesos evaluativos para medir la calidad de la educación en los términos que dirigen las evaluaciones internacionales, principalmente la prueba PISA. Es ahí donde se tejen los manuales procedimentales educativos de tipo neoliberal, en el momento en que los organismos internacionales del sector privado lideran la gestión de normativas educativas, que antes competían al sector público.

A nivel nacional, en ambas regiones, el Convenio fue ratificado, lo cual conllevó a ciertas determinaciones que terminaron por concretar políticas donde se coopta la autonomía de los pueblos originarios. De modo que en México, el discurso jurídico político concierta procedimientos para la “consulta” en aquellos proyectos que intervengan en la vida de los pueblos originarios. Sin embargo, en el proyecto educativo, la figura del Estado en relación con los pueblos originarios del país ha sido principalmente de tutor. A pesar de la “transformación” del modelo de educación básica para los pueblos originarios y para las opciones de formación docente en la Educación Intercultural Bilingüe, prevalece la consigna de carácter nacional que sitúa en relaciones disyuntivas al proyecto nacional de desarrollo y a los proyectos de vida de los pueblos originarios.

En esta disyuntiva se ubica también a la ciudadanía liberal, con cierto perfil ontológico, axiológico y práctico, frente a las colectividades con otros perfiles históricos. La tensión no se disuade en el plano discursivo, sino que intenta armonizarse como si las relaciones de poder no ocurrieran, en un discurso interculturalista funcional o relacional (Walsh, 2012). Es aquí donde las luchas que dirigen los pueblos originarios en diferentes regiones del territorio nacional adquieren sentido en el principio de autonomía; evidencian con ello el carácter colonial moderno que prevalece en la estructura del Estado.

En el caso de Colombia, la situación presenta ciertas diferencias evidentes en comparación con México. La historia de las relaciones de poder entre el Estado colombiano y los pueblos originarios que conforman al CRIC permitió que se gestara una relación con

capacidad de interlocución en el campo jurídico. De esta manera, el CRIC interpela al Estado en el lenguaje legal, sobre la exigencia de derechos que queden testificados en Leyes y Decretos. El CRIC toma como referente principal sobre su derecho a la autonomía al Convenio 169 y a la ratificación del Estado colombiano, y busca la gestión del Estado en proveer los servicios a los territorios indígenas. Si bien el proyecto de Educación propia tuvo un gran periodo de autonomía y gestión con apoyo del financiamiento de otros organismos de cooperación internacional, principalmente de Europa, en la actualidad tiene otro frente de recurso económico que provee el Estado colombiano en políticas que, como mencioné, tienen también bases neoliberales.

Aquí es donde pueden apreciarse las estrategias que tienen tanto el CRIC como el Estado para ampliar hacia cada lado las márgenes de las relaciones de poder. El Estado condiciona la autonomía de diversas maneras que corrompen la comunitariedad, una de ellas es a través de las políticas de identidad, como: los dispositivos coloniales “Nación” y “cultura”. Estos dispositivos calibran la autonomía como ganancia de derechos en el margen del Estado, a partir de la condición de burocratización para la adquisición de recursos que permitan la administración de los Planes de vida, administración de programas que le insertan en la lógica del Estado, a través de procedimientos que exigen un tipo de institucionalización (SEIP), el cambio de funciones que antes eran comunitarias a puestos laborales que llevan traducir al CRIC como bolsa de empleo. Esto conlleva la necesidad de que el CRIC constantemente se encuentre en la negociación de la autonomía. Así, se insta a mingas comunitarias, al fortalecimiento de la cultura viva, a la lucha por el proyecto de vida propio.

A pesar de que ambos países ratifican al Convenio 169, la ratificación de la autonomía es hacia dentro de los territorios de los pueblos originarios, es decir, mientras no demente a las políticas de carácter nacional. De esta manera, la lucha del CRIC por la autonomía es defendida principalmente hacia el interior de la organización, y no hacia la búsqueda de trascendencia al orden nacional. Cabe decir que el Estado no es la única figura que arremete contra la autonomía de los pueblos originarios del CRIC, ni contra la autonomía en los procesos de educación propia. Aquí aparecen las tensiones y la violencia en relación con otros grupos armados, como las FARC, los paramilitares, el ejército, la policía, el ESMAD, el narcotráfico. La autonomía sobre la deliberación del proyecto de vida se ve cooptado también por los enfrentamientos y la presencia en el territorio caucano de estos grupos armados y de poder.

A partir de la delimitación de la autonomía en el marco de los Estados, las propuestas educativas y de formación docente se ven contenidas. Para los casos analizados, la propuesta que acerca el Estado mexicano es igual a la educación general, tanto del nivel básico preescolar y primaria como de formación docente, solo con un agregado de formación académica en asignaturas que abordan la cultura y la lengua originaria, pero sin trasgredir la estructura curricular de educación general. Lo anterior no obstante de que existen materiales críticos que ha creado la CGEIB, los cuales posicionan perspectivas decoloniales. Los/a formadores/a de docentes refieren durante los procesos de formación que se encuentran dentro de un sistema que es estructural y delimita y orienta sus prácticas hacia la educación nacional y científica.

En el caso del CRIC, el proyecto de educación propia en nivel básico y la LPC de la UAIIN se encuentran contenidos en cierto sentido por las estrategias de cooptación expuestas en la relación con el Estado. Sobre todo la que refiere la determinación del Estado de orientar los planes de vida al apego de los planes decenales de desarrollo. En este sentido, los distintos programas que administra el CRIC, si bien se basan en gran parte en la cultura viva, requieren apearse a los objetivos planteados por los planes de desarrollo. Lo anterior, en términos ontológicos, axiológicos, cosmogónicos y prácticos, se opone a la cultura viva.

De esta manera, existe riesgo de colonialidad en el proyecto de vida a condición de la administración de recursos económicos, y el foco en ciertas problemáticas que se desapegen del proyecto de vida histórico. Entonces, la educación propia puede verse, a su vez, en riesgo de debilitarse en su arraigo político. Esto refleja la paradoja de autonomía que se ha gestado en la relación del CRIC con el Estado. Ambos Estados decretan autonomía pero presentan todo un aparato procedimental de qué deben de hacer o cómo deben de acceder los pueblos originarios a la educación.

A pesar de ello, como se dijo, la autonomía tutorada o la paradoja de autonomía son confrontadas por la agencia de los sujetos colectivos que buscan un bien común y por los sujetos individuales basados en la cultura viva. En México, si bien la autonomía en el terreno educativo está limitada en la pretensión de la estructura, existen espacios donde la cultura viva encuentra grietas para su manifestación. Como se vio, en los procesos de formación docente dentro de la ENOHUAPO Las Armas existe crítica a la estructura política nacional dentro de las clases, reflexiones que evidencian las relaciones de poder situadas en la lengua originaria frente al

castellano y el inglés, sobre los conocimientos propios en relación con los occidentales o “universales”, y sobre las historias locales frente a la considerada oficial nacionalista. De esta manera, en actos de autonomía sostenidos de la reflexividad colectiva, identifican y reconocen el valor de las prácticas y saberes propios en el mismo nivel que aquellos que vienen de la cultura occidental apropiada por la Nación.

No obstante de la presencia constante de procesos reflexivos en la formación profesional, existe una ruptura en el ejercicio de las/os estudiantes en los momentos de prácticas profesionales. De manera que en el acto pedagógico dentro de las escuelas primarias y preescolares donde realizan servicio docente, la planeación didáctica recae en las áreas de formación educativa que son relevantes para la educación general: español y matemáticas. Lo anterior aun cuando la cultura viva se manifiesta en las comunidades de dichas escuelas, en el tejido social de los pueblos originarios.

Si bien, como se dijo, la autonomía se encuentra delimitada en ciertos márgenes marcados por las políticas que decreta el Estado, los proyectos pedagógicos en las prácticas que realizan las/os estudiantes como orientadores en las escuelas y/o en las comunidades emergen de la cotidianeidad comunitaria. Esto es, de las problemáticas que identifican en la vida de sus comunidades. Es ahí, en la comunidad, donde se echan a andar, se corrigen, se definen acciones. Esto es una gran diferencia con las prácticas profesionales de las/os estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas, la contextualización política del quehacer educativo. Sin embargo, existe riesgo latente en términos del campo jurídico de tener que apearse a la normativa estructural y temporal del MEN y de educación departamental.

La capacidad de agencia o reflexividad en las personas estudiantes que participaron en la investigación manifiesta los contrapuntos que ocurren en su propio proceso de conformación identitaria como maestras/os indígenas. Como se mostró en el caso de México, la estructura del Estado pretende cooptar la autonomía y situarla en una autonomía tutorada. Esto se manifiesta claramente en el campo de educación básica y de formación del profesorado indígena. Sin embargo, los procesos de formación se conforman de momentos donde la reflexividad colectiva se hace presente y se cuestiona la opresión y las relaciones de poder que han colonizado a las subjetividades de los pueblos originarios y al imaginario de la población mayoritaria.

Sumado a ello, en el nivel microsocioal las/os estudiantes mantienen posicionamientos aún más críticos que advierten la búsqueda de autonomía en su práctica docente, sobre todo en torno al currículo nacional impuesto; a su desapego y distanciamiento de las realidades que ocurren en las comunidades a partir de la cultura viva; de la folklorización de ciertos rasgos culturales como la lengua, la vestimenta, las danzas; de la lejanía en la pretensión del Estado sobre su figura como ejecutores de la enseñanza. Igualmente, reconocen la huella colonial en las comunidades y el rechazo a la educación basada en la cultura viva e histórica por parte de la comunidad.

En Colombia, las/os estudiantes manifiestan también su capacidad de agencia en torno a la autonomía. Si bien aceptan la figura del Estado como una autoridad, la mayoría de las veces es para la exigencia de derechos. Desde ese lugar, identifican las relaciones de poder históricas que han desprestigiado a la cultura viva en relación con la hegemonía. Su capacidad de agencia se hace notoria cuando posicionan las luchas comunitarias en sus proyectos pedagógicos en el curso de la LPC. Estos aterrizan en la recuperación de los sitios sagrados, en el uso de la lengua originaria, en el aprendizaje y práctica de la música como ejercicio insurgente para contar la historia negada, en la recuperación de rituales tradicionales para la armonización del territorio y la comunidad, en la formación sobre la espiritualidad, en el cuidado y fortalecimiento de la Madre Tierra, en la enseñanza y fortalecimiento de la soberanía alimentaria, en el restablecimiento de los vínculos comunitarios generacionales. La lucha por la autonomía se hace evidente también en la gestión del cuidado de la vida ante la presencia de grupos armados y del narcotráfico en las comunidades, así como en la formación escolar sobre el cabildo y la guardia indígena para la organización y protección de la comunidad y del territorio.

2. Los dispositivos coloniales “Nación” y “cultura” frente al ejercicio de la cultura histórica

La autonomía de los pueblos originarios declarada en los discursos internacionales, a pesar de haber sido delimitada en las márgenes de los Estados y de carácter nacional en ambos países, exigió el decreto de ciertas políticas de identidad en los márgenes de los Estados por parte de la hegemonía para mantener el poder. Tales dispositivos fueron, como se vio, la Nación y la cultura. Estas políticas permitieron el despliegue de una construcción discursiva procedimental de cómo tienen que actuar las identidades diferentes y la categoría de lo permitido y no aprobado

en el ejercicio de su autonomía. Asimismo, se articularon con la definición y, por tanto, delimitación de a quiénes se considera pertenecientes a pueblos originarios.

El dispositivo anclado al concepto de “cultura” es determinado por las relaciones de poder en el momento en que se enuncia en su caracterización ahistórica y apolítica, es decir, esencialista. Este dispositivo es emanado desde las declaraciones internacionales por organismos como la UNESCO (2002). Su definición engloba elementos o rasgos distintivos de los pueblos originarios que se pretende sean “portados” por quienes pertenecen a estas colectividades. Con ello, se desmiembra el arraigo histórico y deliberativo que da sentido a las posiciones políticas de sus proyectos de vida. Así, se enuncian como estáticos e inamovibles, como objetos que se portan y de los cuales es necesaria su evidencia. Esto ejerce un poder en el sentido de que cualquier política que venga del Estado, en torno al reconocimiento de las identidades de pueblos originarios, exige que demuestren ser portadores de una cultura originaria.

Relacionado con ello, la caracterización discursiva de personas pertenecientes a pueblos originarios radica en que sean conscientes de su identidad, según la OIT (1989). El reconocimiento de la autonomía de los pueblos originarios en las políticas de ambos Estados se asentó en la ratificación del Convenio 169. Tal reconocimiento abrió la posibilidad de fracturar a la Nación, puesto que la autonomía permite el diseño y orientación de proyectos de vida capaces de discernir con el considerado nacional.

De este modo, en ambos países se reformaron las Constituciones nacionales, y dentro de estas reformas ocuparon un lugar central los artículos que definen la conformación de la Nación, donde se gesta el segundo dispositivo colonial. De modo que la autonomía de los pueblos originarios en ambas regiones se vio cooptada por su pertenencia al constructo de Nación. Es en su definición donde en ambos países se articula el dispositivo de “cultura”. Así, en México la Nación se caracteriza como pluricultural sustentada principalmente en los pueblos indígenas, mientras que en Colombia se le define en su diversidad étnica y cultural. Más en ambos países se pone como magno orden a la Nación por sobre los diferentes colectivos que confrontan cualquier tipo de cohesión.

La determinación de la constituyente en Colombia es aceptada por el CRIC. De hecho, la organización participó en los procesos de consolidación de la constituyente. Es ahí donde la

lucha sostenida por el CRIC, que inicialmente se acercaba a la lucha del campesinado, tuvo un giro político discursivo sobre la diferencia cultural. Dentro de la organización de pueblos originarios de Colombia, como la ONIC a la cual pertenece el CRIC, comienza la enunciación de dos discursos distintos sobre la cultura: uno basado en su esencialismo de usos y costumbres, y otro donde se le reconoce como un modelo distinto de vida y de sociedad basado en la resistencia a las distintas maneras de opresión por parte del grupo cultural hegemónico.

Como veremos en el siguiente apartado, estos dispositivos incidieron en que, al radicalizar la diferencia en términos de la cultura esencialista en las políticas de ambos países, el aparato discursivo enclaustró a los pueblos originarios en el lugar de que “nada aportan” al orden nacional, pero sí son reconocidos y sometidos como parte de la Nación. De modo que las políticas procedimentales sobre su autonomía determinan que ésta es permitida hacia el interior de su organización comunitaria, siempre y cuando no atente contra las disposiciones nacionales. Es decir, tales políticas a la par que intentan mostrar una ganancia de derechos, justifican el tipo de cooptación de ambos Estados al caracterizar a quiénes pertenecen a la categoría de pueblos originarios o indígenas.

De esta manera, se reconoce únicamente a quienes vivan en el territorio antes de la colonia, y que mantengan parte o todas las instituciones sociales, culturales y económicas, donde Colombia agrega las instituciones políticas, con lo cual respeta íntegramente la definición de la OIT. No obstante, como se señaló, el reconocimiento de estas instituciones se ve limitado en la política de identidad de la Nación, cuando lo que sobresale, en los discursos de ambos Estados, es la pluralidad cultural.

La interculturalidad en el plano discursivo, tanto a nivel internacional como nacional en ambos Estados, se plantea en los términos que Walsh (2012) define de tipo relacional o funcional. De esta manera, el reconocimiento y la alusión a la interculturalidad no cuestiona al orden nacional impuesto, como se verá en el siguiente apartado. Contrario a ello, la interculturalidad se reconoce en términos de la diversidad cultural pero para funcionar dentro y para el proyecto nacional hegemónico.

