

Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación

Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas



PATRICIA MEDINA MELGAREJO (Coordinadora)

Todo “sujeto” se encuentra situado (*in situ*) y, en muchos casos, “sitiado” por las políticas y modelos basados en las matrices de pensamiento moderno-coloniales globalizantes (sin lugar). En esta obra se busca comprender las improntas que elaboran y construyen los sujetos *in situ* (en el lugar, en el sitio, sobre el terreno), para acercarnos a sus búsquedas, a sus “maneras de estar” en contexto, al producir y configurar múltiples realidades.

Al cuestionar a “las políticas de no lugar” de carácter globalizante y neoliberal, se busca construir, no solo como respuesta sino como opción epistémica-descolonizadora, los referentes de una política de lugar, de espacios y territorios, de un sujeto que se forma y se constituye en el terreno de las experiencias, enraizadas-localizadas en sus contextos y condiciones históricas de subalternidad: mujeres, jóvenes, infantes, migrantes, pueblos indígenas, parteras y médicos tradicionales, docentes de educación pública (básica y formadores de maestros), movimientos étnico-políticos indígenas y afroamericanos. Todos/as ellos/as, sujetos y conocimientos que, como pedagogías emergentes e interculturalidades activas, configuran el contenido de este texto que abre horizontes emergentes en los retos de la investigación pedagógica intercultural descolonizadora.

Sujetos y conocimientos situados,
políticas del lugar en educación
*Trayectos y experiencias pedagógicas
de investigación en la construcción de
interculturalidades activas*

*Patricia Medina Melgarejo
(Coordinadora)*



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



***Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación.
Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción
de interculturalidades activas***

Patricia Medina Melgarejo
(Coordinadora)

Segunda edición, 30 de noviembre de 2023

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

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN: 978-607-413-496-4

Nombre: Medina Melgarejo, Patricia, coordinación
Título: Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación: trayectos
y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturali-
dades activas
Descripción: Segunda edición. | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacio-
nal, 2023. | Serie: Horizontes educativos
Identificadores: ISBN 978-607-413-496-4
Temas: Educación intercultural – América Latina
Clasificación: LC1099 S85 2023

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	

PRIMERA PARTE

HABITAR EL INTER: CONSTRUCCIÓN DE INTERCULTURALIDADES ACTIVAS

PRESENTACIÓN	33
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	

PALEMÓN: INDÍGENA ATRAVESANDO FRONTERAS. IDENTIDAD ÉTNICA Y LA FORMACIÓN	39
<i>Martha Josefina Franco García</i>	

PEDAGOGÍA(S) PARTICIPATIVA(S): PENSAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS DESDE LAS LENGUAS ORIGINARIAS	67
<i>Severo López Callejas</i>	

FORMACIÓN DE PARTERAS COMUNITARIAS. PROBLEMATIZANDO DESDE LO PEDAGÓGICO	95
<i>María Elizabeth López Enríquez</i>	

**LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA.
PEDAGOGÍA DEL LUGAR Y PRÁCTICAS
DE CONOCIMIENTO EN LAS COMUNIDADES NEGRAS
DEL PACÍFICO SUR COLOMBIANO127**
Ángela Yesenia Olaya Requene

SEGUNDA PARTE

SUJETOS Y CONOCIMIENTOS SITUADOS FRENTE
A POLÍTICAS INTERCULTURALES: OPCIONES Y TRAYECTOS

PRESENTACIÓN159
Patricia Medina Melgarejo
María Minerva López García

**INTERCULTURALIDAD, ETNICIDAD E INTERMEDIACIÓN
CULTURAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES
INDÍGENAS. CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS
EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS165**
Flor Marina Bermúdez Urbina

**REFLEXIONES SOBRE PROCESOS
DE ESCOLARIDAD E INGRESO DE ESTUDIANTES
Y FORMADORES A PROGRAMAS CON ENFOQUE
INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR
EN LA SIERRA NORTE DE PUEBLA195**
Eustacio López Marcos

**VOLVER A MIRAR... LA FORMACIÓN PROFESIONAL
DE LAS Y LOS DOCENTES INDÍGENAS EN YUCATÁN.
PROCESOS PEDAGÓGICOS INTERCULTURALES.....221**
Rocío Verdejo Saavedra

TERCERA PARTE

HORIZONTES EMERGENTES. RETOS EN INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA
INTERCULTURAL: LUGARES DE LA CULTURA EN EL ÍNTER

PRESENTACIÓN251

Patricia Medina Melgarejo

**TRÁNSITOS PARALELOS: INTERCULTURALIDAD,
ESCUELAS LITERARIAS Y MONTAÑAS** 257

Martha Isabel Leñero Llaca

**USO PEDAGÓGICO DE REGISTROS ORALES
PARA LA RECONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES
ÉTNICAS. DE LOS ARCHIVOS SONOROS
A LAS PRÁCTICAS DE HISTORIA ORAL**285

América María Martínez Rubio

**OTROS MODOS DE INVESTIGAR EN SALUD Y EDUCACIÓN
INTERCULTURALES ANTE PROYECTOS AUTONÓMICOS
COMO BIO/POLÍTICAS ALTER-NATIVAS. OPCIONES
DE/COLONIALES Y ESTUDIOS CULTURALES
LATINOAMERICANOS**305

Patricia Medina Melgarejo

ACERCA DE LAS Y LOS AUTORES345

INTRODUCCIÓN

Patricia Medina Melgarejo

La cultura habita en lugares

(Escobar, 2010, p. 129)

DESDE DÓNDE MIRAMOS: PARADOJAS GLOBALES EN TIEMPOS DE UTOPIÁS “SIN TOPOS”. SUJETOS Y CONOCIMIENTOS SITUADOS EN EDUCACIÓN Y ESTRATEGIAS INTERCULTURALES ACTIVAS DE LOCALIZACIÓN

En el contexto contemporáneo de América Latina, la movilización social y la actuación de la ciudadanía han demostrado otros horizontes, expresados en los procesos de larga trayectoria histórica de las sociedades amerindias y afroamericanas en su ejercicio político, junto a las contiendas campesinas, mineras y laborales. Se encuentran también en articulación las luchas políticas de alumnos y docentes en los espacios educativos públicos en nuestro continente, acciones condensadas en sujetos-subjetividades que convergen y recrean a los propios movimientos sociales.

Este rostro de Latinoamérica es producto de la configuración, en las tres últimas décadas, de distintos órdenes de experiencia

en procesos que corresponden a las contradicciones de la reproducción social y económica modernas. Por una parte, la acción de proyectos económicos y sociales que constituyen el complejo proceso denominado *globalización*; por otra, la experiencia moderna de prácticas sociales con disposiciones y sentidos diversos, entre ellos, las demandas por el cumplimiento de la igualdad y los derechos que corresponden a la definición del Estado-nación y la ciudadanía.