En los procesos de formación del caso analizado en México, se reconoce al Estado como la figura de autoridad. Las/os estudiantes y formadores Téenek y Nahuas se miran a sí mismos como parte de la Nación en su definición como mexicanas/os, pero diferentes a la población

mestiza al pertenecer a un pueblo originario, al portar otras culturas que no fueron impuestas. Ocurren tres acepciones sobre la pertenencia a algún pueblo originario: a) como una ontología peyorativa, b) como hablantes de alguna lengua originaria, c) como una forma especial de vida. No obstante la educación tiene fuerte arraigo nacionalista. Esto se evidencia en la celebración de los honores a la bandera cada día lunes, además de la celebración de fechas patrióticas conmemorativas. Dentro de estas celebraciones ocurren rituales que intersectan el canto del himno nacional, a veces en lengua originaria, la escolta a la bandera y la recitación de efemérides nacionales. Es la puesta en marcha de la Nación como dispositivo colonial al generar un sentido de pertenencia y cohesión, en el reconocimiento de la diferencia cultural.

En momentos, dentro de los procesos de formación, la cultura es referida como un conjunto de rasgos característicos, pero también se reconoce que es una construcción histórica que poco sentido tendría fuera de las relaciones entre personas que comparten un proyecto común de vida. Es decir, que se crea y recrea de acuerdo a las condiciones y deliberaciones colectivas.

Es aquí donde ocurre una tensión y un desplazamiento de la pretensión estructural de los discursos internacionales y nacionales que dan forma a los dispositivos coloniales. Tales desplazamientos ocurren por la presencia y vivencia de la cultura viva. Esto es, la manifestación en la vida cotidiana donde la cultura muestra largas raíces históricas, como las prácticas de la faena, los rituales, los diálogos intergeneracionales que narran la memoria histórica, el uso cotidiano de la lengua originaria y, en algunos casos, su recuperación. La Nación como la magna pertenencia se cuestiona en el realce a las historias locales, a las lenguas originarias en el mismo nivel que el castellano y el inglés, y en el reconocimiento y valoración de los saberes locales con los definidos como “universales”. Entonces, la cultura viva llega e interpela a la cultura como dispositivo esencialista.

En el plano microsocia, las/os estudiantes se identifican como parte de la Nación, pero realizan una diferencia con la pertenencia al pueblo originario, donde ésta se reconoce en un arraigo más profundo que el de ser mexicana/o. Mientras que ser mexicana/o es interpretado como un hecho de verosimilitud, por haber nacido en territorio nacional o por haber atravesado una educación que enseña la veneración de los símbolos patrios, ser de una cultura originaria o de un pueblo originario es reconocido como parte de la vida cotidiana, de lo que se enseña y

aprende en casa, de la vivencia histórica. De modo que ser mexicana/o es identificado como una pertenencia que une, mientras que ser de un pueblo originario es identificado como una pertenencia que diferencia.

Si bien el reconocimiento de la pertenencia a un pueblo originario es referido como la acción y proyección de otro modo de vida, tanto en los procesos de formación como en la reflexividad de las/os estudiantes participantes principales poco se cuestiona al orden impuesto desde la cultura hegemónica nacional. Las críticas al orden hegemónico se encuentran presentes, más las luchas en el caso analizado en México aterrizan en la imposición de ciertos elementos culturales pertenecientes a la hegemonía: la lengua, la historia, los saberes.

Por su parte, en los procesos de formación en la LPC de la UAIIN, se reconoce al Estado como una entidad que regula pero también ante la cual prevalece la lucha en las relaciones de poder. Cabe señalar que los procesos de formación, como se dijo, trascienden las fronteras físicas de la UAIIN para intersectarse en los procesos organizativos del CRIC y en las comunidades a las cuales pertenecen las/os estudiantes de la LPC. En los procesos de formación, además, se reconoce la pertenencia a la Nación como una ganancia de derechos y como un resultado de la lucha del CRIC desde la década de 1970.

Al igual que en México, en diferentes momentos la cultura es referida en los procesos de formación en su modo esencialista, sin embargo, existe una presencia y referencia constante de la historia de los pueblos originarios de la región del Cauca, las luchas de los mayores y las luchas actuales que se mantienen frente a los grupos hegemónicos. Con base en las luchas aluden a la orientación política diferente entre las culturas hegemónicas y sus culturas originarias. Aunque el reconocimiento de formar parte de la Nación se materializa en algunas acciones del CRIC a nivel regional, como la emisión del Himno nacional en eventos regionales, también se confronta con la emisión del Himno “Hijo del Cauca” y con el de la Guardia indígena; ambos otorgan un sentido de Nación histórica basado en las luchas de los pueblos originarios que conforman al CRIC. Asimismo, quienes usan cotidianamente la lengua originaria, hacen uso de ella en las Asambleas de programas regionales, zonales, y en la organización local. Con ello, la pertenencia a la Nación se balancea con el fuerte arraigo a la cultura viva.

De esta manera, si bien existe un reconocimiento como parte de la Nación en los procesos de formación en la UAIIN, este reconocimiento se ejerce como la posibilidad de interlocución

con el Estado para la ganancia de derechos. Aunque la posibilidad de ganar derechos como parte de la Nación conlleva el riesgo sobre la autonomía, como se dijo anteriormente, permite que los proyectos en los diferentes programas del CRIC –incluida la educación– que surjan por el financiamiento del Estado retomen un fuerte posicionamiento sobre la cultura viva.

Puede notarse que como en México, existe una aceptación en formar parte de la Nación, más la diferencia radica en que los proyectos educativos de las/os estudiantes de la UAIIN tienen sus raíces en la cultura viva y política. En cambio, en México las prácticas profesionales ponen acento en la pertenencia a la Nación y en la priorización de los conocimientos que ésta pondera, es decir, en la educación nacionalista. Es sobre ella que se forma prioritariamente, por determinación estructural, a las/os estudiantes de la ENOHUAPO Las Armas en el espacio de prácticas profesionales.

Las/os estudiantes de la UAIIN que fueron participantes principales, reconocen su pertenencia a la Nación colombiana, y argumentan la ganancia de derechos posterior a la participación del CRIC en la constituyente. Más, similar al caso analizado en México, refieren en igual valor la pertenencia a una cultura originaria. En sus definiciones y prácticas sobre ser de un pueblo originario se encuentran tres concepciones, una que alude a ciertas características o rasgos que son percibidos a través de los sentidos, principalmente el oído y la vista, como la lengua, el color de piel y la vestimenta; otra como una identificación de los rasgos enunciados por el Estado en las políticas de identidad, en el sentido de que al identificarse como indígenas las personas adquieren derechos por las políticas positivas (como de salud, educación, laborales); y otra que refiere a la deliberación colectiva, a la construcción y transformación histórica, definirse como indígena por posicionar políticamente otro proyecto de vida, una posición de reencuentro político que se opone a la modernidad. La primera y la última son similares a las concepciones identificadas en el caso analizado en México.

Sin embargo, en esta tensión, surge la posibilidad creativa, por ejemplo de rituales, a través de las ruinas de la cultura viva que permitan la construcción de otros proyectos de vida basados en otras ontologías, axiologías y subjetividades. Tanto en esta región como en la región analizada en México, la cultura viva se conforma de prácticas de la comunitariedad, de modo que la colectividad se encuentra como un ejercicio político de vida frente a la individualidad. Ser indígena desde las experiencias reflexivas y de apropiación de las/os estudiantes de la

UAIIN se reconoce como un espacio de construcción política de lucha e interpelación. Esta perspectiva confronta a los intentos de homogeneizar y desarraigar de sus raíces políticas a las culturas históricas de los pueblos originarios a través de los dispositivos coloniales.

En relación con la definición y práctica de la interculturalidad, la ENOHUAPO Las Armas alude primordialmente a una interculturalidad de convivencia o relacional, aunque en los procesos de formación se refiere a las relaciones de poder. Sin embargo se reconoce la validez de los dos tipos de conocimiento, tanto los locales como los “universales”. Por el contrario, en los procesos de formación de la UAIIN, la interculturalidad es referida como un ejercicio que surge de la capacidad de deliberación sobre qué saberes y prácticas de otras culturas aportan a los proyectos de vida propios. Así es como se determina qué se retoma en el ejercicio práctico-reflexivo. Además, incluye el desvelamiento de las relaciones de poder basadas en comprensiones y prácticas etnocentristas.

En la práctica de las/os estudiantes de la UAIIN fue posible reconocer a la interculturalidad como el ejercicio político. Esto cuando el estudiante Oscar determina que ciertos conocimientos científicos de occidente pueden ayudar a combatir enfermedades de los huertos tradicionales (Trau Misak), o cuando en las escuelas existe la convivencia y exposición de los saberes de estudiantes afrodescendientes, indígenas y mestizos. Sin embargo, el ejercicio de la interculturalidad en esta región poco trasciende al orden nacional; por el contrario, se queda en un nivel de alusión regional y ejercicio local.

Vemos, así, que los discursos internacionales y nacionales de ambos Estados colocan a la diferencia entre la Nación en términos culturales, pero no políticos. Es decir, como veremos en el siguiente apartado, no se cuestiona a la imposición de un proyecto de vida con base neoliberal que tiene arraigo en la cultura hegemónica y que invisibiliza a otros proyectos de vida que emergen de culturas originarias. En ello, si bien el CRIC adopta el giro discursivo sobre la diferencia cultural, lo hace para la ganancia de derechos. Más su apropiación se ha transformado históricamente para fundamentar un sentido de lucha, aunque sin cuestionar al proyecto neoliberal a nivel nacional.

3. Globalización y desarrollo: transversalidad en proyectos nacionales y la educación como estrategia frente a las luchas educativas de los pueblos originarios

El tema de la globalización como proyecto liderado por los países hegemónicos sitúa en un nivel deóntico al desarrollo como un proyecto de vida que debe de orientar las acciones de los Estados. Sin embargo, como se discutió, el desarrollo comenzó a acaparar otros discursos donde se apropió del discurso sobre las identidades culturales, para definirse como “desarrollo con identidad”. En los discursos internacionales provenientes tanto de organismos de cooperación internacional (UNESCO, ONU) como de organismos mundiales y regionales privados (GMB, OCDE, CEPAL), la globalización se visiona como un destino inevitable, y el desarrollo como la mejor llave para acceder a ella desde una posición ventajosa y privilegiada.

De esta manera, el desarrollo, como refiere Escobar (2014) es un discurso que legitima prácticas procedimentales. Es la nueva panacea que ha sustituido al concepto “progreso”, y que emerge de la lógica de la colonial modernidad de los países definidos a sí mismos como desarrollados, para justificar el intervencionismo que proviene de sus propios proyectos de vida, es decir, del neoliberalismo. Se anticipa en tales discursos que aquellos quienes se nieguen a orientar sus políticas y legitimar procedimientos para el desarrollo, perecerán. Instancias como el GBM, el FMI y la OCDE, lideran las reglas del juego en alianza con los países hegemónicos. El liderazgo se caracteriza por referir como ejemplos a seguir a los países hegemónicos en las diferentes esferas de la vida.

El discurso-engaño no muestra los diferentes lugares que pueden ocuparse en el desarrollo de acuerdo a las relaciones de poder. Por el contrario, se presentan como neutrales, dando el mismo sentido de neutralidad al proyecto de desarrollo, como si todos pudieran gozar de sus beneficios, cuando en realidad el desarrollo es dirigido para ventaja de los mismos países hegemónicos. En este sentido, la educación es referida como la principal herramienta para formar a los recursos humanos que sean capaces de dirigir el destino de las naciones hacia el lugar más ventajoso del desarrollo. Es ahí donde los mismos organismos internacionales, tanto privados como de cooperación internacional, comienzan a definir los necesarios propósitos educativos que deben adoptar los Estados en sus políticas educativas.

A nivel nacional, tanto los Estados de México y Colombia, refieren la necesidad de formar parte de la globalización, para lo cual concretan Planes Nacionales de Desarrollo.

México concreta su primer Plan de desarrollo en el año 1983, mientras que Colombia tiene inicios de esta práctica desde la década de 1950, orientada por el GBM. Estos planes, en ambas regiones, abordan la totalidad de programas que son necesarios para la vida de la sociedad, dentro de ellos se encuentra la educación. Los estados mexicanos y los departamentos colombianos, se encuentran obligados a decretar sus programas de desarrollo regionales y, a su vez, las entidades municipales se encuentran alineadas a orientar sus proyectos municipales al desarrollo nacional. Es así como se consolida una estructura vertical.

En Colombia, además, sobre el caso analizado, existe una práctica donde los Planes de Vida de las entidades territoriales indígenas se asemejan a los Planes de desarrollo para poder acceder a los recursos económicos. Dentro de esa práctica, gente externa a los pueblos originarios es contratada para crear dichos Planes de Vida y presentarlos ante las Secretarías Departamentales. Más adelante profundizaré sobre ello en el tema educativo. En esta línea se inserta el Acuerdo de Paz (2016) al tener como objetivo la integración urbano-rural para el desarrollo del país.

En ambos países, la educación que brinda el Estado se considera de carácter nacional, aún con su diferenciación como Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos originarios en México, o como Etnoeducación para los de Colombia. Es decir, se orienta hacia el cumplimiento de objetivos que son enunciados como comunes para toda la población. En este punto radica la doble cara de la autonomía de los pueblos originarios en México y Colombia, o su condición paradójica dentro de las márgenes de los Estados. Al ser considerados parte de la Nación, los pueblos originarios se encuentran obligados al acato de políticas de orden nacional que orientan acciones procedimentales para la ejecución de un proyecto de vida definido por la cultura hegemónica. O en los casos donde se decreta la autonomía de funciones jurisdiccionales, en ambos países se refiere que esto se permitirá siempre y cuando no atenten contra las Constituciones y las leyes de las Repúblicas, y que esto ocurra dentro de su ámbito territorial.

En Colombia, el MEN decreta en diferentes momentos dentro de los planes decenales de educación que las políticas educativas orientan al proyecto de nación de todas/os las/os colombianas/os. Alude que estos planes son construidos por personas colombianas de todas las regiones del país. Sin embargo, se incita a que los gobiernos centrales y departamentales logren que las/os ciudadanas/os lo aprendan como algo que les pertenece. Asimismo, son los gobiernos

y jurisdicciones departamentales los encargados de asumir en sus propios planes de desarrollo lo decretado en los Planes Decenales de Educación. Las entidades territoriales indígenas reconocidas son asimiladas a los municipios para la prestación del servicio educativo.

El discurso de la educación general comienza a introducir el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural pero en la unidad nacional. Consigna que existe un perfil ideal de la ciudadanía que pretende formarse para el logro del desarrollo de la Nación. Con base en ello, define que los PEI deberán alinearse a los proyectos de desarrollo educativo nacional, departamental y municipal. Su propósito se reduce a la competitividad en el sector productivo para la economía globalizada; para ello requiere de cierto capital humano. Entonces, inicia la caracterización de la ciudadanía cosmopolita hegemónica: sujetos que desarrollen competencias básicas, ciudadanas y laborales. Más en específico: respetuosos de la Constitución, autónomos, individuales, reflexivos, orientados al progreso del país, competentes profesionalmente, preparados para las dinámicas internacionales del conocimientos, la ciencia, el trabajo y la innovación técnica, dominio del inglés, interculturales hacia el extranjero.

En cuanto a la etnoeducación, el Estado se sitúa a sí mismo como vigilante de la educación. El proyecto etnoeducativo nació en la relación con el CRIC, con el objetivo del Consejo de constituir una educación propia. Si bien el CRIC evidencia desde finales de la década de 1980 la búsqueda de un tipo de diálogo y acuerdo con el Estado para la gestión de sus proyectos de vida y, específicamente, de la educación, el Estado, como se dijo anteriormente, recurre al dispositivo “cultura” para despolitizar los proyectos de vida. La cultura dentro de los discursos argumentativos, es presentada como un conjunto de elementos característicos de los pueblos originarios, que recaen en la lengua, tradiciones, creencias, fueros propios y autóctonos. La etnoeducación entonces tiene como propósito afianzar estos elementos que dan forma a la identidad en su comprensión estática.

Más adelante, si bien el MEN reconoce la necesidad de constitución de un sistema educativo propio para los pueblos originarios, reitera la necesidad de que éste se articule a un propósito común como Nación. El papel del Estado es de asistencialismo, y el de las comunidades, desde la perspectiva del Estado, de participación en consultas sobre los proyectos educativos que acerca el Estado.

La descentralización de la educación de los pueblos originarios ocurre con una serie de políticas que se gestan en el periodo analizado. Dicha descentralización empata con la radicalización de las políticas educativas neoliberales. Este marco político es conformado por la Ley 115 (MEN, 1994), el Decreto 804 (MEN, 1995), el Decreto 982 (MEN, 1999), la Ley 715 con el Sistema General de Participaciones (Congreso de Colombia, 2001), el Decreto 2500 (MEN, 2010) para la contratación de profesores por el PEBI-CRIC, y el Decreto 1953 (MEN, 2014), donde además se define a la educación propia. Esta definición es absorbida por el MEN al definir que tiene como finalidad el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, caracterizada como un conjunto de elementos: valores, lenguas, conocimientos, saberes y prácticas. No aborda la posibilidad de un proyecto de vida político alternativo, pero sí considera la importancia de mantener relación con saberes universales.

Además, este Decreto legitima la consolidación del SEIP siempre y cuando sus ciclos sean equivalentes a los establecidos constitucionalmente. Éste es el foco principal de las luchas educativas en el CRIC, en su interlocución con el Estado colombiano. De esta manera, la organización del CRIC juega en dos frentes, el público, a través de la constitución de los resguardos en entidades territoriales con reconocimiento ante el Estado, y el privado, a través del Sistema General de Participaciones como Instancia Prestadora de Servicio Educativo (entre otros).

Desde la comprensión del CRIC, la educación refiere a un ejercicio político, en sus inicios una lucha por la resistencia y la autonomía. Reconoce que la educación está presente en la vida cotidiana, no puede ser sin ella. Entonces, la educación propia aborda a la vida e intenta articular a la comunidad. Si bien en sus inicios el objetivo de la educación propia se concebía como la defensa de un proyecto de vida alternativo y se articulaba a la lucha por el territorio, a finales de la década de 1990, a la par del acento del Estado sobre la cultura, ésta pasó a ser el propósito educativo. Actualmente se concibe que la educación propia tiene raíces culturales que orientan el sentido político; la cultura es definida en términos de proceso, es decir históricos, con posibilidad de fortalecimiento frente al proyecto de vida de la sociedad dominante. Sin embargo, cabe decir que hay diferentes momentos y experiencias donde los pueblos originarios entran en la lógica del capital, desde el modelo neoliberal que discute con los proyectos comunitarios posicionados sobre otras bases ontológicas. Ejemplo de ello es la participación en los cultivos ilícitos, en vínculo con la guerrilla o el narcotráfico. No obstante aluden al lugar de

desventaja que el mismo sistema y modelo civilizatorio les ha dejado históricamente en el proyecto nacional de desarrollo.

En su propia enunciación, comienza a aparecer principalmente la autodefinición como *pueblos*. Esta definición dota de historicidad y confronta a la idea de Nación unívoca. Con ello, cuestiona la delimitación nacional del conjunto de prácticas y saberes necesarios para la Nación colombiana, y sitúa en igual valor a las epistemologías, prácticas, axiologías y ontologías propias, que dan forma a los PEC.

En la práctica existe la manifestación de una relación ambivalente con el Estado. Por un lado, se desconfía de él constantemente, debido al reconocimiento de que visiona un proyecto político distinto y opuesto a los proyectos políticos de los pueblos originarios que conforman al CRIC. Pero, por otro lado, se reconoce la necesidad de interpellarlo para negociar el propio proyecto político en sus márgenes. En ello se intersectan las acciones recientes de legalizar a la UAIIN como una IES de pueblos originarios. Aquí se hace presente, en el acontecer cotidiano y político del CRIC, la paradoja de la autonomía.

En los procesos de formación, la educación propia se ejecuta como una pluralidad de proyectos políticos, de vida, que se encajan en la pedagogía. De esta manera, el objetivo de la educación propia en la práctica es aportar, concretar y fortalecer los proyectos de vida y de lucha de las comunidades frente al proyecto hegemónico nacional. Con ello, permite la emergencia de procesos decoloniales, donde se resposicionan las prácticas y los saberes propios, además de que se articula en varios momentos con procesos de diálogo intercultural y de ecología de saberes. De esta manera se reconoce a la formación en LPC como una formación en la vida para la vida, que se opone a la educación del Estado quien, por el contrario, forma con fines mercantiles. En ella se sitúa como principio a la cultura histórica. Mas se hace presente también la comprensión indigenista de la cultura, como la necesidad de recuperar a la cultura del pasado.

La educación propia ocurre sobre tres principios: a) el fortalecimiento de la comunitariedad, sobre los saberes, la espiritualidad, las prácticas, las mingas; b) la contextualización política de la práctica pedagógica; c) la interculturalidad en sus tres acepciones: relacional, funcional y crítica decolonial. Sin embargo, en la relación con el Estado, éste echa a andar una serie de estrategias de cooptación, al entender que la educación propia limita al desarrollo como proyecto nacional. De esta manera, se identifican: a) las secuelas de

la colonialidad del saber, b) contratación de personal docente mestizo al ser el MEN instancia administradora y contratadora, c) transformación de funciones comunitarias en puestos laborales que procuran la verticalidad de la educación propia, d) solicitud de planeación y delimitación de propósitos y procedimientos de la educación propia, así como la implementación de evaluaciones nacionales en centros educativos a los que el CRIC presta servicio, e) violencia contra el profesorado indígena por parte de grupos armados, f) religiosidad ajena a las culturas originarias.

Las/os estudiantes que fueron participantes principales en la investigación confirman la definición de la educación propia en el arraigo político de las comunidades. Sus prácticas pedagógicas tienen sentido en la vida cotidiana, a diferencia de la comprensión de educación que acerca el Estado. La práctica pedagógica que ejercen es decolonial, sea que ocurra en las instituciones educativas o en la comunidad. Sin embargo, comentan la presencia de las estrategias de cooptación del Estado en la insistente evaluación de los saberes con base en los parámetros nacionales.

En el caso de México, la educación, de manera general, es definida de carácter nacional, por ello es visionada por el Estado como una herramienta para alcanzar altos niveles de desarrollo. Es decir, para abogar por el logro del proyecto nacional. Tiene como objetivo principal la formación del capital humano competente para la sociedad del conocimiento y para el mundo globalizado, semejante a la educación general de Colombia. Desde esa pretensión, en el plano discursivo se otorga forma a la ciudadanía cosmopolita hegemónica, quien comparte características con la definida en los discursos del Estado colombiano. Cabe decir que esta ciudadanía se forma y tiene sentido en el periodo de encrudecimiento de las políticas neoliberales en ambos países.

La caracterización que hace el Estado mexicano de la ciudadanía cosmopolita hegemónica radica en la conformación de un currículo que determina una serie de competencias, aprendizajes esperados y estándares de conocimientos. Su caracterización se expone en la ciudadanía liberal; con participación en la vida social, política y económica del país; capaz de adaptarse rápido a los cambios; reconoce la pluralidad cultural y étnica del país y del mundo, pero prioritariamente mira hacia fuera del país; competente en el uso de las TICs; amor a la

patria; capaz de comunicarse en español, alguna lengua materna y extranjera; actúa localmente y se reconoce en la sociedad universal; con formación en ciencia y tecnología.

El proyecto de desarrollo no es ajeno a los planes del Estado para los pueblos originarios. Por el contrario, en sus Decretos, el Estado pretende su incorporación a los proyectos de desarrollo cultural, económico y social del país. Relacionado con ello, la educación para los pueblos originarios no escapa de su alineación al objetivo nacional; opuestamente, en el plano discursivo tiene sentido en su apego político al proyecto nacional de desarrollo. En esto muestra semejanza con la propuesta de Etnoeducación del Estado colombiano. De este modo, se alude constantemente que la formación en EIB propenderá a la construcción de identidades nacionales como mexicanas/os.

El perfil de la ciudadanía cosmopolita hegemónica se contrapone al reconocimiento de la diversidad en la EIB. Esta educación valora a la diversidad pero dentro de la identidad nacional. La diferencia se asienta en el fomento de la enseñanza en lengua materna y del rescate de algunos elementos culturales que, si bien como se mencionó existen materiales críticos y cercanos a la postura decolonial, no se conocen o trabajan en las escuelas. Sin embargo, se determina el conjunto de conocimientos, valores y habilidades que todas/os las/os estudiantes de educación básica deben adquirir sin importar su procedencia. El Estado determina el currículo que da forma a la EIB, a diferencia de las prácticas de interpelación que ocurren en la educación propia del PEBI-CRIC en el caso analizado en Colombia.

En los procesos de formación docente de la ENOHUAPO Las Armas, distinto a la educación propia del caso analizado en Colombia, se reitera el carácter nacional de la educación. Se alude constantemente a que la educación que oferta el Estado permitirá el desarrollo de los sujetos para la inmersión en el campo laboral. Previo a las prácticas profesionales las/os estudiantes deben de desarrollar secuencias didácticas con base en el currículo nacional. Tal como en el caso de Colombia, en México los discursos privilegian la importancia de los saberes que evalúa la prueba PISA como de carácter nacional, porque se considera que las destrezas, habilidades y conocimientos en esas áreas posibilitarán la formación de capital humano que permita el alcance del proyecto de desarrollo nacional. Aunado a ello, las pruebas nacionales de evaluación de calidad educativa, como las pruebas SABER, orientan las prácticas pedagógicas de las escuelas de EIB. Aquí se manifiesta nuevamente la doble cara del reconocimiento de los

pueblos originarios como parte de la Nación. De este modo, y a diferencia del caso analizado en Colombia, las prácticas profesionales se desenvuelven en esas áreas, principalmente Español y Matemáticas, mientras se vigila un seguimiento estricto del currículo planteado en los libros de texto del Estado.

Aunque se refiere el carácter científico y nacionalista para el cual están siendo formadas/os las/os estudiantes y el objetivo en las escuelas de contribuir en la construcción de la identidad mexicana en estudiantes de educación básica, ocurren ejercicios políticos que confrontan al orden nacional. Estos ejercicios políticos, como se dijo en el apartado anterior, tienen sentido en la presencia de la cultura viva que tiene arraigo en las comunidades y que rebasa las fronteras institucionales tanto de la ENOHUAPO Las Armas como de los espacios de práctica profesional. Su manifestación en las clases de la Normal ocurre como ejemplificación de la vida comunitaria, el uso histórico de la lengua originaria y su nuevo ejercicio en la interpelación al Estado, las faenas, la comunitariedad; pero también se manifiestan en prácticas al interior de la Normal o donde las comunidades participan en la vida cotidiana de las escuelas de educación básica.

Si bien a diferencia del caso analizado en Colombia, la formación de las/os normalistas integra características de la ciudadanía cosmopolita hegemónica definida en la educación general, tales como el conocimiento científico, el inglés, y la práctica de la lengua originaria confinada a una asignatura, tanto en los procesos de formación como en la capacidad reflexiva de los participantes clave, se distingue un posicionamiento crítico a la imposición normativa y jerárquica del sistema educativo nacional que acerca un currículo ajeno a las realidades de la cultura viva de la región. Además, este posicionamiento crítico alude a la necesidad de incorporar y educar con base en un diálogo de saberes que considere a los sustratos históricos de la cultura viva que aún está presente en la región, como la lengua histórica, la participación comunitaria, la espiritualidad. Este posicionamiento crítico es referido también por las/os estudiantes de la LPC de la UAIIN. De mano a ello, y similar al caso analizado en Colombia, los procedimientos de la ciencia occidental son apropiados para aportar a la investigación de las problemáticas locales, en algunos momentos dentro de los términos de la cultura viva.

Desde este desplazamiento en los procesos de formación y en la apropiación reflexiva, el neoliberalismo como modelo civilizatorio que orienta al proyecto nacional de desarrollo es

intersectado y confrontado. En este espacio donde la comunidad se manifiesta en la práctica, se trasgrede a la ciudadanía liberal o al sujeto ideal nacional que tiene bases liberales de la cultura occidental hegemónica que ha sido apropiada para dar forma al ideal de Nación. No obstante hay momentos donde se refiere, a partir de la huella colonial, que los pueblos originarios tienen que orientar sus prácticas y la educación al desarrollo, porque de lo contrario se quedarán en el atraso. Así, el proyecto nacional no es cuestionado de manera abierta o consciente, la lucha de los pueblos originarios de la región se posiciona principalmente en el rescate y fortalecimiento del uso de la lengua originaria. Sumado a ello, aun cuando en momentos dentro de los procesos de formación existe una folklorización de la cultura, esto puede desatar otros procesos vivos y políticos en la visibilidad y apropiación por parte de los sujetos reflexivos.

Con base en lo anterior, la EIB, en términos de la pretensión del Estado, busca mostrar lo que es funcional al sistema, es decir, al proyecto nacional. Sin embargo, los desplazamientos que ocurren en los procesos de formación y en la capacidad reflexiva son los que permiten que aun cuando las/os estudiantes de la Normal son formadas/os para seguir el currículo en México, mantienen un posicionamiento crítico.

El desarrollo, en ambos casos, se muestra como un discurso que no busca la igualdad social. Al contrario, en su discurso justifica la desigualdad como quienes no han logrado, en el camino lineal y desde la mirada evolucionista, el desarrollo, el avance. Se les culpa de su situación de desigualdad.

Cuando en este proyecto refiero a la decolonialidad en relación con el discurso del desarrollo, hablo de la posibilidad de dialogar entre las culturas, pero desde el posicionamiento político de determinar lo que es conveniente y pertinente para el pueblo en términos históricos. Esto no declara que tenga que existir un proyecto único y común, pero sí algunos planteamientos generales construidos y discutidos entre la pluralidad. Sin embargo, el proyecto de vida no tiene que ser igual al hegemónico, ni crearse un nuevo orden magno desde esa interculturalidad crítica. Por el contrario, al considerar que los diálogos interculturales son plurales, las luchas de diferentes sures abre el cauce al diálogo con otros grupos de sures y, con ello, de interpelar al norte global. En este sentido se habla de localidades.

Ahora, los proyectos de vida no pueden posicionarse del todo en la interculturalidad crítica decolonial, no existen claramente mecanismos para ello, en términos jurídicos, en términos metodológicos y epistemológicos. Son procesos, y esos procesos requieren iniciarse en la autodecolonialidad, en reconocer lo local y provincial de occidente y de lo propio. Quizá el proceso va sobre ello, pero también hay espacios donde la ecología de saberes se muestra. Considero que esa posición de recuperar y valorar lo propio es un paso necesario para dialogar, posiblemente esto no ocurrirá de manera radical, en el sentido de que la conformación identitaria acontece en la apropiación que hacen también de la cultura occidental nacional.