El espacio de enunciación de las políticas globales y sus trazos se establecen en un “no lugar” (Auge, 2000) producto de reuniones itinerantes entre representantes de Estados nacionales, a partir de un imaginario internacional del dominio comercial.¹ A través de estas formas y condiciones contemporáneas de control posmoderno/poscolonial, se produce un efecto paradójico² de *súper/abundancia sobre/moderna* (Auge, 2000) frente a niveles de pobreza y desigualdad extremos, lo cual genera nuevos procesos de consolidación de las figuras de una *globalidad*, que desde las condiciones latinoamericanas se ven articuladas en amalgamas compuestas bajo un *colonialismo interno e histórico* (González Casanova, 1965) en donde: “lo global es usualmente equivalente al espacio, al capital, a la historia y a la agencia, mientras que lo local se equipara al lugar, al trabajo y a la tradición” (Escobar, 2010, p. 130). Se producen así desplazamientos metonímicos en la comprensión de los “lugares” y sus productores: habitantes culturales/históricos, que son soporte y son portadores de diversas e inéditas formas en que se expresan las memorias y territorialidades. Las relaciones se transfiguran al concebir el tiempo y el espacio en el ámbito de lo global, y el *lugar* en

¹ Marc Auge (2000) advierte el espacio y la temporalidad como categorías estructurantes del mundo social y cultural, consignando los “no lugares” y sus políticas de la condición posmoderna, a la alteración de los espacios sociales convertidos en *no lugares*, configurándolos para el tránsito circundante de personas y mercancías globalizadas.

² Paradoja: aseveración inverosímil o absurda que se presenta con apariencia de verdadera.

el ámbito de la tradición, y ambos vinculados a ciertas cadenas significantes. Lo anterior se puede esquematizar de la siguiente forma:

Tiempo/Espacio = global/capital/civilización/historia/
ciudadano/identidad “homogénea”
contra
Lugar = trabajo/naturaleza/tradición/cultura/oralidad/
diferencias-alteridad

Las múltiples paradojas y contradicciones producidas por esta política de globalización, se pueden observar en la apelación a “una comunidad producto del concierto internacional”, mientras se genera un “desconcierto” local y político ante el desconocimiento de las tradiciones y prácticas sociales propias, nacionales y comunales, de sus vínculos históricos entre regiones y contextos comunitarios que responden a una larga trayectoria histórica producto de la configuración de territorios negados y de procesos de resistencias activas, en donde se reconoce que a través del *habitar* de la *cultura en lugares* es posible pensar en “*los lugares de la cultura*” (Bhabha, 2007).

Acceso al mercado global de la educación

En el ámbito educativo se han impuesto políticas del más diverso orden, cuyo armazón retórico narra de forma explicativa las razones que argumentan la supuesta y necesaria filiación de toda nación y sistema educativo a *una economía global*, sin excepciones, sin el reconocimiento de los vínculos y prácticas de poder, sin historias de hegemonías comerciales, sin fisuras que permitan comprender *los espacios de control global*.

Directrices que se convierten en imperativos sobre la supuesta necesidad de inclusión a la economía globalizada, lo que genera distintos usos políticos de tal “mandato global” en términos de

imaginarios sociales e históricos, los cuales reconfiguran las escenas educativas en cada país, promoviendo una serie de prácticas discursivas y concretándolas en *acciones, programas, reformas y leyes* que se suscriben como forma necesaria de certificación en torno a los referentes señalados por instancias internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Unión Europea (UE), entre otros más que cobran presencia a través de sus líneas programáticas prioritarias. Estas instancias se muestran “neutrales” por su carácter de representación del supuesto “consenso entre naciones”. Prácticamente constituyen una manera de universalización de sus funciones y acciones; son agencias que certifican y trazan las líneas para los planes y programas educativos de carácter nacional por medio de los gobiernos de cada país, que en muchos casos se convierten en los traductores y reproductores de dichas líneas, en nombre de la educación basada en la concepción (criticada desde hace tres décadas, también) del “capital humano” para las “relaciones y mercados globales”, y la impostergable incorporación a ellos.

Globalización y educación intercultural.

Escenarios y rutas/vías que se bifurcan

La circulación de las líneas de estas políticas se ha instaurado a través de dos ejes o vías discursivas. *La primera vía o ruta*, como columna vertebral, traza y sostiene las acciones centrales a partir de prácticas de evaluación estandarizadas y certificaciones curriculares de conocimientos, proyecto que se encuentra vinculado a la concepción socioeconómica que se ha denominado también como *capitalismo cognitivo*.³ Estas acciones se plantean a partir de pautas normativas

³ El capitalismo cognitivo (CC) o informacional ha sido definido por M. Zukerfeld (2006) como: “la etapa del modo de producción capitalista signada por la producción de bienes de información (BI). Etapa que, equiparable a las llamadas mercantil e industrial, comienza a gestarse a mediados de los años 70 del siglo pasado y

homogéneas en relación con nuevas formas de gestión y financiamiento público y privado, lo que en su conjunto configura formas de *acceso al mercado global de la educación*. Este mercado funciona bajo la supervisión de organismos calificadoros internacionales, los cuales conforman figuras políticas que sustituyen en la práctica, a través de sus lineamientos, a las propias demandas sociales de carácter local y nacional y a la reflexión crítica sobre movilizaciones sociales vinculadas con la producción contemporánea de teorías educativas y pedagógicas.⁴ A pesar de las políticas emitidas a partir de *esta primera línea* prioritaria de capitalismo cognitivo, de modelos de *evaluación, gestión, certificación y competencia*, se establece el tránsito hacia una especie de segunda línea o vía, superpuesta a veces, articulada en otras, por caminos paralelos y que, en muchos casos, se bifurcan irremediamente al ser contradictorias entre sí.

Esta *segunda vía o ruta* es la que responde al establecimiento de *políticas inclusivas* concebidas como referentes de equidad, pertinencia, igualdad, que han conducido a un sinnúmero de *acciones afirmativas*, programas compensatorios y *políticas de educación intercultural* y de *género*.

Así, la ruta del capitalismo cognitivo y la de políticas de equidad, compensatorias e interculturales, se bifurcan, se traslapan, se observan o se contraponen entre sí, produciendo distintas *paradojas*.

A través de *la primera ruta* se fijan estándares homogéneos que convocan a modelos identitarios pautados desde la uniformidad, que funcionan a partir de procedimientos de certificación y

está todavía en su fase constitutiva [...] Preferimos conservar el término capitalismo [...] porque entendemos que la cuestión central en esta etapa naciente es la tensión que se produce entre la ontología replicable de la información digital (ID), que constituye el alma de los bienes de información (BI), y la voluntad capitalista de mercantilizarlos". Este autor establece su posición frente a otras concepciones, como las que se refieren a la sociedad de la información, la era de la información (Castells, 1997), la sociedad del conocimiento (Bianco *et al.*, 2003), Knowledge Based Economy (OCDE, 1996) y la era del acceso (Rifkin, 2000), entre otras.

⁴ Esta cuestión impacta la generación de conocimientos en el ámbito académico, al ofrecer programas de formación basados en los contenidos de las líneas de intervención de dichas políticas que carecen de genealogías históricas y políticas.

competencias. Mediante *la segunda ruta*, que transita por las nociones de igualdad e interculturalidad, se decretan políticas y fines educativos que reconocen estos procesos pero sin problematizarlos socialmente, y lo hacen para poder comprender y actuar sobre estas asimetrías, que no solo son culturales sino políticas y económicas, y que además han impuesto condiciones de exclusión y desigualdad como productos de una historicidad colonial de racialización de las diferencias.⁵

Lugar y educación como horizontes posibles de emancipación intercultural: G/localización

Las políticas globalizantes requieren, permanentemente, formas de articulación entre lo “*local*” y lo “*global*”, o si se prefiere, lo *global-local*. Esto produce múltiples y heterogéneos efectos de “*glocalización*” que, por sus efectos y contextos, pueden ser considerados de forma polarizada, o bien, se hace referencia a sus condiciones de estrategias *glocales* y a su potencial político, reconociendo las condiciones post/coloniales y de la colonialidad en las relaciones de dominación.