No obstante, una interculturalidad política, real dentro de la formación del profesorado, implicaría la valoración y transversalización de los saberes, prácticas y proyectos de las distintas culturas presentes en los contextos dentro de los cuales actúa el profesorado. Esto involucraría también su formación inicial. Desde aquí, preciso retomar lo que Segato (2013) refiere en torno a la educación intercultural:

(...) interculturalidad no solo significa el fomento, por parte de la institución educativa, de las relaciones de intercambio y amistad entre las comunidades que conviven en una localidad o región y comparten un espacio educativo, ni tampoco significa solamente la transmisión de contenidos de dos o más patrimonios de cultura, o la enseñanza en más de una lengua en escuelas bilingües. Significa que también los conocimientos canonizados por el Estado, representado localmente por la escuela y la universidad, puedan ser transformados a medida que nuevos sujetos colectivos ingresen a la educación y sean reconocidos en los espacios de enseñanza como tales, en su diferencia y con la debida valorización de los saberes que aportan a la nación. Verdadera educación intercultural es aquella en la que el Estado se coloca como un interlocutor más (...) y admite revisar (...) su canon eurocéntrico (Segato, 2013: 287).

En relación con ello, se apreció que en el caso analizado en México, a diferencia del de Colombia, la educación ocurre de manera descontextualizada a las realidades locales. Si bien la investigación es un área de formación docente en el currículo del Estado, a diferencia de Colombia, se alinea al seguimiento de la currícula que ha creado el Estado. Mientras que en Colombia, la investigación se utiliza como base para la creación del proyecto pedagógico.

4. Perfiles/funciones del profesorado indígena en los proyectos educativos y los mecanismos de violencia

A partir de lo anterior, se desvela la capacidad de agencia política del profesorado, por lo cual los procesos de formación docente son procesos de ideologización, afines a proyectos de vida con bases políticas. Es decir, las relaciones de poder y la lucha por el arraigo ocurren en este espacio. El profesorado indígena aparece, en los casos analizados, como un colectivo con

capacidad de agencia política que se moviliza conforme a las luchas –a la vez que las moviliza- del colectivo más amplio: la comunidad. Llegados a este punto, reconozco que este estudio contribuye al tema de las identidades en América Latina, sobre todo en lo relativo a la identidad del profesorado indígena, al comprender a ésta como una construcción permanente que ocurre en las relaciones de poder entre los distintos grupos sociales y culturales que entran en tensión. En concreto, para los casos analizados, entre el Estado y los pueblos originarios –en Colombia, se agregan los grupos armados-, dentro del ámbito social que trasciende al de las políticas educativas. Lo anterior, abre la brecha para una línea de investigación que debe de seguir profundizándose, en el sentido de que las tensiones entre los Estados y los pueblos originarios –además de otros grupos sociales-, en el contexto de las nuevas relaciones propiciadas por la economía neoliberal, generan una permanente dinámica de lucha y reivindicación a través de las relaciones de poder emergentes.

Tanto en las políticas como en los procesos de formación, además de la reflexividad en cada proceso, delatan la caracterización, perfil y propósitos que tienen ambas propuestas de formación docente. El análisis, como se mostró en el caso de México, aborda las políticas emanadas por el Estado en torno a la figura del profesorado en general. Esto porque el Estado determina que la figura del profesorado indígena es de carácter nacional, es decir, tiene identidad como mexicana/o, lo cual es una estrategia de cooptación con bases en el constructo de Nación. De esta manera, se adjudica en sus funciones, como una de las principales, la formación de ciudadanos/as con base en la identidad nacional.

Tal alusión, como se ha dejado ver, enaltece al perfil de ciudadano que pretende formar la educación del Estado para los fines que se cartografiaron en las políticas y prácticas en los apartados anteriores. A pesar de ello, se alude también que el profesorado indígena en México debe de cubrir una serie de características, donde sobresale aquella que el Estado ha desarraigado de su historicidad en el discurso político: el dominio de una lengua originaria. Sin embargo, en otras políticas se refiere también al conocimiento de la cultura originaria. No obstante ha incluido en su perfil algunos requisitos de la ciudadanía cosmopolita hegemónica, como el dominio de alguna lengua extranjera y el conocimiento basado en el pensamiento científico. Esto se evidencia en los procesos de formación en la Normal. Ahí, se reitera el carácter nacionalista de la educación. El que ellas/os como profesores formarán a ciudadanos

que deberán seguir las normas indicadas por el Estado, para la convivencia social; que deberán formar a sus propios estudiantes en la educación del Estado porque así podrán obtener empleo.

Tal como lo decretan Bruns y Luque (2014), así como la OCDE junto al Gobierno Federal (2010), en el periodo analizado, sobre todo en la última década, ha iniciado la consolidación de todo un aparato burocrático y vigilante de la evaluación de la calidad educativa en México, que recae sobre la figura del profesorado. El encasillamiento del profesorado indígena en la identidad nacional lleva a que los procedimientos que se han echado a andar se apliquen también a ellos; es la violencia estructural, evidencia de la colonialidad vigente. Los procedimientos de evaluación ocurren de manera vertical, por lo cual, como es la historia de la educación en México, son descontextualizados a las realidades educativas de los pueblos originarios. Es el caso de dicha Reforma Educativa (2013).

En los procesos de formación docente se reitera la vigilancia del Estado sobre la práctica del profesorado indígena. A las/os estudiantes se les dice que la demanda hacia la figura del profesorado es que debe ser un “sabelotodo”; debe de resolver problemas comunitarios, familiares, escolares, de las/os estudiantes; en el terreno educativo, jurídico, de la vida cotidiana. Pero se pone el acento en que la educación de las/os estudiantes a cargo debe de ser de calidad y deben de obtener altos puntajes en las pruebas del Estado. El concurso de oposición es el primer reto que se reitera a las/os estudiantes normalistas durante sus procesos de formación, el cual es referido como “el temido examen”. En este tono, se evidencia la estructura vigilante y castigadora, así como su manera de proceder en la evaluación de la calidad educativa. Esta estructura es definida como personas que vigilan a otras en un orden superior, hasta llegar al Secretario de educación del estado. Las actas administrativas son señaladas como uno de los castigos.

No obstante, el perfil del profesorado en los procesos de formación se orienta también en su sentido crítico. La crítica constante es hacia el mismo Estado, en su manera poco neutral, y en las/os gobernantes. Se alude que existen diferencias de clase y que el profesorado indígena debe ser reconocerlas, aunque en los diálogos no se hace diferencia entre profesorado de educación general y el profesorado de EIB. Desde ese sitio, los formadores de la Normal señalan que el/la maestro/a debe ser un ejemplo a seguir, alguien que siga las normas, pero también

alguien crítico. El dedo no se sitúa en plantear la alternativa de otro proyecto de vida, sino en la crítica dentro del proyecto que pondera el Estado, y situados en la ciudadanía liberal.

La formación docente aterriza también en la lucha del rescate y fortalecimiento de la lengua originaria, además de la presentación de algunos elementos folklorizados de las culturas vivas y de otras culturas originarias en actos y eventos cívicos, a modo de danzas, principalmente. Sin embargo, frente a esto se encuentra la formación nacionalista fuertemente sostenida en la celebración de los eventos patrios y de los honores a la bandera. Mas la cultura viva originaria se hace presente en los procesos de formación, como se dijo en un apartado anterior. ***En ella se manifiesta de manera transversal la comunitariedad, la puesta en común. Sin embargo, ocurre fuera de la caracterización procedimental y del decálogo de saberes que conforman al currículo del Estado. Es la evidencia de otro desplazamiento en los procesos de formación docente donde las/os estudiantes normalistas construyen sus identidades.*** Esta presencia de la cultura viva en las clases la posiciona en su valor histórico para la vida comunitaria y delata su acontecer como parte de la cotidianeidad, lejos de la folklorización.

La reflexividad de las/el participantes evidencia el más fuerte desplazamiento en los procesos identitarios analizados. Si bien solo una de ellas tuvo formación en educación básica en EIB, las/el participantes muestran una identidad crítica, interpelante a la estructura y a varias de las prácticas de formación dentro de la Normal y en las escuelas de prácticas, además de sus propias historias educativas. Su posicionamiento denuncia la imposición de los planes de estudio en los espacios de práctica profesional; la práctica de dejar en segundo plano a la cultura viva originaria frente a los saberes de la cultura occidental que conforma al ideal de Nación; la folklorización de algunos rasgos de las culturas originarias, principalmente el uso de la lengua y las danzas priorizado en eventos públicos. Pero reconocen y valoran la participación de la comunidad en varios de los espacios de prácticas, que se filtra al interior de la institucionalidad escolar. Son ellas/os quienes hasta en los mismos procesos se relacionan en los lazos comunitarios y orientan prácticas que posicionan al sujeto colectivo y la comprensión de otras ontologías, axiologías y cosmogonías.

Considero, a partir de la cercanía que tuve con los procesos de formación en la Normal, que el desfase entre el decir y el hacer sobre el reconocimiento y la importancia de la cultura viva, ocurre principalmente por la verticalidad y la violencia institucional que ejerce el sistema

educativo hacia las normales interculturales bilingües. En la Normal Las Armas, las jornadas se ven consumidas por deberes constantes donde los/la formadores tienen que rendir cuentas en el sentido de responder a un sistema burocrático que todo tiene que evidenciar. El trabajo es extenuante para quienes laboran en estos espacios; además, la violencia se reproduce en los procesos de formación de las/os estudiantes normalistas. Esta violencia se manifiesta en un discurso que constantemente atemoriza y adoctrina a las/os normalistas, en un tipo de amoldamiento al futuro sistema laboral.

En el caso analizado en Colombia, históricamente la figura del profesorado en el manifiesto del CRIC se construye desde un perfil político distinto al del caso analizado en México. De inicio, la figura del profesorado, definido como maestras/os comunitarias/os, que después pasó a ser de orientador/a comunitario/a, o dinamizadores/as, tuvo forma con el propósito de acercar una educación con base en las culturas originarias y en el fortalecimiento del proyecto político sustentado en lo propio. Como refiere el CRIC en varios de sus discursos, la pedagogía es significada por la organización como política y la política es pedagogía, cercana al planteamiento de Freire. Es desde esa mirada que la educación no se desliga del ejercicio cotidiano de la vida.

Asimismo, la figura del orientador es significada desde la base comunitaria. En el proceso histórico, las/os orientadoras/es comunitarias/os se conformaban a partir de las demandas de la comunidad, y la comunidad era quien orientaba su quehacer comunitario en reuniones asamblearias donde retroalimentaban su práctica. En la actualidad sigue la presencia de la comunidad en varias realidades, sin embargo las/os estudiantes participantes principales de la investigación, refieren que la comunidad se ha quebrantado a partir de las estrategias de cooptación del Estado descritas anteriormente.

A diferencia del caso analizado en México, la función principal del/a orientador/a comunitario/a es la formación de personas que se apropien del proyecto político del CRIC; personas que den continuidad al proceso de lucha con sus transformaciones históricas con base en la organización política comunitaria. Se defiende, además, que cada comunidad tendrá sus motivos de lucha que orientarán hacia sentidos distintos las prácticas de las/os orientadoras/es comunitarias/os.

Los procesos de formación en la UAIIN retoman estos planteamientos. Los discursos y las prácticas que ahí ocurren reconocen que los saberes ancestrales requieren de los saberes de occidente y de otras culturas, porque son conocimientos incompletos, más se mantiene el proyecto político de que esto ocurrirá siempre y cuando aporte, y no amedrente, a lo propio. Es decir, acorde con los intereses y el proyecto de vida propio. Como en el caso analizado en México, la reflexividad que ocurre tanto en los procesos de formación como en las/os estudiantes marcan fuertes desplazamientos que interpelan a las estrategias de cooptación del Estado en su relación política con la organización, expresada en los discursos políticos. Lo anterior es clave en los procesos de construcción identitaria analizados.

De esta manera, son invitadas/os personas que trabajan en educación pertenecientes a la cultura occidental apropiada en Colombia o de otros países, a personas pertenecientes a diferentes pueblos originarios tanto de Colombia como de otros países. A diferencia del caso analizado en México, donde la formación profesional ocurre en las instancias en las cuales el Estado enclaustra a la educación, en Colombia los procesos de formación en la LPC se expanden hacia los procesos comunitarios y de lucha que se convocan a nivel nacional, zonal y local. Por ejemplo, las mingas, las asambleas, las manifestaciones, las celebraciones, los rituales comunitarios, la recuperación de la Madre Tierra. Es decir, la formación pedagógica sale de la contención física que tienen los edificios: la UAIIN e instituciones educativas. Ocurre en visitas de campo, diálogos entre distintas experiencias pedagógicas alternativas, la compartición de los propios ejercicios pedagógicos a nivel local, zonal y personal que llevan a cabo en sus comunidades.

Aun cuando las/os estudiantes refirieron que existe un quiebre en los lazos en varias comunidades, la comunidad sigue teniendo un papel importante en sus procesos de formación. Es ella quien, en una asamblea, evalúa el trabajo de las/os estudiantes de la UAIIN; con ello legitima la articulación del proyecto pedagógico con la comunidad, y determina si el trabajo es merecedor del grado como Pedagoga/o comunitaria/o. La comunidad expone los procesos llevados a cabo por las/os estudiantes en estas asambleas de evaluación. Así, la evaluación es considerada un proceso, dinámico y ecológico, lejano a los estándares del Estado.

No obstante lo anterior, la función de orientador/a comunitario/a se reconoce en varios espacios como un mero ejercicio laboral, como una opción de trabajo. Esto es referido en varios

momentos durante los procesos de formación, cuando se señala que hay orientadoras/es que no forman parte de los procesos comunitarios en las comunidades. Así, se muestra también la deslegitimación de la función comunitaria, con la apropiación de la función como puesto laboral. Esto es parte de las estrategias de cooptación del Estado.

Si bien solo una estudiante de la LPC tuvo formación de bachillerato en un instituto comunitario, con fuerte arraigo ideológico y práctico en la cultura viva del pueblo Nasa, las/os estudiantes que participaron ampliamente en la investigación refieren que tanto el CRIC como la UAIIN han incidido en fortalecer el arraigo a las distintas luchas que se gestan en sus comunidades. En su quehacer, se muestra una articulación de su práctica con las problemáticas identificadas en sus comunidades y con los Planes de vida de sus pueblos, a diferencia de la ENOHUAPO Las Armas. En todos los proyectos pedagógicos que crean se observa la orientación de la comunidad, sea a través de los saberes de los mayores, de los/as médicos/as tradicionales, de las/os estudiantes en los institutos educativos, de las/os comuneras/os con saberes sobre el cuidado de la huerta tradicional y guardianes de semillas. Los proyectos pedagógicos no están obligados a ocurrir dentro de las instalaciones escolares. Por lo tanto, su práctica es con la comunidad en su proyecto de vida, no necesariamente en una escuela. Considero preciso referir que algunas prácticas pedagógicas tienden también a la perspectiva indigenista de recurrir únicamente a los saberes y prácticas ancestrales.