Entre los diferentes elementos por considerar en estos lenguajes, se encuentra la propia genealogía del concepto *glocal*. No estamos ante un concepto novedoso, dado que surge en la década de los años ochenta del siglo XX para dar contenido a la idea del *comercio global y las necesarias adaptaciones para los potenciales consumidores locales*.⁶ En la última década, este concepto ha sido trasladado

⁵ Las asimetrías producidas por el racismo, no solo como estereotipo sino como dominio epistémico, impiden cumplir con derechos fundamentales cuando el acceso, permanencia y ejercicios de esos derechos están condicionados por el trabajo, el desempleo así como por las condiciones y desigualdades económicas, étnicas y de género.

⁶ Por ejemplo, la industria del turismo se rige bajo las condiciones de la fusión entre los intereses de lo global y los lugares, sujetos, contextos y tradiciones pensados como objetos exóticos, y su consecuencia “local” como espacio de consumo.

al ámbito de las ciencias sociales y antropológicas para dar cuenta de un sinnúmero de fenómenos que implican procesos que no comprendemos del todo o de los que carecemos de referentes. No obstante, es importante reconocer que las luchas sociales contemporáneas se basan en las nociones y concepciones sobre el *lugar* que configuran *modos de conciencia* y estrategias políticas de localización que implican a diferentes redes y formas de resistencia basadas en la idea de *glocalidad*.

Lo *glocal* como proyecto político *intercultural emancipatorio* implicaría formas de aproximación que pueden *subvertir* las relaciones de control y dominio, porque involucra una lectura sobre la localización de lo global en la construcción de procesos sociales, que pueden ser “leídos” como formas de interculturalidad en distintos espacios de configuración de sujetos pedagógicos y educativos.

Interculturalidad en educación y/o educación intercultural: disyuntivas históricas en los horizontes políticos latinoamericanos

En América Latina, la expresión más palpable de la línea de equidad que se manifiesta en las políticas educativas globalizadoras en su vertiente intercultural, ha tenido una repercusión directa a través de los discursos de educadores, sociólogos, antropólogos, lingüistas y pedagogos. Sin embargo, existe y se requiere comprender el otro lado de este proceso de *interculturalización* en tanto registro de rupturas y cambios, cuyas “revueltas sociales y de pensamiento”

La referencia de Robertson (2003, p. 8) resulta ilustrativa al considerar que: “los términos ‘glocal’ y ‘glocalización’ llegaron a formar parte de la jerga de los negocios durante los años ochenta, si bien el principal lugar de origen fuera de hecho Japón, [así la] *glocalización* [...] ha sido ‘modelada’ según el [término] japonés *dochakuka* (que se deriva de *dochaku*: ‘el que vive en su propia tierra’), [y designa] originariamente el principio agrario de adaptar las técnicas de la finca que uno posee a las condiciones locales”.

dan paso a la enunciación de nuevas y desafiantes problemáticas en nuestro continente (Comboni y Juárez, 2015).

Presentamos a continuación una síntesis puntual, ubicada en el presente y sus acuciantes problemas contemporáneos. En primer lugar, se encuentran los distintos procesos y movimientos sociales étnico-políticos de pueblos afro e indoamericanos, que a partir de sus reclamos *identitarios* mediante inéditas formas de lucha por la *visibilización* de amplias poblaciones en todos los países, generan tensiones políticas, sujetos y *alteridades históricas* en movimiento (Segato, 2007). Han producido también espacios de reivindicación a partir de propuestas educativas que, desde sus especificidades locales, generan conocimientos pedagógicos que se autodefinen como educaciones y pedagogías críticas, populares/comunitarias, de/coloniales, propias, y pedagogías interculturales desde distintas vertientes. Se encuentran igualmente los impactos directos de las políticas económicas globales en su espectro neoliberal, que han producido redes migratorias de poblaciones enteras, producto del traslado y desplazamientos forzados ante las guerras actuales de las empresas transnacionales que expropián las riquezas mineras, de las selvas, bosques y de agua; además, se han transformado el trabajo y el empleo como producto de este contexto histórico.

En tanto las concepciones y horizontes latinoamericanos se entretejen con las transformaciones sociales que hemos descrito, cobra vigencia la denominación contemporánea de *educación intercultural* (EI), pero nuevamente se presenta imbricada en las dos vías señaladas: la del capital cognitivo, y/o la de una crítica radical como base de las demandas y reclamos sociales. Como ya hemos señalado en apartados anteriores, en muchos momentos estas dos vías resultan contradictorias entre sí, y en otros, se articulan desde paradigmas globales de competencia y eficiencia que reordenan las formas de distribución y acceso de las matrículas de estudiantes, docentes y sus correspondientes matrices curriculares. La producción de este fenómeno sigue tensionando la propia emergencia de EI, pues puede ser reconocida como acción en el sentido de reclamo

político y como parte de la demanda de distintos movimientos sociales, que oscilan entre el reclamo por una educación propia y/o la de carácter intercultural, o bien, como línea de intervención compensatoria de las agencias internacionales, que se ha traducido en distintas políticas estatales para atender las desigualdades sociales y educativas desde una óptica globalizante.

Ante estas dos opciones,⁷ a pesar de que corresponden a disyuntivas y rutas políticas distintas en los horizontes históricos de América Latina, se requiere, para operar cualquier programa de carácter intercultural, partir de la necesaria construcción de andamiajes metodológicos que permitan trabajar pedagógicamente en la sistematización y transposición didáctica de contenidos escolares, atendiendo una necesidad de “explicitación de contenidos y de su articulación intercultural” (Gasché, 2008, p. 332).

El problema reside precisamente en los horizontes, en las concepciones y fines que sirven de base para que las pedagogías interculturales construyan formas y sentidos en los currículos y programas, asumiendo ya sea su carácter compensatorio-funcional o el de emancipación y conflicto cognitivo político-histórico. Estas acciones se han visto enmarcadas en el reconocimiento del *habitar* de los sujetos, de los saberes sociales y de las memorias políticas que han conducido a la construcción de una vertiente de pensamiento pedagógico vinculada a los horizontes de la filosofía política latinoamericana de/colonial.

⁷ El análisis no parte de posturas polarizadas o extremas, ni se intenta generar simples dicotomías. En cambio, sí comprende la doble tensión política entre las demandas sociales en el reconocimiento crítico, y las políticas compensatorias y de asimilación a través de programas interculturales oficiales (Dietz, 2003).

**Línea emergente de investigación. Interculturalidad activa.
Otros modos de investigar desde las pedagogías
interculturales de/coloniales**

Ante el contexto esbozado de globalización, el Estado-nación y sus interlocutores y constructores, las y los ciudadanos cotidianos, se encuentran cada vez más ausentes, ya que, por una parte, se genera una gran uniformidad en las políticas no solo escolares sino económicas y culturales, creando nuevos modos de compromisos educativos y pactos sociales. Así, la emergencia de ciudadanía e interculturalidades activas se constituye en procesos que trascienden ya sea la idea de imposición y la de un actor dócil ante las políticas, o bien, una resistencia que se criminaliza cada vez más.