Las/os estudiantes se muestran convencidas/os con los motivos de lucha del CRIC, sin embargo refieren también que el CRIC tiene distintas caras, lo cual se debe a la relación que mantiene con el Estado y a distintas prácticas de corrupción. En torno a las violencias que viven, identifican que de cierta manera el Estado ejerce violencia hacia su función en el momento en que impone la ejecución de evaluaciones nacionales alineadas a los estándares de la prueba PISA. Asimismo, acorde con el entorno de violencia armada, identifican que existe una violencia constante hacia su persona por el papel político que orientan, puesto que la educación propia guía una formación ideológica, práctica y, por ello, política, de proyectos de vida que distan del proyecto de desarrollo. Las guerrillas, los paramilitares, el ejército, la policía, el narcotráfico constituyen, como diría Segato (2016b), la ofensiva de nuevas corporaciones armadas que buscan incorporar a sus filas más corporeidades. En este sentido, las/os orientadoras/es se encuentran en constante amenaza debido a la orientación a estudiantes sobre

la no incorporación a estos frentes armados. Refieren, así, que varias/os orientadoras/es han sido asesinadas/os.

Puede reconocerse que en los dos casos analizados, los desplazamientos promovidos por la agencia política ante la estructura, son evidencia de la capacidad intelectual de las/os estudiantes en formación, quienes, como señala Giroux (1990) son intelectuales de la enseñanza, portadores de un conocimiento comunitario con fuerte peso en la continuidad histórica de sus pueblos. Cabe señalar que en los espacios donde existen tensiones sobre las prácticas de proyectos de vida alternos, las/os profesoras/es indígenas son un riesgo inminente en la ideologización sobre la cultura política que orienta un proyecto de vida alternativo. En ambos casos se identificó la huella colonial, las relaciones sobre la colonialidad del ser y del saber, y los procesos de reflexividad como incitadores decoloniales.

5. Algunas reflexiones desde la construcción teórica

Considero pertinente, llegados a este punto, problematizar a la identidad en el marco de las relaciones interculturales, para concebirla de un modo diferente y contradictorio a lo que otros autores han señalado. A diferencia de lo que asume Giménez (2009a), es posible pensar a la identidad como un proceso pluriversal de culturas distintas en una misma persona y/o colectivo. Los colectivos de los pueblos originarios, lejos de permanecer “limpios” y homogéneos, como la idealización indigenista promueve, actualmente se constituyen en dinámicas que involucran a la cultura occidental, a la cual se han apropiado: *cultura occidental apropiada*; y la *cultura ancestral* que persiste en sus propias identidades colectivas, que involucra otros valores, acciones, conocimientos que difieren de la cultura occidental. Por ello, propongo re-pensar, junto con el marco teórico esbozado, a la identidad como una identidad pluralizada en una persona o colectivo: *identidad cultural plural particular*, que cuestiona la idea de una identidad monocultural.

Existen identidades plurales culturales en las personas, que son muestra de las relaciones históricas que les anteceden. Estas identidades, dependiendo del contexto cultural, se comportan interculturalmente o pluriculturalmente. Por ejemplo: dejar de lado la cultura ancestral porque el contexto es congruente con la cultura occidental apropiada y porque existen en éste mecanismos de poder que orientan hacia la cultura occidental, como por ejemplo, la escuela. En este entendido, es fundamental que se cambie el rumbo de las cosas sobre la manifestación en

el currículo de las partes culturales que se alejan del prototipo occidental apropiado en los países de América Latina.

Esta concepción sobre la identidad ayudaría a explicar por qué, en el ámbito educativo, no agrade por completo a las personas pertenecientes a pueblos originarios la presencia de la cultura occidental en el currículo escolar o de formación docente que acercan los Estados. De cierto modo, se sienten identificadas con lo que se les aproxima de la cultura occidental apropiada¹¹⁶; pero hay una parte de esa constitución plural de la identidad que es negada en el currículo y tiene que ver con la cultura ancestral de los pueblos originarios.

Quitar del currículo la cultura occidental apropiada sería también un epistemicidio. Sin embargo, continuar negando y rechazando que existen otras presencias culturales en las identidades de frontera de los pueblos originarios –por considerarlas “residuos de un pasado sin futuro” (Santos & Meneses, 2014: 12)- que requieren tener expresión simétrica en el currículo, y que incluyen saberes, epistemologías y cosmovisiones válidos y aplicables que apuntan a otras culturas y otras realidades, prolonga las relaciones fundamentadas en la colonialidad y legitima un acto de injusticia cultural, cognitiva y social.

Importa reconocer que las políticas de identidad que promueven ambos Estados funcionan también como estrategia para fraccionar las luchas que instalan frentes diversos. Al interior del CRIC, hay también posturas de división con afrodescendientes, campesinos y entre los mismos pueblos originarios que forman al CRIC. Aunque también se identifican puntos de encuentro.

Uno de los principales aportes de la tesis a la teoría de la identidad es la idea de desplazamientos que ocurren en la relación entre la agencia y la estructura. Estos desplazamientos refieren a la cultura viva de los pueblos originarios en relación con los sustratos de la cultura ancestral, la cultura política. De manera que la cultura viva es la que permite que los discursos del Estado, donde el reconocimiento a los pueblos originarios dentro de la Nación se lee como un agregado, en el momento de su apropiación y en el campo de la práctica y la conformación de subjetividades, se vean confrontados.

¹¹⁶ Cabe considerar que existen distintos niveles de adentramiento o constitución identitaria con la cultura occidental, no todos nutren su identidad en el mismo nivel, no todos tienen el mismo nivel de contacto.

Si bien posiblemente los hallazgos tendieron a la polarización, es decir, al etnocentrismo hacia la cultura viva de los pueblos originarios y poco hacia una interpretación sostenida de la ecología de saberes y los procesos de traducción de las prácticas, los saberes y sus agentes que expone Santos (2009), esta interpretación fue inconmensurable en el análisis debido a que en ambos casos la relación de poder fue cartografiada con el Estado para los fines de este estudio, a partir de sus políticas estructurales y el proyecto que lidera en una de las versiones de la cultura occidental que dificulta los diálogos interculturales. En ambos casos, pero sobre todo en el caso analizado en Colombia, son evidentes las estrategias de cooptación e interpelación entre los pueblos originarios y el Estado. Las estrategias de los pueblos originarios del CRIC no se traducen como un rechazo a la cultura occidental, sino como la relación con el Estado que se fundamenta en la colonialidad. Muestra de ello es la doble cara del Estado, donde como dice Segato (2016), retira con una mano lo que ha otorgado con la otra.

Así, en ambas regiones se consolidan proyectos de vida que destapan la colonialidad perenne: fracking, megaminería, monocultivos para producir etanol, entre otros. Considero que si pensamos que el orden y proyecto nacional actual es adecuado para la vida, estamos ignorando sus raíces que procuran la muerte. Este proyecto sí se opone e impone al surgimiento de otras alternativas, como dice Santos (2009), ¿qué versiones pueden aportar al diálogo? El diálogo entre culturas que permita la inteligibilidad, es un requisito indispensable para la ecología de saberes (Santos, 2009). Como señala Rivera Cusicanqui (2013): “el tránsito por el umbral de la palabra, la palabra legítima del poder, de los poderosos, ha construido una estructura de mediaciones tan fuerte que la gente logra expresar desde abajo pero solo como materia prima para la reforma preventiva. Las palabras se interpretan desde occidente”. En este sentido, el Estado es colonial/moderno, posiciona un proyecto de vida desde esa relación colonial, y ahí es donde la educación se vuelve una herramienta para la política. Ante este entramado, importa la lucha por otras alternativas educativas y de formación docente en los pueblos originarios.

Como señala Santos (2009), se requiere un mundo alternativo de alternativas. Por lo tanto, los proyectos múltiples de vida no tendrían que articularse y constituir un magno proyecto de vida. Pero antes, como señalé, se requieren procesos de reconocimiento de la colonialidad. Es decir, considero que en varias realidades, los procesos que posiciona la perspectiva decolonial son necesarios previamente para posibilitar al diálogo intercultural. Esto es, la presencia de procesos insurgentes de reconocimiento de lo propio para decolonizar

las subjetividades, valorarlas, identificar la colonialidad en uno mismo, como individual o colectivo/a. Entonces para los casos analizados, la decolonialidad exige en momentos volverse hacia la cultura viva basada en los sustratos ancestrales como un ejercicio político ante la historia que data la colonialidad del poder.

Posteriormente, la ecología de saberes (Santos, 2009) permitiría mirar a las culturas incompletas, lo cual sería posible, como Santos menciona, con aquellas versiones de las culturas que permitan el diálogo. Sin embargo, esto es una posibilidad que construyo desde la teoría, la cual no me fue posible identificar en la totalidad de los espacios y, por ello, se encuentra lejos de ser prescriptiva, ni siquiera es la intención.

Llegada a este punto, se vuelve necesario, en el caso analizado en México, articular los procesos escolares con las madres y padres, con personas sabedoras de las comunidades; rebasar aún más las fronteras impuestas por el Estado entre escuela y comunidad, acorde a los procesos comunitarios de cada realidad. Si la escuela sigue segmentada de la realidad social, poca trascendencia habrá dentro y más allá de sus márgenes, por la huella colonial. Procesos de recuperación de la memoria colectiva pueden generar andamiajes con otros procesos de lucha en el espacio educativo, capaces de dialogar y posibilitar una ecología de saberes en condiciones mayormente semejantes, y a orientar luchas por los proyectos de vida locales.

Es preciso decir que el conflicto armado es una gran diferencia en relación con México. Si bien en México existe el conflicto armado con algunas características similares al de Colombia, en el caso analizado en México no se manifiesta el roce o confrontación en ese sentido. Posiblemente eso se deba a que la Normal tiene la tutela y protección del Estado. Más esto no se considera determinante, tal como han mostrado algunos casos de violencia en el país entre los cuerpos armados del Estado, grupos paramilitares, grupos del narcotráfico y estudiantes normalistas.

6. Reflexiones sobre el proceso de investigación

Pasado un poco de tiempo, la escritura reposa y uno puede mirar lo hecho con menor temor al juicio propio. De modo que reflexionar sobre el ejercicio que se concreta en estas páginas significa un acto ético, además de político. En este último apartado, a modo narrativo, compartiré cuatro elementos que alcanzo a vislumbrar reflexivamente. El primero, será la vivencia propia al hacer el trabajo de investigar, la cual se acompañó de tensiones en torno a los

centros que constituyen a quienes fueron la parte central del trabajo y a los propios. El segundo precisa reflexionar en torno a los posicionamientos éticos y políticos en el ejercicio de investigar, sobre todo en las relaciones de poder que se gestan en las bases epistemológicas del método científico, aún en sus versiones más cercanas al constructivismo y a la teoría crítica. El tercero descansa en desvelar la violencia institucional en que se gestan los proyectos de investigación, para reconocer que importa reorientar las rutas hacia investigaciones sensibles, sentidas, vividas, capaces de situarse del lado de las realidades sociales, en las luchas particulares que les son necesarias a partir del sentipensar. Esto último atiende al llamado de articular la academia con la sociedad, en la búsqueda de que la academia plantee proyectos de retaguardia ante la crisis civilizatoria, paradigmática, que vivimos. El cuarto se enfoca en reconocer las limitaciones del proyecto, además de vislumbrar líneas de investigación/intervención que deja a disposición.

Partamos. Ser investigadora inviste de poder las relaciones que ocurren en la cotidianidad de investigar en las ciencias sociales. La ética abre la puerta, a su vez, a las miradas de las/os otras/os sobre una misma, puesto que acercarse a espacios y personas concretas, requiere la mayor honestidad posible. Es decir, la ética de hablar sobre lo que se pretendía hacer dio pie a las representaciones que las personas construyeron en torno de mi persona, en relación con el cuerpo (sexo/género/raza) y con el saber (académico). De esta manera, reconozco que las relaciones atravesaron los visores con los cuales me miraron y con los cuales miré. Esto es, las representaciones en torno a ser mujer, del género femenino, mestiza, profesora/investigadora. Dichas representaciones entraron en constante tensión en diferentes momentos del proyecto, principalmente en el trabajo de campo.

De modo que por mi condición de mujer se me consideraba frágil en muchos momentos; se me anticipó del maltrato y la violencia que podía vivir en algunas comunidades, incluida la violación; me vi inserta en acciones que “me correspondería hacer” por mi género. Por ser clasificada dentro de la idea de raza, fui comparada en mi tono de piel con la piel de personas pertenecientes a pueblos originarios, fui considerada “blanca” y débil por ello, fui vista como “bonita”. Ello, aunado a ser vista como alguien de “saber”, llevó a que en varios momentos fuera presentada como profesora, maestra, doctora; fui consultada sobre las decisiones propias de las comunidades, de las luchas; fui recibida con elogios en las casas de varias personas. Aunado a ello, en varios momentos, en las regiones donde estuve en Colombia, viví también el temor por

los conflictos armados que emergían en el periodo de Acuerdos de Paz (2017): presencia militar, paramilitar.

Mirar a conciencia lo anterior permite situar el hecho de que el poder se hace presente en las relaciones que emergen en el acto de investigar. Con ello quiero decir que, como anteriormente han reconocido Segato (2013) y Santos (2009, 2010, 2016), las investigaciones y los conocimientos que surgen con base en el método científico, como método epistemológico, distan de ser neutrales. La investigación es un acto político desde el inicio. En él se insertan las representaciones que son construidas en torno nuestro, como mujeres investigadoras, y las representaciones que generamos en torno a las personas que forman la investigación. Sobre ello, resalto las condiciones difíciles que se establecen en las relaciones con el magisterio al ser mujer investigadora, específicamente, porque el trabajo de campo ocurre en contextos masculinos o masculinizados. Asimismo, la subjetividad se manifiesta en la manera en que concretamos el problema, el sentido que le damos, además de las distintas rutas y orientaciones teórico metodológicas que seguimos con el acompañamiento constante de la hermenéutica.

En esto, importa también reconocer las representaciones que construí. Hubo momentos, sobre todo al inicio del trabajo de campo en ambos sitios, donde se hizo presente en mí la mirada paternalista, basadas en la colonialidad, de cómo tendrían que hacer las cosas. Esto, sobre todo, me fue posible comprenderlo a partir del acercamiento a las perspectivas decoloniales y a las Epistemologías del sur. Identifiqué la posición de poder en mis propias representaciones en relación, principalmente, con la colonialidad del saber. Requirió una reflexión constante sobre en qué momentos mis interpretaciones en el trabajo de campo orientaban algún tipo de relación colonial sobre el saber. Reconozco que fue un proceso, sobre todo al inicio, que me situó en una sensación de duda constante, de un cuestionamiento profundo sobre mis propias bases epistemológicas. Más a la fecha, considero que el camino sigue, por lo tanto, aún falta.

Esto introduce al segundo punto: las relaciones de poder que se construyen sobre las epistemologías. El proceso de investigación, pero sobre todo el acercamiento a estas otras perspectivas teórico metodológicas, me permitió identificar el extractivismo implícito en dicho proceso epistemológico. Sin embargo, mi acercamiento a estas perspectivas es reciente, de manera que viví la dificultad de reconocer procesos que trasciendan la mirada etnocentrista y la jerarquización binominal que se consolida en la colonial/modernidad.

Dicho esto, comparto que el proceso autoevaluativo me llevó a reconsiderar y autocriticar los procesos de investigación que realicé con anterioridad. Me llevó, también, a reconsiderar este proyecto. Entré en crisis porque miré la perspectiva extractivista del mismo ya avanzado mi trayecto en el posgrado. Pero esta reflexión autocrítica dio paso a que pudiera plantear como ejercicio político que dentro de mi práctica como investigadora introduciré/aprenderé otras formas de hacer investigación a partir de las demandas de colectivos sociales.