Frente a ello, se requiere comprender y re-conocer (volver a conocer) a partir de la acción y constitución de distintos sujetos educativos y sociales, que son quienes plantean sus propios horizontes y espacios pedagógicos y políticos basados en otras memorias, producto de su actuar y andar en territorios concretos, materiales, colectivos e históricos. Como sujetos sociales activos en sus formas cognoscentes, en sus formas sociales de inter-aprendizaje e inter-construcción de conocimientos. Como señala Haraway (1995, pp. 187-188):

Los conocimientos situados son herramientas muy poderosas para producir mapas de conciencia para las personas que han sido inscritas dentro de las marcadas categorías de raza y de sexo, tan exuberantemente producidas dentro de las historias de las dominaciones masculinistas, racistas y colonialistas. Los conocimientos situados son conocimientos marcados. Son nuevas marcas, orientaciones de los grandes mapas que globalizaban el cuerpo heterogéneo del mundo en la historia del capitalismo y del colonialismo masculinos.

De este modo, *sujetos y conocimientos* pueden ser *situados y re-significados* a partir de los propios contextos en que *habitan*

culturalmente,⁸ es decir, a partir del habitar un lugar como *lugar* de existencia y expresión de historicidades y memorias que se constituyen en los terrenos de lucha por los espacios y los modos de re-producción social, donde se construyen formas y procesos de *resistencias* igualmente *activas*, que a la vez originan experiencias en configuración.

Desde la línea de investigación en educación que busca dar cuenta de las interculturalidades activas y de las expresiones de las memorias en resistencia y espacios de múltiples autonomías, pensadas como experiencias pedagógicas *Otras*, se intenta repensar una pedagogía socioantropológica, situada en las historicidades y los contextos que la configuran en formaciones sociales educativas, en donde los lugares y su habitar cultural están situados. Esto se constituye en un requerimiento epistémico que resulta del debate contemporáneo en teoría social, en filosofía política y en una teoría educativa y pedagógica situada “desde el sur” (Santos, 2009). Esta perspectiva entra en debate con las concepciones que se instauran en el proyecto político/económico que se basa en

la ausencia del lugar [que] se ha convertido en el atributo esencial de la condición moderna [...]. Ya sea celebrada o desacreditada, el sentido de atopia parece ya haberse asentado. Esto parece cierto en discusiones filosóficas, donde el lugar ha sido ignorado por la mayoría de los pensadores [...] [y] en las teorías de la globalización, que han efectuado un borramiento discursivo significativo del lugar (Escobar, 2010, p. 129).

⁸ Como lo expresan: “La afirmación de que los conocimientos son y están situados (Haraway, 1988), presupone que no existe una sola verdad ahí esperando a ser descubierta por el observador imparcial, a la vez que supone que todo conocimiento es parcial y contingente. Sólo a partir de premisas como éstas es posible plantear que diferentes conocimientos, igualmente válidos, pueden existir sobre un mismo fenómeno social” (Leyva y Speed, 2008, pp. 38-39).

Por tanto, como señala Escobar, no son relevantes las interrogantes y el análisis de las ideas sobre el espacio, o se construye una temporalidad supuestamente “atópica”, es decir, *sin topos*.

Esta idea de localización y *topos*, al ser retomada como una categoría relevante en los procesos de formación y construcción pedagógica en cuanto a la aproximación del “lugar”, se contrapone a los preceptos de las políticas globalizantes en educación, en las que no hay construcción, escucha, transformación, relato, narratividad y potencialidad, sino que se privilegia la idea de adaptar y cumplir las normas y planes trazados. Así, diferentes autores coinciden en la relevancia temática y política del “lugar”, expresada en la idea de Zygmunt Bauman sobre “una utopía sin *topos*” (Bauman, 2004, p. 271), que aparece en el apartado final de su libro *La sociedad sitiada*.

Esta *utopía sin topos*, junto con la tesis de los *no lugares* (Auge, 2000), instauran el problema de la alteración de la relación fundamental entre espacio/temporalidad y configuración de lugar: de ahí la idea de Escobar (2010) acerca de que “*la cultura habita en lugares*”. Estas ideas determinan, por una parte, ciertos horizontes (no solo fácticos sino también epistémicos) que modifican las relaciones tanto en el proceso de investigación como en el de intervención pedagógica y socio/educativa. Por otra parte, orientan las necesidades de reflexividad y construcción metodológica desde los principios del *propio movimiento de lo social* y de “*las sociedades en movimiento*” (Zibechi, 2007).

Tales paradojas y contradicciones gestan posibilidades de construcción de *Otras Educaciones y Pedagogías Otras-Insumisas* (Medina, 2015), que se elaboran y producen como estrategias interculturales activas de localización, en tiempos de utopías “sin *topos*”.

Estas encrucijadas sociales de “alteridades históricas” y sus disyuntivas políticas frente a formas de *glocalización*, de exclusión y explotación, generan demandas políticas por el derecho a las diferencias, las cuales no solo son culturales y lingüísticas, sino que implican el reconocimiento de pueblos y territorios con formas

propias producidas en una larga trayectoria social e histórica. Es así como los movimientos sociales afro e indoamericanos, entre otros más, buscan el ejercicio del derecho a la igualdad desde las diferencias histórico/políticas, desde las bases materiales de su auto-reproducción como ciudadanos.

En estas estrategias de construcción y relocalización emerge la necesidad de una “lugarización” (Escobar, 2010) para recrear la concreción de los lugares, ya sea como defensa, como territorialidad y apropiación, como proyecto colectivo *de sí* junto con otros. La idea de glocalización implica retos interesantes para la investigación e intervención socio/pedagógica y epistémica. Cobra relevancia advertir la construcción de estrategias interculturales activas de localización frente a los proyectos de educación e interculturalidad institucionalizados.

Por todo lo expuesto, la sustentación de la presente propuesta emergente, concebida como línea de investigación: “*Interculturalidad activa. Otros modos de investigar desde las pedagogías interculturales de/coloniales*”. Perspectiva que da cuenta de distintos momentos y ángulos de las políticas interculturales en educación frente a y en imbricación con los procesos interculturales, en y desde las prácticas sociales educativas y formativas que retoman las concepciones de los propios actores, en una transformación dialogante y horizontal, donde *la interculturalidad* se ejerce como *forma activa del derecho a estar presentes* (Medina, 2013), a construir propuestas basadas en una concepción de *educación y pedagogía propias*. Así, este habitar desde las diferencias nos conduce al *ínter* de la inter-culturalidad, el cual otorga sentido a las relaciones de posición, límite y frontera del intrincado “*topos*”/espacios/terrenos de contactos, encuentros y desencuentros que abren múltiples posibilidades. Es en este habitar el *ínter* como cruce y sobreposición de espacios y temporalidades, donde operan la historicidad y el acontecimiento, y ahí, el sujeto se constituye a partir del propio *ínter* del habitar de y en las prácticas identitarias sociales, condicionadas

muchas veces por las figuras asimétricas de mundo, producto de relaciones coloniales.⁹

Existe una lógica de fragmentación en la atención a la diversidad, dado que uno de sus riesgos es favorecer la estigmatización de las diferencias, más que el análisis crítico de la deconstrucción histórica decolonial de tales formas de adscripción. Cuestión que dificulta la comprensión situada desde una postura intercultural crítica/decolonial, en el horizonte de construcción de otras educaciones, de otras sociedades. En tanto que la escuela ha tenido históricamente un papel central en la conformación de estas ciudadanías, cabría la mirada crítica sobre las posturas que se enuncian desde las prácticas locales como una forma de condensar las demandas de organizaciones indígenas emergentes de América Latina. Por ello, resulta urgente comprender y nutrir una perspectiva crítica sobre la interculturalidad que impacte en la educación en su conjunto, y, en concreto, en la institución escolar –en sus distintos niveles y modalidades de intervención–. Este proceso exige reconfigurar los paradigmas de producción, comprensión y transmisión de conocimientos en la perspectiva de *construcción de otras formas de ciudadanía*.

De los espacios de discusión y los horizontes

Los trabajos reunidos en este libro buscan enlazar y tejer los hilos de una trama, cuyos nodos se encuentran plasmados en el título del mismo: *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en*

⁹ Interculturalidad que busca nombrar, desde sus intersticios, “el *ínter*” del habitar en frontera. En el terreno cultural, al aplicar estas fórmulas del lenguaje y de la argumentación, se producen efectos de sentido que conducen a concebir a la cultura como espacio acotado, con límites, como algo fijo e intercambiable –cosificado–, sin comprenderlo como prácticas y espacios de relaciones articulados en procesos dinámicos de apropiación y recreación social e histórica (Medina, 2009).

educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas.

En esta obra se busca comprender las improntas que elaboran y construyen los sujetos *in situ*, sus reconfiguraciones y búsquedas, las “maneras de estar” en contexto y producir realidades. Todo “sujeto” se encuentra situado y, en muchos casos, “sitiado”¹⁰ por las transformaciones, por los modos de hacer, por los procesos identitarios y sociales. Los textos que conforman este volumen colectivo presentan resultados de investigación sobre los sujetos sociales ubicados en distintas escalas de la realidad, muchas veces geográficas y geopolíticas, pues se recorren experiencias en seis estados de nuestro país: Chiapas, Oaxaca, Puebla, Ciudad de México, Yucatán e Hidalgo, y en el contexto de América Latina, en Colombia.

Esta visión y recorrido no solo es geográfico, sino que se ubica en su aspecto teórico desde referentes sociológicos, filosóficos y políticos que buscan comprender topológicamente las políticas del lugar en educación, centrándose en los intersticios de las relaciones sociales e históricas que marcan los contextualismos radicales (Hall, 2010), en donde las características y los sujetos se configuran en formaciones históricas, sociales e identitarias complejas. Todo ello lleva a construir “políticas del lugar” en el terreno de experiencias y temáticas educativas y pedagógicas emergentes. Las políticas de lugar (Harcourt y Escobar, 2007; Escobar, 2000) buscan comprender, desde la globalización, los efectos de glocalización y las estrategias mismas de la subalternidad, que procuran ocupar lugar, espacio, sentido, modo, contemporaneidad. No es casual que las políticas de lugar se encuentren enraizadas en sujetos en condiciones históricas de subalternidad, como las mujeres, las y los jóvenes, las y los niños, las y los migrantes, los pueblos indígenas, las parteras, la medicina tradicional, las y los docentes de educación pública (básica y formadores de maestros), los movimientos étnico-políticos indígenas

¹⁰ La concepción de “sujeto sitiado” tiene su origen en una conferencia de Eduardo Remedi.

y afroamericanos. En este entramado, el ejercicio permanente ha sido comprender “los trayectos pedagógicos en la construcción de interculturalidades activas”.

De los ejes/apartados del libro y los y las artesanas/autoras de los capítulos que los conforman

En el ámbito de la discusión temática sobre la propuesta de este volumen colectivo, se construyen tres líneas de articulación, mismas que posibilitan, por una parte, la reunión de artículos en términos de ejes analíticos en el campo de la diversidad y la educación intercultural; por otra, problematizan la complejidad de la interculturalidad desde el ámbito pedagógico a través de la acción de los sujetos en contextos situados.

Los ejes temáticos que dan estructura al texto en tres secciones son: 1) Habitar el *ínter*: construcción de interculturalidades activas; 2) Sujetos y conocimientos situados frente a políticas interculturales: opciones y trayectos; y 3) Horizontes emergentes, los retos en la investigación pedagógica intercultural: lugares de la cultura en el *ínter*. En lo que sigue, se presentan los ejes que dan contenido a estas tres secciones, a través de la síntesis a manera de presentación de las temáticas de los capítulos que las integran, textos construidos por autores/artesanos de las palabras, mujeres y hombres que nos comparten los caminos recorridos como *trayectos pedagógicos en la construcción de interculturalidades activas*.

De los aportes de este libro: pedagogías emergentes, voces, lecturas y procesos compartidos

Los capítulos que integran este volumen colectivo generan procesos de problematización, reflexividad y búsqueda comprensiva de las múltiples realidades sociales, educativas y pedagógicas no solo de

México, sino en resonancia con Latinoamérica. A través de la lectura de estas investigaciones podemos escuchar (y leer) de forma mediada la emergencia de distintas voces indígenas, afrocolombianas, de docentes, alumnos, jóvenes, niños, hombres y mujeres. Voces presentes de múltiples formas en los espacios escolares, educativos y comunales, que transitan construyendo trayectos pedagógicos que se expresan activamente en procesos interculturales.

Las reflexiones que aportan estos trabajos permiten, en el presente, síntesis metodológicas y conceptuales importantes en la producción de propuestas de teorías pedagógicas contemporáneas, como la pedagogía de/colonial, los estudios culturales, la lectura de pedagogías llamadas comunales y la construcción de campos de intersección, como el de investigación pedagógica en educación y salud interculturales.

En este libro, los 10 trabajos que se presentan son los resultados de investigaciones de tesis profesionales producidas entre 2009 y 2015, en el marco del Programa de Posgrado de Maestría y Doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Participan en este espacio colectivo quienes obtuvieron el grado de Doctorado en Pedagogía: Flor Marina Bermúdez (2009), Martha J. Franco (2010), Eustacio López Marcos (2013), Martha I. Leñero (2014), Severo López Callejas (2015); y el de Maestría en la misma disciplina: Ángela Y. Olaya (2014), María Elizabeth López Enríquez (2015), Rocío Verdejo (2015) y América Martínez (en proceso). Es importante señalar que extrañamos la voz de nuestra compañera Beatriz Ramírez, fallecida en 2012, pero a quien constantemente escuchamos de muchos modos, siempre preocupada por el bachillerato en México, por los maestros de la asignatura de Inglés (tesis de maestría) y los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM) (doctorado); a Betty le agradecemos los momentos compartidos y la recordamos, por lo que ella y su voz están presentes en el curso del río de vida que representa este libro colectivo.

Así, las voces, sujetos y lecturas son diversas y posibilitan el repensar la historicidad de los procesos educativos, que pueden ir desde las escuelas en la ficción literaria de Rosario Castellanos en *Balún-Canán* (Leñero), hasta los recientes y modernizantes proyectos y programas de profesionalización indígena, gestados en la última década en México (Bermúdez, Verdejo, López Marcos), o bien, los trayectos interculturales y sus configuraciones pedagógicas de mujeres parteras (López Enríquez), niños y familias migrantes en contextos urbanos (Martínez) o transnacionales, a través de la historia de vida de Palemón, indígena náhuatl, de Puebla a Nueva York (Franco). El ejercicio educativo de las comunidades sustentado en la oralidad de las lenguas indígenas (López Callejas), o los tránsitos de la teoría social latinoamericana en la comprensión de los movimientos sociales contemporáneos y sus luchas por las autonomías (Medina Melgarejo y Olaya).