De esta manera, quiero expresar en este apartado algunas preguntas que surgieron en el proceso de investigación. Ahora no cuento con las respuestas a dichas preguntas, más confío en que estarán presentes en mi andar formativo dentro de la academia, el cual es siempre social. Éstas son:

1. ¿Cómo hacer para que el trabajo no sea de tipo indigenista y extractivista, en la dicotomía sujeto/objeto?
2. ¿Cómo hacer para que, metodológicamente, se involucren otras miradas al mismo, donde las/os participantes puedan discutir y plasmar, sin que yo me sitúe en una posición vertical?
3. ¿Cómo involucrar en el proyecto epistemologías otras, de tal modo que la información a analizar no sea únicamente del tipo racional, cuando en las Epistemologías del Sur se habla de saberes que se plasman a través de los olores, sabores, sonidos, corporalidades?
4. ¿Cómo lograr en el mismo proyecto un diálogo entre saberes fundamentados desde diferentes epistemologías, al considerar que me he formado en una epistemología de tipo occidental, y vengo cegada por la mirada lógica racional, y soy yo quien ha ideado el proyecto de investigación?
5. Mi perspectiva occidental al combinarse con las experiencias que muestran las personas pertenecientes a pueblos originarios y sus realidades, ¿puede generar un proyecto intercultural? ¿Será ahí donde puede darse un diálogo intercultural? Sin embargo, también encuentro la limitante de que no todas/os con quienes he dialogado, notan las presencias de la colonialidad de la cultura occidental, porque hay una adaptación, una autocolonialidad, han crecido con ello, como el resto lo hemos hecho.

6. Pero si no muevo ¿Cómo aportar a procesos decoloniales o poscoloniales donde aquellas personas que no distinguen la colonialidad en sus vidas y subjetividades sean orientadoras del mismo, sin acercar una mirada colonial y “misionera” hacia la decolonialidad?

Lo anterior me lleva al tercer punto. A través del proceso de investigación que se concretó en estas páginas, ubico todo un marco tecnocrático de la investigación que orienta a los proyectos mismos. Esto es, existe una institucionalidad que dirige a la investigación, la cual convalida la práctica enajenada y extractivista donde la academia se confirma a sí misma en la lógica productiva de la investigación. Dicha institucionalidad en la investigación apresura tiempos, ritmos, interpretaciones a una lógica del tiempo técnico racional (Hargreaves, 2005). Define a la otredad, categoriza sus saberes y prácticas. A veces, muchas, los degluta. Desde esta perspectiva, el tiempo es un recurso o medio finito administrable con base en la medición de fines definidos previamente. Así, se implantan distribuciones y usos del tiempo.

Hago alusión a ello porque tal administración del tiempo exige que miremos a la vida, la nuestra y la de los espacios concretos a los cuales nos acercamos, de manera técnica e instrumental. Esto con el fin de pretender enmarcar su complejidad, sus procesos, en los objetivos que hemos definido previamente con base en la institucionalidad del método científico. Tal situación lleva a una recursividad sobre el punto discutido previamente: las relaciones de poder entre las bases epistemológicas. Considero, tal como discutí alrededor de la conceptualización de la universidad, que es necesario que la universidad, como institución, abra sus márgenes a todos aquellos procesos que no entran en la comprensión racional moderna de la vida. Esto implicaría que es necesario replantear las líneas investigativas con el fin de ponderar, realmente, por investigaciones con responsabilidad social. Esto exigiría, por lo tanto, navegar en el descubrimiento de otras formas metodológicas que permitan, de manera real, sentipensar la investigación.

Por último, considero que en lo anterior ya se evidencian varias limitaciones, tanto epistemológicas, ontológicas y metodológicas del proyecto realizado. Cabe reconocer que, de ser posible, replantearía una ruta donde sean las personas pertenecientes a pueblos originarios quienes realicen la demanda sobre la investigación. En concreto, que de acuerdo a sus

realidades, sus problemáticas y sus luchas, definan qué es aquello en lo que quisieran que colaborara.

El trabajo genera algunas opciones investigativas. La primera se concreta en la violencia hacia el profesorado de pueblos originarios que se forma en procesos de lucha frente a los Estados neoliberales, al ser un agente político de un proyecto que atenta contra el proyecto de desarrollo. Segunda, cartografiar las pedagogías que se echan a andar en las luchas sociales, en dos sentidos: el primero, en relación con los procesos pedagógicos que ocurren en la lucha de manera directa fuera de espacios escolares; el segundo, en espacios que toman forma escolar institucional que se articulan con luchas antisistema localizadas. Esto permitiría cartografiar la sociología de las ausencias y las emergencias en la práctica pedagógica de las luchas sociales. La tercera opción investigativa sería el estudio de los procesos de construcción identitaria que ocurren en las relaciones entre profesores de pueblos originarios y los estudiantes con los que se relacionan en su práctica pedagógica. Por último, la arqueología de la práctica intercultural; es decir, analizar cómo ocurren las prácticas interculturales en distintos espacios más allá del discurso.

Referencias académicas

- Abrams, Ph. (2015). “Notas sobre la dificultad de estudiar el estado”. En Philip Abrams, Akhil Gupta & Timothy Mitchell, *Antropología del Estado*, pp.17-70. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aceves, J. (1998). “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación”. En Luis Jesús Galindo Cáceres, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, pp. 207-276. México: Pearson Adison Wesley Longman.
- Almario García, O. (2005). Ensayo 2 “La etnohistoria de los Andes del Sur de Colombia y las tierras bajas adyacentes de las Tierras Bajas y del Pacífico”. En Oscar Almario García, *La invención del suroccidente colombiano*, parte I, pp. 43-120. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Alviar García, H. & Lamprea, E. (coords.). (2016). *El Estado regulador en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Derecho, Ediciones Uniandes.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata, S.L.
- Arciga Martínez, L. Y. (s/f). *Identidad indígena de los docentes y su relación con el desarrollo educativo*. Tesis de licenciatura, Licenciatura en Educación Indígena. UPN.
- Arizpe, L., Aguirre Beltrán, G., Bonfil Batalla, G., Gómez Tagle, S. & Mosonyi, E. (1977). “La declaración de Barbados II y comentarios”. En revista *Nueva Antropología* [en línea], II (diciembre), pp. 109-125. [Fecha de consulta: 21 de mayo de 2016] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15900708>>
- Augé, M. (2010). *Comunidad ilusoria*. México: Gedisa.
- Ávila-García, P. (2016). “Hacia una ecología política del agua en América Latina”, en *Revista de Estudios Sociales*, 55, pp. 18-31. Disponible en <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/ref/10.7440/res55.2016.01>
- Baronnet, B. & Tapia, M. (2013). “Introducción: política, educación e interculturalidad”. En Bruno Baronnet y Merardo Tapia Uribe (coords.), *Educación e interculturalidad: política y políticas*, pp. 9-21. México: CRIM.
- Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Cañada de la Selva Lacandona, México*. (Tesis doctoral). Colegio de México: México.
- Baronnet, B. (2010). “De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente indígena”. En Saúl Velasco Cruz & Alexandra Zaborowska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, pp.245-272. México: UPN, Horizontes educativos.
- Baronnet, B. (2013a). “Autonomía política como condición para la educación intercultural”. En Sergio Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yumen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, 65-80. México: UIEP/UCIRED/UPEL.

- Baronnet, B. (2013b). "Movimientos sociales y educación indígena en América Latina". En Bruno Baronnet y Merardo Tapia Uribe (coords.), *Educación e interculturalidad: política y políticas*, pp. 129-150. México: CRIM.
- Barquín, A. (2015). *Antropología y poder político: el ejercicio de poder en las políticas de educación intercultural*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Barraclaough, G. (2011). *Introducción a la historia contemporánea, 1890-1960*. Madrid: Gredos.
- Bartolomé, M. et al. (1971). "Declaración de Barbados", En *Simposio sobre la cuestión interétnica en América del Sur*. Disponible en <http://www.libertadciudadana.org/archivos/Biblioteca%20Virtual/Documentos%20Informes%20Indigenas/Documentos%20Internacionales/Declaracion%20de%20los%20Pueblos%20Indigenas/Declaracion%20Barbados%201971.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bello Domínguez, J. (2009). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México*. En López Zárate, R. (presidencia), X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Berger, P.L. & Luckman, T. (1994). La sociedad como realidad subjetiva. En *La construcción social de la realidad* (pp. 162-225). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapi Sarre (Coord.), *Un siglo de educación en México, tomo II*, (pp. 74- 110). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. (2000a). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Ed. Paidós.
- Bertely, M. (2000b). Nación, globalización y etnicidad: ¿articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas? En Brígida von Mentz (coord.), *Identidades, Estado nacional y globalidad: México, siglos XIX y XX.*, pp. 227-278. México: CIESAS.
- Bertely, M. (coord.). (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I: Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente*. México: Grupo ideograma.
- Bidaseca, K. (2011). "Mujeres blancas buscando salvar a mujeres de color café. Desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial". En *Revista Andamios*, 8 (17), pp. 61-89.
- Blaser, M. (2013). *Un relato de globalización desde el Chaco*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Madrid: Hora.
- Bolaños de Tattay, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa. En *ISEES*, 12 (1), pp. 87-100. Disponible en [file:///C:/Users/Diana/Downloads/Dialnet-LaUniversidadAutonomaIndigenaInterculturalUAIIN-4421646%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Diana/Downloads/Dialnet-LaUniversidadAutonomaIndigenaInterculturalUAIIN-4421646%20(4).pdf)
- Bolaños G. & Ramos, A. (Coords.). (2004) *¿Qué pasaría si la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*. CRIC. Popayán: Fuego Azul.

- Bolaños, G. (2012). Capítulo VII: “Motivando la memoria para reconstruir la historia educativa indígena de los pueblos del Cauca”. En Gonzalo Sánchez Gómez, *Nuestra vida ha sido nuestra lucha*, pp.235-274. Bogotá: Taurus, Semana, Centro de Memoria Histórica.
- Bolaños, G., Tattay, L. & Pancho, A. (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 155-190.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (2). Disponible en: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/356>
- Bonfil, G. (1990). *México profundo*. México: CONACULTA.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (2004). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. 1º Edición. 1º Reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Branda, S. & Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 231-243. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev163COL2.pdf>
- Bruns, B. & Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*. Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0. Publicado originalmente en inglés. Esta versión en español es una traducción de la Unidad de Servicios de Traducción e Interpretación del Banco Mundial (GSDTI).
- Cardoso de Oliveira, R. (2007). *Etnicidad y estructura social*. México: CIESAS, UAM, Universidad Iberoamericana.
- Carmagnani, M. (2012). “Las claves del periodo”. En Marcello Carmagnani (coord.), México: La búsqueda de la democracia, pp. 13-30. Serie América Latina en la historia contemporánea Tomo 5- 1960-2000. Madrid: Fundación MAPFRE y Santillana Ediciones Generales S. L.
- Carvajal, L.M. (2016). *Extractivismo en América Latina. Impacto en la vida de las mujeres y propuestas de defensa del territorio*. Bogotá: FAUL LA.
- Castillo, E. & Caicedo, J. A. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Castillo, E. & Triviño, L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (50), 81-97. Disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/9927>
- Castro-Gómez, S. (2000). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”, en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber:*

- eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, pp. 145-162. CLACSO: Buenos Aires.
- Collier, D. (1993). The comparative method. En Ada W. Finifter (Coord.), *Political Science: the state of the discipline II*, (pp. 105-119). Washington, D.C.: American Political Science Association.
- Comboni, S. & Juárez, J. (2003). "Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano". En María Bertely Busquets (coord.). *Volumen III Educación, derechos sociales y equidad, Tomo I: Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente*, pp. 39-56. México: Grupo ideograma.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995): "Relatos de experiencias e investigación narrativa", en Larrosa & et. Al (coord.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, pp. 11-59. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 61- 65. Disponible en http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/experiencias/criterio_sconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/educarmiradayoido.pdf
- Cotonieto, H. (2007). "No tenemos las mejores tierras, ni vivimos en los mejores pueblos... pero acá seguimos". *Ritual agrícola, organización social y cosmovisión de los pames del norte*. Tesis de maestría, Maestría en Antropología Social [En línea]. San Luis Potosí, México: Colegio de San Luis. Disponible en <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/648/1/No%20tenemos%20las%20mejores%20tierras%2C%20ni%20vivimos%20en%20los%20mejores%20pueblos...%20pero%20ac%C3%A1%20seguimos%20%20ritual%20agr%C3%ADcola%2C%20organizaci%C3%B3n%20social%20y%20cosmovisi%C3%B3n%20de%20los%20pames%20del%20norte.pdf>
- Curiel, O. (2011). "El régimen heterosexual en la nación. Aportes del lesbianismo feminista a la Antropología", en Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez (comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, pp. 41-83. Buenos Aires: Godot.
- Cusicanqui, S. (2013). Conversa del Mundo entre la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui y el director del proyecto ALICE, Boaventura de Sousa Santos. El encuentro tuvo lugar en instalaciones del hotel Allkamari, al pie del imponente Illimani". 16 de octubre del 2013. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU&t=1971s>
- Da Costa, M. (2004). "La educación en tiempos de conservadurismo". En Pablo Gentili (coord.). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, 61-112. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Da Porta, E. (2013). Pensar las subjetividades contemporáneas: algunas contribuciones de Mijail Bajtín. En *Revista Estudios semióticos*, 9 (1), 47-54. Disponible en <http://www.revistas.usp.br/esse/article/viewFile/61246/64187>
- Díaz Polanco, H. (2006). *El laberinto de la identidad*. México: UNAM.

- Dietz, G. & Mateos, L. (2013). Una década de educación intercultural en México: debates entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad. En Sergio Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yumen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.). *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, 11-34. México: UIEP/UCIRED/UPEL.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: CIESAS y Universidad de Granada.
- Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Escobar, A. (2004). Desplazamientos, desarrollo y modernidad en el pacífico colombiano, en Restrepo y Rojas (2004) Editores, *Conflicto e invisibilidad. Retos de los estudios de la gente negra en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Escobar, A. (2014, 2ª ed.). *La invención del desarrollo*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Federici, S. (2018). Diálogo entre Federici y Cusicanqui en la XVIII Feria Internacional del Libro, 14 de octubre del 2018. Disponible en <https://vimeo.com/296463065>
- Ferrández, A. (2002). *Didáctica general*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación Acción*. México: Paidós.
- Foé, N. (2011). “A questão negra no mundo moderno”. En *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, IV (8), 59-82. Disponible en <http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88812>
- Foucault, M. (1ª ed. 2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Friedman, J. (2001). *Identidad cultural y proceso global*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García de León, A. & Rumazo, L. (1974). *Igualdad en la justicia*. Documento elaborado con base en las ponencias y acuerdos del Primer Congreso Indígena de 1974, celebrado en Bartolomé de las Casas. Recuperado de <http://komanilel.org/2014/01/18/a-40-anos-del-primero-congreso-indigena-de-chiapas-bartolome-de-las-casas/>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Política educativa, Docencia*, 5, 4-11 Disponible en <http://invisibles.org.ar/blog/wp-content/uploads/2011/09/Exclusion-en-la-escuela-Gentili.pdf>
- Gentili, P. (2009). *Identidades sociales*. México: CONACULTA e Instituto Mexiquense de Cultura.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso

- Gentili, P. (2017). Conferencia magistral de inauguración del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 21 de noviembre del 2017. San Luis Potosí, México
- Gentili, P. (Coord.). (2004). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: UACM.
- Giménez, G. (1981). Capítulo IV: “Análisis del discurso político-jurídico”. En Gilberto Giménez, *Poder, estado y discurso*, pp. 123-151. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez, G. (2002). Paradigmas de la identidad, en A. Chihu Amparán (Coord.), *Sociología de la identidad*, (pp. 53-91). México: Miguel Ángel Porrúa. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.
- Giménez, G. (2009a). *Identidades sociales*. México: CONACULTA e Instituto Mexiquense de Cultura.
- Giménez, G. (2009b). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Revista Frontera norte*, 21(41), 7-32 Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-73722009000100001&script=sci_arttext
- Giroux, H. (1ª ed. 1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Temas de Educación Paidós.
- Grassi, D. (2012). “México en el mundo”. En Alicia Hernández Chávez (Dir.), *México, la búsqueda de la democracia*, 75-126. Madrid: Fundación MAPFRE.
- Gupta, A. (2015). “Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado”. En Philip Abrams, Akhil Gupta & Timothy Mitchell, *Antropología del Estado*, pp.71-145. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, N. (2012). *Mitos nacionalistas e Identidades Étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Hall, Stuart (1996), “Introducción. ¿Quién necesita identidad?”, en Stuart Hall y Paul du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amarrortu, pp. 13-39.
- Hargreaves, A. (5ª ed. 2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Herrera Labra, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. En *Reencuentro*, 33, pp. 31-39. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>
- Herrera, R., Vargas, M. & Jiménez, E. (2011). La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores en la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM). *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1942.pdf
- Hevia, R. (coord.). (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: OREALC/UNESCO.