La temática actual en este libro comprende procesos de investigación de/colonial en pedagogías comunales a partir de los debates epistémicos y las metodologías horizontales/colaborativas para la construcción de propuestas en la formación de profesionales en educación. Así, en estos trabajos también es posible comprender la emergencia de pedagogías otras, ya que los autores las nombran como pedagogías participativas que se constituyen a través de relaciones de intersubjetividad, por oralidades y escrituras múltiples, siendo espacios de producción de conocimientos, en tanto espacios pedagógicos y educativos.

A través de estas “pedagogías de lugar”, se comprende tanto el cruce de fronteras en desplazamientos geo-culturales, como su propia emergencia como pedagogías que se producen en la intersección del espacio de las interculturalidades activas y políticamente alternativas. Entre las lecturas y autores compartidos por el grupo que participa en este libro, destacan Hugo Zemelman, Carlos Lenkersdorf y Miguel Bartolomé. Así, el colectivo y su producción se hace heredero de memorias y encuentros, como el que ha significado el espacio del Seminario de Posgrado de Diversidad Cultural y Educación.

En el trayecto más reciente, se ha buscado pensar a este Seminario como un espacio que permita la producción de lugares/“*topos*” que posibiliten una formación recíproca a través del encuentro desde la teoría social, incorporar las perspectivas de los estudios culturales, del pos/colonialismo y las vetas des y de/coloniales contemporáneas en Latinoamérica. Cuestión que ha permitido comprender procesos de movilización étnico-política y social de distintos actores en México y en América Latina y la potencialidad de las pedagogías emergentes.

Como corolario, ya que en todo proceso se manifiestan convergencias y divergencias en los proyectos y horizontes, solo queda agradecer la construcción de espacios como el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, en particular a la doctora Claudia Pontón, a la doctora Mónica Calvo y al doctor Jorge Tirzo, de la Universidad Pedagógica Nacional; a la doctora Minerva López (UNACH) y a la doctora Flor Marina Bermúdez (UNICACH/CESMECA). A José Bastiani de la UNICH, al maestro Jaime Martínez Luna de la UABJO, al doctor José Manuel Juárez y a la doctora Sonia Comboni de la UAM Xochimilco, por sus enseñanzas académicas y de vida. Asimismo, el agradecimiento infinito se extiende a personas que con su apoyo hicieron posible concluir esta obra: la doctora Martha Leñero, porque sin su paciencia y trabajo reflexivo, crítico, intensivo y continuo desde los ámbitos de la pedagogía, de la investigación y de los requerimientos editoriales, no tendríamos el rostro amable de este bello texto. También a Eduardo Remedi Alione, a Silvia Llaguno, a Hugo Zemelman y a Néstor Francisco Medina, a quienes tanto extrañamos. A Isabel Melgarejo y a Lya María Ana Domínguez Medina, como compañeras de camino, gracias desde el corazón de colibrí.

REFERENCIAS

- Auge, M. (2000). *Los "no lugares": espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bhabha, H. K. (2007). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2015). La educación como proceso de interculturalización. Una vía hacia las pedagogías insumisas. En P. Medina (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos politicopedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 385-418). México: Juan Pablos Editor.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, España: Universidad de Granada/CIESAS.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 113-143). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Escobar, A. (2010). *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales*. Lima, Perú: Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Unidad de Posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- González Casanova, P. (1965). *La democracia en México*. México: Era.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Harcourt, W. y Escobar, A. (2007). *Las mujeres y la política del lugar*. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Hall, S. (2010). La cuestión de la identidad cultural. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.), *Stuart Hall. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 363-404). Popayán, Colombia; Lima, Perú; Quito, Ecuador. Envión Editoriales/IeP/Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor* (pp. 34-59). México: CIESAS/Flacso Ecuador/Flacso Guatemala.
- Medina, P. (coord.) (2009). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés.

- Medina, P. (coord.) (2013). *Interculturalidad activa. Vamos a aprender maya*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-laupn/libreria-paulo-freire/libros-version-digital?start=30>
- Medina, P. (coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos Editor.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid, España: Morata.
- Robertson, R. (2003). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. En J. C. Monedero (coord.), *Cansancio de Leviatán. Problemas políticos de la mundialización* (pp. 261-284). Madrid, España: Trotta. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/R%20Robertson.pdf>
- Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Santos, B. de Sousa (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, España; Bogotá, Colombia: Editorial Trotta.
- Santos, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Siglo XXI.
- Villoro, L. (1992). *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio Nacional.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones*. Perú: América Latina en Movimiento/Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Zukerfeld, M. (2006, diciembre). Bienes informacionales y capitalismo cognitivo: conocimiento, información y acceso en el siglo XXI. *Razón y Palabra*. Recuperado de www.razonypalabra.org.mx

PRIMERA PARTE
HABITAR EL ÍTER: CONSTRUCCIÓN
DE INTERCULTURALIDADES ACTIVAS

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

La acción de habitar involucra el ocupar un espacio al crearlo y recrearlo constantemente como práctica y condición social. Si la “*cultura habita en lugares*” (Escobar, 2010, p. 129), el habitar se constituye en una experiencia cultural en sí misma, por tanto es temporal, afectiva, corporal, colectiva, significativa. Edifica tanto la condición básica de existencia y reproducción social, como la producción histórica de sentidos y de capacidades políticas desde los proyectos de actuación de sí mismos frente a otros.

Las trayectorias del habitar definen temporalidades, identidades y activaciones de las memorias e imaginarios colectivos en constante movimiento, en tránsitos y trayectos, elaborando espacios-lugares como zonas de sentido. *A través del habitar de la cultura en lugares es posible pensar en los lugares de la cultura* (Bhabha, 2007), al comprender los espacios de relaciones en donde se crean distintos vínculos sociales, actuando como lugares de *contacto, acontecimiento*, imbricación de prácticas, sujetos y, por tanto, de memorias y acciones políticas que constituyen permanencias e identidades en esos trayectos.

Esta primera sección comprende cuatro capítulos. Se inicia con el trabajo de Martha Josefina Franco García con el artículo “Palemón:

indígena atravesando fronteras. Identidad étnica y la formación”. Aquí, la autora identifica reflexivamente los procesos identitarios y formativos que constituyen a los sujetos definidos como “sujetos frontera”. Martha Franco desarrolla metodologías centradas en la narratividad y en las historias de vida. A través de la historia de vida de Palemón, es posible acercarnos a ciertos procesos de identidad étnica en los cuales Palemón se identifica como una persona indígena náhuatl, inscrita en la dinámica migratoria transnacional entre su pueblo natal, Xoyatla, Puebla, y el tránsito hacia Nueva York, Estados Unidos de América. La historia de sus trayectos y momentos de vida se sustenta teóricamente en las nociones de identidad étnica y formación, articulados a experiencias personales, familiares y comunitarias que impactan en la vida cotidiana, reconfigurando significados y sentidos de los actores sociales involucrados en procesos de condición migratoria. Desde la pedagogía, la autora se pregunta: ¿Cómo se forma y constituye el sujeto migrante a partir de su condición étnica? Para dar respuesta, describe metodológicamente y en profundidad, procesos y momentos claves que dan sentido a la historia de vida de Palemón. Se entretrejen así los procesos personales, de pertenencia social y étnica, de experiencia escolar, y los procesos de aprendizaje y autoaprendizaje en los contextos laborales, tanto en el cruce y tránsito de frontera como en el arraigo y el desplazamiento. En la historia de Palemón como sujeto de frontera, y por su experiencia en más de un mundo de la vida, se identifica su arraigo a la tierra nativa, pero debido a la experiencia migratoria, también se reconstruye en otros espacios, lo cual permite comprender los procesos de aprendizaje al “abrirse a lo otro” y conocer formas de vida distintas; de esta manera se advierte su constitución activa como sujeto pedagógico con experiencias de vida dentro y fuera de su territorialidad.