- Huergo, J. & Morawicki, K. (2010). "Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes". En *Nómadas*, 33 (2), pp. 129-145. Ubicado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118973010>
- Jáuregui, C. & Moraña, M. (2007). "Introducción". En Carlos Jáuregui y Mabel Moraña (eds.), *Colonialidad y crítica en América Latina*, pp. 11-27. Puebla: Universidad de las Américas Puebla.
- Lander, E. (2000). "Ciencias Sociales, saberes coloniales y eurocentrismo". En *Edgardo Lander (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, pp. 11-40. CLACSO: Buenos Aires.
- Lao Montes, A. (2009). Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina. En *Revista Universitas Humanística*, 68 (2), pp. 207-245. Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n68/n68a12.pdf>.
- Leach, E. (1975). El método comparativo en antropología. En J. Llobera (Comp.), *La antropología como ciencia*, 167-178. Barcelona: UOC.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lloret, C. (1994). Nos- altres. *Revista Clic Monogràfic de l'Ajuntament de Badalona*. P. 35- 38.
- López Pérez, O. (2010). *Que nuestras vidas hablen: historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- López, N. (coord.). (2011). *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO.
- Lozano, B. (2017). *Diálogo de organizaciones sociales con Boaventura de Sousa Santos*. 9 de junio del 2017. Popayán, Colombia.
- Madueño-Serrano, M. L. (2014) *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla. Disponible en http://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1170/III_Ma_Luisa_Madue%C3%B1o.pdf?sequence=2
- Maldonado-Torres, N. (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 127-168. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mato, D. (2007). "Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas". En *Revista Nómadas*, Universidad Central, 27, pp. 62-73.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.

- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: siglo XXI.
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Buenos Aires: Planeta- De Agostini.
- Medina Betancur, C. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. En *Vniversitas*, 124, 261-292.
- Medina Melgarejo, P. (2009). Repensar la educación intercultural en nuestras Américas. *Revista Decisio "Interculturalidad-es"*, 24, 3-14.
- Meneses, M. (2016). "Ampliando las epistemologías del Sur a través de los sabores: diálogos desde los saberes de las mujeres de Mozambique". En *Revista Andaluza de Antropología*, 10, pp. 10-28.
- Meyer, Lois M. (2010), "Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural. Una pedagogía liberadora desde la comunidad", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Universidad Central de Chile, Santiago de Chile, Vol. 4, N°1, pp. 25-44
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mitchell, T. (2015). "Sociedad, economía y el efecto del estado". En Philip Abrams, Akhil Gupta & Timothy Mitchell, *Antropología del Estado*, pp.145-183. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, S. (1989). *Alzamientos indígenas en la audiencia de Quito, 1534- 1803*. Quito: Abya-Yala.
- Olivé, L. (2013). "Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico". En Sergio Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yumen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.). *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, 65-80. México: UIEP/UCIRED/UPEL.
- Oliver, A. & Apple, M. W. (1996). "Llegar a ser derechas: la educación y la formación de los movimientos conservadores", en Michael Apple, *Política cultural y educación*, pp. 69-96. Madrid: Morata.
- Ortiz, A., Arias, M. A. & Pedrozo, Z. E. (2018). *Decolonialidad de la educación*. Bogotá: UniMagdalena.
- Palacios, M. (2015). "Prólogo". En Philip Abrams, Akhil Gupta & Timothy Mitchell, *Antropología del Estado*, pp. 9-16. México: Fondo de Cultura Económica.
- Patiño Millán, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. En *Actualización pedagógica*, 64, pp. 261-265. Disponible en <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/3209/2568>
- Peñaranda, R. (2012a). Capítulo I: "La organización como expresión de resistencia". En Gonzalo Sánchez Gómez, *Nuestra vida ha sido nuestra lucha*, pp.19-50. Bogotá: Taurus, Semana, Centro de Memoria Histórica.

- Peñaranda, R. (2012b). Capítulo V: “Las guerras de los años ochenta y la resistencia contra los actores armados”. En Gonzalo Sánchez Gómez, *Nuestra vida ha sido nuestra lucha*, pp.167-202. Bogotá: Taurus, Semana, Centro de Memoria Histórica.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*. 16 (3), 503- 523. Disponible en http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, Th. (1994). “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”. En *Revista de educación*, 305, pp. 103-137. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19037>
- Popkewitz, Th. (3ª ed. 2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Fundación PAIDEIA y Ediciones Morata.
- Pujadas, J. J. (2010). La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural, en Joan J. Pujadas, Dolores Comas y Jordi Roca (Coord.), *Etnografía*, (pp. 15-68). Barcelona: UOC.
- Quijada, M. (2003). ¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nación en el imaginario hispanoamericano. En A. Annino y F. Guerra (Coord.), *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX* (pp. 287-315). México: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, A. (2000a). “Colonialidad del poder y clasificación social”, en *Journal of WorldSystems Research* XI(2), pp. 342-386. Disponible en http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/pdf/Colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificaci%C3%B3n%20social_5.pdf
- Quijano, A. (2000b). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>
- Quijano, A. (1992). "Colonialidad, modernidad/racionalidad". *Perú Indígena*, 13 (29), pp. 11-20. Disponible en <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Ramos, J. (1999). El drama social de llegar a ser maestro indígena. *Revista Sinéctica*, 15, 1-8. Disponible en http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/15_el_drama_social_de_llegar_a_ser_maestro_indigena.pdf
- Rebolledo, Nicanor (2005), “Interculturalismo y autonomía. Las universidades indígenas y las políticas de alteridad”, en César Navarro Gallegos, *La mala educación en tiempos de la derecha*. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox, México, upn-Porrúa.
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Cauca: Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2012), *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*, Argentina, Siglo XXI.

- Robles, A. & Czarcoy, G. (2003). "Procesos culturales en interacciones educativas". En María Bertely Busquets (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I: Educación y diversidad cultural, educación y medio ambiente*, 125-138. México: Grupo ideograma.
- Rodney, W. (1973). *How Europe Underdeveloped Africa*. London: Bogle-L'Ouverture Publications, London and Tanzanian Publishing House.
- Rodríguez Reinel, S. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para los pueblos indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991* (Tesis de grado). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rojas Curieux, T. (2010). *Una mirada a la Etnoeducación en Colombia*. Presentado en el curso "La EIB en América Latina. Políticas públicas de educación intercultural y cooperación internacional para el desarrollo" organizado por la Agencia Catalana de Cooperación para el Desarrollo. Barcelona. Febrero 25 y 26 de 2010.
- Rojas, A. & Castillo, E. (2004). *Educación a los otros: políticas educativas y diversidad cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Romero, J. L. (2001). Las ciudades burguesas. En *Latinoamerica: las ciudades y las ideas*. 5ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- Roque, M. S. (1999). Teología de la liberación y movimiento indígena en México en la década de los noventa. Tesis de pregrado, Licenciatura en Sociología [En línea]. México: UAM Azcapotzalco. Disponible en http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/985/Teologia_de_la_liberacion.pdf?sequence=3
- Rousseau, J. L. (2007). *El contrato social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sacristán, J. & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Sánchez Botero, E. (2009). La realización del pluralismo jurídico de tipo igualitario en Colombia. En *Revista Nueva Antropología*, XXVII (71), pp.31-50.
- Sánchez, A. M. (2007). *Educación intercultural en la Huasteca Potosina: la formación de profesores indígenas-bilingües en Tamazunchale, S.L.P.* Tesis de pregrado, en Antropología. San Luis Potosí, México: FCSyH, UASLP.
- Santos, B. & Meneses, M. P. (2014), "Introducción". En Boaventura de Sousa Santos, & Maria Paula Meneses (eds.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, pp. 7-17. Madrid: AKAL.
- Santos, B. (2003). "Entre próspero e caliban. Colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade". En *Revista Novos Estudos* (66), pp. 23-52.
- Santos, B. (2006a). "Capítulo II. Una nueva cultura política emancipatoria", en Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*, 43-70. Agosto. 2006. ISBN 987-1183-57-7 Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20II.pdf>
- Santos, B. (2006b). "De lo posmoderno a lo poscolonial y más allá de ambos". En Boaventura de Sousa Santos, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, 35-64. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/ UNMSM/ Programa de

- Estudios sobre Democracia y Transformación Global. Disponible en http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf
- Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. México: CLACSO, Siglo XXI.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República.
- Santos, B. (2011). “Epistemologías del Sur”, en *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), pp. 17-39. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf>
- Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide*. London: Paradigm Publishers.
- Santos, B. (2015). *La Universidad en el Siglo XXI*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Santos, B. (2016). Clase magistral del curso internacional “Pensamiento y luchas situadas por una cartografía del sur”. Karina Bidaseca, Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (coords.). CLACSO, 11 de octubre del 2016.
- Santos, B. (2017a). “Más allá de la imaginación política y de la teoría crítica eurocéntricas”, en *Revista Crítica de Ciencias Sociais* [En línea], 114, pp. 75-116. ISSN: 2182-7435. Disponible en <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/48260/1/Mas%20alla%20de%20la%20imaginacion%20politica%20y%20de%20la%20teoria%20critica%20eurocentricas.pdf>
- Santos, B. (2017b). Diálogos sobre “Buen vivir, encuentros, desencuentros, retos y proyecciones” en la VIII Asamblea de estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural. 9 de junio del 2017.
- Santos, B. (s/f). *Introducción: Las Epistemologías del Sur*. Disponible en http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- Segato, R. (2002). “Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global”. En *Nueva sociedad* 178, Pp. 104-125. Disponible en: <http://nuso.org/revista/178/transnacionalismo-migracion-e-identidades/>
- Segato, R. (2007). *La nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2011). “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial”, en Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez Laba (comps.), *Feminismos y poscolonialidad*, pp. 11-40. Buenos Aires: Godot.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. (2014). *Mujer y cuerpo bajo control*. Entrevista de Karina Bidaseca. Clarín. Disponible en <http://www.clarin.com/ideas/rita-segato>
- Segato, R. (2016a). “La norma y el sexo: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad”. En Karina Bidaseca (coord.), *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África y Oriente*, pp. 31-64. Buenos Aires: CLACSO.
- Segato, R. (2016b). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Segato, R. L. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Skliar, C. (2002). “¡Ay! ¿Por qué nos reformaremos tanto? Notas hacia una pedagogía (improbable) de la diferencia”. En Carlos Skliar, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, pp. 145-154. Madrid: Miño y Dávila srl.
- Slee, R. (2012). (trad. Pablo Manzano Bernárdez). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Solís, D. & Martínez, P. (2012). *Todos somos diferentes: pero aquí en la escuela somos iguales*. México: Plaza y Valdés y UASLP.
- Sosa, M. & Henríquez, C. (coord.). (2012). *Instituto Nacional Indigenista- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948-2012*. México: CDI.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós Iberoamérica.
- Thompson, J. (1998). El concepto de cultura. En *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM.
- Tique, L. (2012). Identidad, sujeto y subjetividad en la modernidad. En *Silogismos más que conceptos*, 10 (1), 1-9.
- Torres, C. (2004). Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo. En P. Gentili (Coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, (pp. 161-202). México: UACM.
- Tovar Zambrano, B. (comp.). (1994). *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. 2 vols. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 3 (005), pp. 83-96. Santiago de Chile.
- Tuirán, R. & Quintanilla, S. (2012). *90 años de educación en México*. México: FCE.
- Vargas Espinosa, M. (2013). Formación docente y cultura de origen indígena. *Textual*, 61, 87-99.
- Vasconcelos, J. (2015, reimpresión). *La raza cósmica*. México: Porrúa.
- Villoro, L. (1998). Del Estado homogéneo al Estado plural. En *Estado plural, pluralidad de culturas*, (pp. 13-62). México: UNAM/Paidós.
- Villoro, L. (2009). *Tres retos de la sociedad por venir: justicia, democracia, pluralidad*. México: Siglo XXI.
- Von Mentz, B. (coord.). (2000). *Identidades, Estado nacional y globalidad: México, siglos XIX y XX*. México: CIESAS.
- Walsh, C. (2002). *Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico*. Ponencia presentada en el coloquio sobre administración de justicia indígena. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala.

- Walsh, C. (2013). “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos”, en Catherine Walsh (coord.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I, en SERIE PENSAMIENTO DECOLONIAL*, pp. 23-68. Quito: Abya Yala. Disponible en https://glefas.org/download/biblioteca/estudios-descoloniales/PEDAGOGICC81AS-DECOLONIALES_2.pdf
- Watzlawick, P., Helmick, J. & Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Weber, M. (2ª ed. Español, 1964). *Economía y Sociedad*. México: FCE.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Temas de educación Paidós.
- Zenk, Ch. & Apple, M. W. (1996). “Realidades norteamericanas: pobreza, economía y educación”, en Michael Apple, *Política cultural y educación*, pp. 97-124. Madrid: Morata.

Referencias institucionales

- Bruns, B. & Luque, J. (2014). Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washigton: Grupo del Banco Mundial.
- Café de Colombia. Mapa del Departamento del Cauca con municipios. Consultado el 11 de mayo del 2015. Disponible en http://cauca.cafedecolombia.com/es/cauca/el_departamento/ubicacion_de_cauca_en_colombia/
- CDI. (2003). Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- CDI. (2009). Programa para el desarrollo de los pueblos indígenas.
- CDI. (2014). Programa Especial de los Pueblos Indígenas.
- CEPAL. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: ONU. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf
- CGEIB. (2013). <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/>. Visita a portal 22 de mayo del 2016.
- CGEIB. (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: SEP. Disponible en http://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI_2014_2018.pdf
- CGEIB. (2014). Programa Especial de Educación Intercultural.
- Congreso de Colombia. (2001). Ley 715 de Diciembre 21 de 2001.
- CRIC. (1990). Historia del CRIC. CRIC: Popayán.
- CRIC. (s/f). Composición de resguardos indígenas del Cauca. Consultado el 20 de mayo del 2015. Disponible en <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/ubicacion-geografica/>
- CRIC. (s/f). Plataforma de lucha. Disponible en <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/plataforma-de-lucha/>
- CRIC. (s/f). *Ubicación geográfica*. Disponible en <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/ubicacion-geografica/>. Visita al portal el 3 de junio del 2016.
- DANE. (2005). Censo General de Colombia. *Características demográficas*. Disponible en <http://www.dane.gov.co/index.php/esp/poblacion-y-registros-vitales/censos/censo-2005>
- DANE: https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_eticos.pdf
- DGESPE. (2012a). *Programa de Formación Ciudadana para Profesionales de la Enseñanza Primaria*. Disponible en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/formacion_ciudadana_lepri.pdf
- DGESPE. (2012^a). Programa de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.
- DGESPE. (2012^b). Programa de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe.