Severo López Callejas, en “Pedagogía(s) participativa(s): pensar los procesos educativos comunitarios desde las lenguas originarias”, propone analizar los procesos de oralidad en tanto espacios pedagógicos en las prácticas sociales comunitarias, comprendiendo

epistémicamente las palabras que producen significado y sentido, cuya semántica transita hacia una relación horizontal dialógica entre los constructores y hablantes de las propias lenguas indígenas. Severo López construye una argumentación etnográfica y cualitativa mediante casos referidos a la oralidad y al diálogo en las prácticas educativas comunitarias. Como primer momento, se centra en el pueblo *hñähñú* (del cual forma parte como lingüista) para comprender los procesos de intersubjetividad *hñähñú* en la educación comunitaria y en los tránsitos del reconocimiento de la oralidad a la escritura *hñähñú*. Posteriormente describe su participación en dos experiencias: una consistió en la elaboración de una propuesta educativa con niñas y niños indígenas migrantes *hñöhhö* (variante lingüística del *hñähñú*, de Santiago Mexquititlán, Querétaro) que “habitan” en la Ciudad de México. La otra experiencia implicó la colaboración con profesores de educación indígena en los procesos de normalización lingüística del *hñähñú*, con la idea de crear “un solo alfabeto” para esta lengua. Ante la perspectiva desarrollada por Severo López, es posible comprender las pedagogías participativas constituidas por las oralidades de las lenguas indígenas, como medios de gestación del conocimiento y de la comunicación en espacios educativos comunitarios, a través de relaciones de intersubjetividad marcadas por el propio idioma. Y lo anterior, como tarea relevante en el campo de las pedagogías interculturales críticas.

En el artículo “Formación de parteras comunitarias. Problematicando desde lo pedagógico”, de María Elizabeth López Enríquez, se analiza la práctica de la partería en distintas dimensiones que abarcan la percepción social e institucional sobre el ejercicio de las parteras, la historicidad y formas de intervención institucionalizada, y las condiciones de acción comunitaria del trabajo de mujeres indígenas. María Elizabeth expone su trabajo en términos de su proyecto de investigación; por tanto, en los apartados iniciales presenta el problema, lo justifica y señala la relevancia de su objeto de estudio, y retoma una nutrida discusión histórica en torno a las relaciones socioculturales y políticas asimétricas, coloniales y

de dominación entre las instituciones del Estado y los pueblos indígenas sobre la práctica y formación de parteras en México. En este ejercicio de argumentación, incorpora referentes teórico-conceptuales sobre la configuración identitaria para comprender la construcción de conocimientos y de habilidades especializadas en el acompañamiento de procesos maternos, el restablecimiento y la recuperación de la salud de la población local y regional. Posteriormente, incorpora referentes en torno a su marco conceptual, metodología y objetivos, a partir de fundamentar la aproximación etnográfica de su estudio, en donde el relato de vida figuró como herramienta metodológica que le permitió la construcción de líneas de indagación y de diálogo entre el referente empírico, el referente teórico y el referente propio de quien investiga. Finalmente, como parte de los hallazgos, se aproxima al esbozo de ciertos referentes sobre la construcción de conocimientos pedagógicos de parteras comunitarias a través de la experiencia de Agustina y Mary, mujeres que al hacer-se médicas de los pueblos, adquieren un manejo especializado de conocimientos y habilidades vinculados a la medicina tradicional, a los conceptos propios de salud, enfermedad y muerte que pertenecen a otras maneras de pensar y vivir la vida, y que se construyen como resultado de las relaciones interculturales, las estrategias de resistencia, la innovación y la apropiación cultural de los pueblos indígenas actuales.

Ángela Yesenia Olaya, en “La etnoeducación afrocolombiana. *Pedagogía del lugar* y prácticas de conocimiento en las comunidades negras del Pacífico sur colombiano”, problematiza las condiciones de abandono y miseria, consecuencia de la desterritorialización causada por el desplazamiento violento a manos de diversos grupos armados (guerrillas y paramilitares, grupos dedicados no solo a la producción de la coca sino también vinculados a los grandes proyectos desarrollistas y modernizantes de Colombia, como los cultivos de palma africana y la minería). Ángela analiza el impacto de estos difíciles procesos en el ámbito educativo, reconociendo las luchas por la defensa del territorio y que han generado

un proceso etno-pedagógico basado en una concepción política de autonomía territorial. Producto de su investigación, retoma las prácticas formativas en el contexto colombiano fundamentadas en una política de autonomía territorial, considerando que es el territorio el lugar donde la matriz histórica y cultural posibilita la configuración de los sentidos de existencia, pertenencia e identidad. Con base en un análisis epistémico de la categoría de *lugar*, propuesta por Arturo Escobar para contextualizar las prácticas eco-culturales de los grupos negros del Pacífico, propone transformar a la etnoeducación afrocolombiana en una *pedagogía del lugar*, que al ser *situada en* las realidades territoriales *como parte de los* esfuerzos organizativos de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano, se constituya en las bases para el desarrollo de estrategias de formación que comprendan las articulaciones entre experiencias y conocimientos, identidades y territorios, y propiciar una pedagogía enraizada en las vivencias de los sujetos. Este proceso se piensa como un horizonte de posibilidad del reconocimiento de ser afrocolombiano y afrocolombiana desde el acto político del vínculo constitutivo entre educación, resistencia y territorio. Al mismo tiempo, se examina cómo, al construir las prácticas etno-pedagógicas como expresión colectiva de los procesos de organización de bases comunitarias étnico-territoriales de las comunidades, se puede entrar en tensión con la normatividad que, en materia de institucionalización de la identidad negra, decretó a la etnoeducación como un *servicio educativo* ofrecido por el Estado a los grupos étnicos, planteando con ello un desafío político-pedagógico.

PALEMÓN: INDÍGENA ATRAVESANDO FRONTERAS. IDENTIDAD ÉTNICA Y LA FORMACIÓN¹

Martha Josefina Franco García

INTRODUCCIÓN

Se calcula que en 2006 había en el mundo más de 191 millones de migrantes internacionales, la mayoría procedentes de países en vías de desarrollo y países en transición, que se desplazan hacia países vecinos más prósperos o a países desarrollados (UNFPA, 2006, p. 6). En 2013, según cifras de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), el número de migrantes ascendía a 232 millones (Thompson, 2013). En este grueso se incluyen los 11.8 millones de mexicanos que viven en Estados Unidos de América (CONAPO, 2010).² Estas cifras dan cuenta de la importancia y los retos sociales del fenómeno migratorio. Sin embargo, no muestran la trama ni el drama que viven los sujetos, ni la diversidad de condiciones que

¹ En este artículo presentamos una de las cuatro historias de vida que conforman la tesis de doctorado *Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes* (véase, para comparar, Franco, 2009).