- DGESPE. (2012b). *Programa de Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Disponible en http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular
- DGESPE. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Diario Oficial de la Federación. 22 de enero del 2001. Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=788506&fecha=22/01/2001
- Diario Oficial de la Federación. 30 de abril del 2014. *Programa oficial de los pueblos indígenas 2014-2018*. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014
- Diario Oficial de la Federación. 31 de agosto del 2009. Acuerdo 492 por el cual se establece el plan de estudios para la formación inicial de profesores en educación primaria intercultural bilingüe. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5110285&fecha=31/08/2009
- Diario Oficial. (1994). Ley 160.
- EZLN & Gobierno Federal. (1996). *Acuerdos de San Andrés "Derechos y cultura indígena"*. Reunión celebrada el 16 de febrero de 1996, en San Andrés, Chiapas. Disponible en <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docu.html>
- EZLN. (1993). "Primera Declaración de la Selva Lacandona: Hoy decimos ¡basta!", en *El despertador mexicano, órgano informativo del EZLN*. Disponible en <http://www.bibliotecas.tv/chiapas/ene94/dic93a.html>
- Facebook de Pueblos en Camino. (s/f). Consultado el 9 de octubre del 2018. Disponible en <https://www.facebook.com/PueblosEnCamino/>
- Gobierno de Colombia, (1991). Ley 21 que ratifica al Convenio 169 de la OIT.
- Gobierno de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia.
- Gobierno de Colombia. (1991). *Ley 21 de 1991*. Disponible en http://www2.igac.gov.co/igac_web/normograma_files/Ley21-1991.pdf
- Gobierno de Colombia. (1993). Decreto 2127.
- Gobierno de Colombia. (1994). Ley 160.
- Gobierno de Colombia. (1995). Decreto 804.
- Gobierno de Colombia. (1999). Decreto 982.
- Gobierno de Colombia. (2010). Ley 1381.
- Gobierno de Colombia. (2014). Decreto 1953.
- Gobierno de Colombia. (2016). Acuerdos de Paz.
- Gobierno de México. (1992). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Gobierno de México. Mapa de San Luis Potosí con municipios. Consultado el 10 de mayo del 2015. Disponible en <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM24sanluispotosi/municipios/24012a.html>

- Gobierno del Estado de San Luis Potosí. (1995). Constitución Política del Estado de San Luis Potosí.
- Gobierno del Estado de San Luis Potosí. (2017). Reforma a la Constitución Política del Estado de San Luis Potosí.
- Gobierno Federal & SEP. (2008). Alianza por la calidad de la educación.
- Grupo del Banco Mundial (2011). *Estrategia de educación 2020: Aprendizaje para todos*. Disponible en bit.ly/hTiJbA. Consultado el 18 de agosto del 2016.
- Grupo del Banco Mundial (2011). *Estrategia de educación 2020: Aprendizaje para todos*. Disponible en bit.ly/hTiJbA. Consultado el 18 de agosto del 2016.
- Grupo del Banco Mundial. (2015a). “El nuevo horizonte a la educación: del acceso a la calidad” discurso del presidente del Grupo Banco Mundial, Jim Yong Kim, en el *Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, República de Corea*. Disponible en <http://www.bancomundial.org/es/news/speech/2015/05/19/speech-new-horizon-education-access-quality.print>. Consultado el 10 de agosto del 2016.
- Grupo del Banco Mundial. (2015a). “El nuevo horizonte a la educación: del acceso a la calidad” discurso del presidente del Grupo Banco Mundial, Jim Yong Kim, en el *Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, República de Corea*. Disponible en <http://www.bancomundial.org/es/news/speech/2015/05/19/speech-new-horizon-education-access-quality.print>. Consultado el 10 de agosto del 2016.
- Grupo del Banco Mundial. (2015b). *Definición de educación*. Disponible en <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#4>. Consultado el 10 de agosto del 2016.
- Grupo del Banco Mundial. (2015b). *Definición de educación*. Disponible en <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#4>. Consultado el 10 de agosto del 2016.
- Himno de la Guardia Indígena. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Q1YYIRnqjpc>
- Himno Hijo del Cauca. Disponible en <http://miro.obolog.es/hijo-cauca-yo-hijo-cauca-llevo-sangre-paez-siempre-luchado-conquista-hasta-hoy-vivimos-peleamos-contra-invasor-seguiremos-peleand-2342387>
- INDEPI. (2011). Ley para el Instituto de Desarrollo Humano y Social de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de San Luis Potosí.
- INEGI. (2010). Censo de Población y Vivienda. Consultado el 21 de mayo del 2015. Disponible en <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>
- INFIKUK. (2009). *Proyecto Educativo Comunitario: Lineamientos generales*. Popayán: CRIC-PEBI.
- MEN. (1976). *Decreto 088. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional*. Disponible en http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/index.php?option=com_content&view=article&id=400:decreto-numero-088-de-1976-enero-22-por-el-cual-se-reestructura-el-sistema-educativo-y-se-reorganiza-el-ministerio-de-educacion-nacional&catid=53:nacional&Itemid=124

- MEN. (1978). Decreto 1142.
- MEN. (1978). *Decreto 1142*. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102752.html>
- MEN. (1980). *Decreto 2762*. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103273.html>
- MEN. (1986). *Resolución número 9549 de julio 31 de 1986*. Disponible en http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/Resolucion_9549_1986.pdf.
- MEN. (1994). Ley 115 o Ley General de Educación.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación 115*. Disponible en <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/EL11594.HTM>
- MEN. (1995). *Decreto 804 de 1995*. Disponible en <https://www.fac.mil.co/decreto-804-de-1995>
- MEN. (1999). Plan decenal de educación.
- MEN. (2002). Plan sectorial de educación 2002-2006.
- MEN. (2006a). Plan decenal de educación.
- MEN. (2006b). Plan sectorial de educación 2006-2010.
- MEN. (2007). *Decreto 2406 del 2007*. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-128038.html>
- MEN. (2010). Decreto 2500.
- MEN. (2010). Plan sectorial de educación 2010-2014.
- Ministerio del Interior. (2014). Decreto 1953. Disponible en <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>
- OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE.
- ONIC, AUC, OPIAC, Confederación Indígena de Tayrona, CONTCEPI & CRIC. (2007). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Bogotá: CONTCEPI.
- ONU. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- ONU. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU: Nueva York.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas*. Disponible en http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales*. Convocada en Ginebra, 1989. Disponible en

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100910.pdf

Plan decenal de educación 1995

Plan nacional de desarrollo 2002- 2006

PMT. (2012). Plan de Desarrollo del Municipio de Tancanhuitz.

Pueblos en camino: https://www.facebook.com/pg/PueblosEnCamino/about/?ref=page_internal

SEGE. (1995). Ley de Educación del Estado de San Luis Potosí.

SEGE. (2004). Programa Sectorial de Educación del Estado de San Luis Potosí.

SEGE. (2010). Programa Sectorial de Educación del Estado de San Luis Potosí.

SEP (1993). Ley General de Educación en México.

SEP. (1993). *Ley General de Educación*, 13 de julio de 1993. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

SEP. (2001). Acuerdo de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP. Disponible en <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/PNE0106/>

SEP. (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*. Disponible en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib>

SEP. (2007). *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Disponible en http://www.oei.es/quipu/mexico/programa_sectorial_educacion_mexico.pdf

SEP. (2007). Programa Sectorial de Educación Nacional.

SEP. (2009). Acuerdo 492 sobre el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

SEP. (2011). Plan de estudios de educación básica 2011. Disponible en [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan de Estudios 2011 f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)

SEP. (2013). *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569

SEP. (2013^a). Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

SEP. (2013b). Reforma a la Ley General de Educación.

SEP. (2016b). Comunicado “Fines de la educación en el siglo XXI”.

SEP. (2016b). Nuevo modelo educativo: escuela al centro.

SEP. (2017). Carta Fines de la educación en el siglo XXI.

UAIIN. (s/f). Tejido de conocimientos de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria con énfasis en las áreas del Proyecto Educativo Comunitario –PEC-.

- UICSLP. (2013). <http://www.uicslp.edu.mx/paginas/launiversidad.html>. Visita al portal 22 de mayo del 2016.
- UNESCO, UNICEF, BM & PNUD. (1990). *Conferencia y Declaración Mundial de Jomtién sobre Educación Para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Boletín 21 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO, OREALC.
- UNESCO, UNICEF, BM, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres & ACNUR. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar y Marco de Acción Regional Américas*. Foro Mundial sobre la Educación. París: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Versión en español. Serie sobre la Diversidad Cultural No. 1. Johannesburgo: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Versión en español. Serie sobre la Diversidad Cultural No. 1. Johannesburgo: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Celebrada en Ginebra el 18 de julio de 2008. Traducción al español, documento de referencia.
- UNESCO. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Celebrada en Ginebra el 18 de julio de 2008. Traducción al español, documento de referencia.
- UNESCO. (2015). *América Latina y el Caribe, Revisión regional 2015 de la Educación para Todos*. Santiago: UNESCO.
- Wikipedia. (s/f). Mapa del municipio de Caldon, Departamento del Cauca. Consultado el 8 de octubre del 2018. Disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/Caldono#/media/File:Colombia_-_Cauca_-_Caldono.svg
- Wikipedia. (s/f). Mapa del municipio de Totoró, Departamento del Cauca. Consultado el 8 de octubre del 2018. Disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/Totor%C3%B3#/media/File:Colombia_-_Cauca_-_Totor%C3%B3.svg

Referencias etnográficas

- 27 de mayo del 2016. Entrevista de indagación a Dr. Tulio Rojas sobre la historia de la educación de los pueblos originarios en Colombia.
- 1 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Mariana, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 11 de octubre del 2016. Diálogo con estudiantes de VII semestre de LEPIB en la ENOHUAPO Las Armas.
- 13 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Gustavo, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 13 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Gustavo, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 15 de diciembre del 2016. Diálogo con Norberto, coordinador de la ENOHUAPO Las Armas.
- 15 de noviembre del 2016. Diálogo de vida de Dinorat, estudiante de VII semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 15 de noviembre del 2016. Diálogo de vida de Gustavo, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 16 de noviembre del 2016. Diálogo de vida de Dinorat, estudiante de VII semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 16 de noviembre del 2016. Diálogo de vida de Mariana, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 18 de noviembre del 2016. Diálogo de vida de Sonia, estudiante de VII semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 22 de noviembre del 2016. Diálogo de vida de Mariana, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 22 de noviembre del 2016. Diálogo de vida de Sonia, estudiante de VII semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 19 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Mariana, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 19 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Mariana, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.
- 20 de diciembre del 2016. Diálogo con coordinador de la ENOHUAPO Las Armas.
- 21 de diciembre del 2016. Canción “Vengo de algún lugar”, compuesta por un estudiante de III semestre de LEPIB.
- 2 de marzo del 2017. Entrevista a estudiante Miguel, de la LPC UAIIN.
- 2 de marzo del 2017. Entrevista a estudiante Miguel, de la LPC UAIIN.

30 de marzo del 2017. Diálogo de vida con estudiante Oscar que cursa LPC en UAIIN.

31 de marzo del 2017. Diálogo con coordinador del PEBI del Pueblo Totoró.

22 de marzo del 2017. Entrevista a estudiante Miguel, de la LPC UAIIN.

18 de abril del 2017. Diálogo con orientador de la Zona Norte del Cauca que cursan LPC en UAIIN.

3 de mayo del 2017. Diálogo de vida con estudiante Mónica que cursa LPC en UAIIN.

10 de mayo del 2017. Diálogo de vida con estudiante Lucía que cursa LPC en UAIIN.

18 de mayo del 2017. Diálogo de vida con estudiante Lucía que cursa LPC en UAIIN.

15 de junio del 2017. Entrevista a coordinadores regionales del PEBI CRIC.

19 de abril del 2017. Diálogo con orientadora de la Zona Norte del Cauca que cursan LPC en UAIIN.

21 de abril del 2017. Diálogo con orientadores de la Zona Norte del Cauca que cursan LPC en UAIIN.

22 de abril del 2017. Diálogo con orientadora de la Zona Norte del Cauca que cursan LPC en UAIIN.

2 de mayo del 2017. Diálogo de vida con estudiante Mónica que cursa LPC en UAIIN.

19 de mayo del 2017. Diálogo de vida con estudiante Lucía que cursa LPC en UAIIN.

21 de mayo del 2017. Diálogo con coordinador zonal del PEBI CRIC de Caldonó.

22 de mayo del 2017. Diálogo con coordinador zonal del PEBI CRIC de Caldonó.

23 de junio del 2017. Diálogo con orientador de la UAIIN.

23 de marzo del 2017. Entrevista a estudiante Miguel, de la LPC UAIIN.

24 de junio del 2017. Diálogo con coordinadora de la UAIIN.

27 de junio del 2017. Diálogo con orientador de la UAIIN.

28 de abril del 2017. Diálogo con orientador de la UAIIN.

28 de marzo del 2017. Diálogo de vida con estudiante Oscar que cursa LPC en UAIIN.

29 de junio del 2017. Diálogo con orientadora de la UAIIN.

29 de marzo del 2017. Diálogo de vida con estudiante Oscar que cursa LPC en UAIIN.

29 de noviembre del 2017. Diálogo con profesor de escuela primaria intercultural bilingüe en la comunidad El Ojite, Valles, San Luis Potosí, México.

4 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Sonia, estudiante de VII semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.

4 de mayo del 2017. Diálogo de vida con estudiante Mónica que cursa LPC en UAIIN.

5 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Gustavo, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.

5 de mayo del 2017. Diálogo de vida con estudiante Mónica que cursa LPC en UAIIN.

5 de octubre del 2016. Diálogo con estudiante de V semestre de LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.

6 de junio del 2017. Diálogo con orientadora de la UAIIN.

6 de diciembre del 2016. Diálogo con Norberto, coordinador de la ENOHUAPO Las Armas.

6 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Gustavo, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.

6 de octubre del 2016. Diálogo con estudiantes de V semestre de LEPIB de la ENOHUAPO Las Armas.

7 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Dinorat, estudiante de VII semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.

7 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Gustavo, estudiante de III semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.

7 de febrero del 2018. Entrevista a coordinadora pedagógica del PEBI CRIC.

8 de diciembre del 2016. Diálogo de vida de Sonia, estudiante de VII semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.

5 de enero del 2017. Diálogo con Norberto, coordinador de la ENOHUAPO Las Armas.

8 de febrero del 2017. Diálogo con Gerardo Tunubal, profesor en Institución Agropecuaria del Pueblo Misak, Guambía.

9 de febrero del 2017. Diálogo con coordinador Universidad Misak.

9 de noviembre del 2016. Diálogo de vida de Dinorat, estudiante de VII semestre de la LEPIB en ENOHUAPO Las Armas.

Diario de campo de Colombia.

Diario de campo de México.