² Hay un total de 30.7 millones de hispanos de origen mexicano residentes en Estados Unidos de América (Pew Hispanic Center, 2010, p. 1). En esta cifra se incluye a los inmigrantes y a los descendientes de mexicanos nacidos en aquel país.

enfrentan. Por ejemplo, la migración étnica, además de robustecer las cifras, también hace aún más complejas las relaciones sociales hacia dentro y fuera de las comunidades de origen.

En este contexto, encontramos el interés de investigadores sobre procesos migratorios de corte étnico hacia EE. UU. Entre estos estudios se encuentran los de Kearney (1995), Velasco (2005), Rivera (2008), Rivermar (2008), Aquino (2012), Sánchez y Hernández (2012) y D'Aubeterre y Rivermar (2011, 2014), quienes a través de estudios de caso advierten la configuración identitaria de estos migrantes ante experiencias transterritoriales.

Al acercarnos a la realidad que soporta la migración transnacional, advertimos experiencias personales, familiares y comunitarias que impactan la vida cotidiana, reconfigurando significados y sentidos de los actores sociales involucrados en dichos procesos. De esta manera, la experiencia migratoria perfila a los sujetos hacia situaciones de frontera, debido a que las circunstancias los conminan a vivir, como refiere Pacheco (2003, p. 201), “desde la comunidad local hasta las ciudades globalizadas de Norteamérica; desde el monolingüismo hasta el inglés transnacionalizado, desde los dioses prehispánicos hasta los *mass media* de la posmodernidad. Pisan el borde y de ahí se desplazan, en el límite articulan su pertenencia a diversas membrerías”; de esta manera van constituyendo su identidad y se forman. Son sujetos de frontera que se mantienen en el cruce debido a que:

La migración es también una experiencia que incide sobre los procesos de *identidad* social de las personas. Al cruzar una frontera, se modifican las coordenadas de referencia de lo que es uno y lo que son los otros [...] La condición de “extranjero”, de no pertenencia, en el caso de los migrantes internacionales, será siempre su primera forma de reconocimiento. La integración total en verdad nunca es posible, y en el hiato que se establece hay espacio suficiente para que otras señas igualmente relevantes –la clase, el género o la etnia– colaboren activamente en la conformación de la identidad (Ariza, 2000, p. 52).

La etnia, como seña relevante del sujeto migrante, tiene impacto en la relación con los otros. Así, la construcción de sentido, las relaciones sociales y el propio cuerpo son atravesados por la pertenencia al origen, es decir, al nosotros primigenio que con la clase y el género, determina en gran medida la manera en que se sitúa dicho sujeto en el nuevo espacio. Encontramos entonces que la frontera geográfica solo constituye la barrera material que inicialmente atraviesa el sujeto migrante, pero en el sitio de arribo su pertenencia étnica lo va a atravesar y va a determinar las formas como se relaciona con los otros. En estas condiciones nos hemos cuestionado desde el campo educativo: ¿Cómo se forma y constituye el sujeto migrante a partir de su condición étnica?

REFERENTES METODOLÓGICOS Y SUSTENTOS TEÓRICOS

Para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, nos decidimos metodológicamente por la revaloración de los pequeños relatos, en contraparte a los metarrelatos hegemónicos que desdibujan a los sujetos y a sus comunidades. Con este interés, nos acercamos a Palemón, un migrante de origen náhuatl, para reconstruir su historia de vida como proceso que imbrica lo personal con la pertenencia social y la historicidad. Al respecto, Patricia Medina (2005, p. 42) refiere que “para poder llegar a la historia de vida [...] se parte del sujeto-persona. Es el punto de arranque y el lugar de encuentro, de cierre y síntesis [...] se pretende mostrar los sentidos, los significados y el contexto sobre los que se desarrolla”.

En este caso trabajamos la entrevista en profundidad. Las preguntas permitieron que Palemón narrara sus vivencias y con ello fuimos tejiendo su historia de vida a partir de re-crearse a través del lenguaje. Y es que la historia de vida se configura a través de la narrativa “en tanto dimensión configurativa de toda experiencia [...] que puesta en forma de lo que es informe, adquiere relevancia filosófica” (Arfuch, 2002, p. 87).

De esta manera, en los diálogos que tuvimos con Palemón, advertimos su posicionamiento como sujeto de la enunciación en un proceso de constitución, de intento de completud, de coherencia y cierre. Aquí lo más importante es, como refiere Arfuch (2002), no el cómo es cabalmente el sujeto, sino su proceso de devenir al representarse mediante el lenguaje.

Identidad étnica y formación

En esta investigación convergen dos ejes: la identidad étnica y la formación como aspectos que configuran al sujeto en construcción; por ello es importante desarrollar teóricamente ambas nociones, lo que nos permitirá estructurar la historia de vida y, posteriormente, analizarla. La identidad étnica se visibiliza a partir de delimitar (desde las prácticas, los discursos y las creencias) una frontera³ que tiende a diferenciar a unos de otros, creándose de manera simbólica, pero también de facto, ese límite que tiene como función incluir en el *nosotros* a quienes comparten la misma historia, cultura y territorio.

Pero la identidad étnica se configura no únicamente de la identificación de ciertos rasgos culturales de pertenencia en el interior del grupo; también los *otros* los definen desde sus posicionamientos referenciales, “así la identidad étnica aparece como una ideología producida por una relación diádica, en la que confluyen tanto la autopercepción como la percepción por otros” (Bartolomé, 2004, p. 47). En este nombrarse y ser nombrado por el otro, se crean identificaciones atravesadas no solo por el referente cultural, sino también por relaciones de poder.

Bartolomé (2004, p. 76) plantea que la identidad étnica no es esencial, sino cambiante; de esta manera, apunta que se “refiere al

³ La frontera es, tanto en sus dimensiones culturales como espaciales, temporales e ideológicas, una construcción humana generada para *diferenciar*, para marcar la presencia de un “nosotros” distinto de los “otros”. La frontera es un ámbito que separa pero que a la vez reúne (Bartolomé, 2006, p. 280).

estado contemporáneo de una tradición, aunque puede desarrollar una imagen ideologizada de sí misma y de su pasado como forma de reconstrucción afirmativa”. Este autor señala que existen evidentes transformaciones que registran las identidades étnicas a través de la historia, redefiniéndose la frontera que nos diferencia de los otros a través del tiempo. Por otra parte, Rivermar (2008) expresa que, actualmente, la identidad étnica en situaciones de migración internacional se reorganiza en el contexto de la globalización, en el que la cultura tiene un papel preponderante para organizar el mundo de la vida del sujeto y de su comunidad, “recuperando novedades que encuentra en los lugares en donde migra, adopción que es entendida en la medida en que mantiene núcleos fundamentales de su cosmovisión y cultura” (Rivermar, 2008, p. 242).

En sus análisis, Bartolomé (2004) alude a ocho bases o componentes culturales de la identidad étnica, los cuales son relacionales y constituyen un todo que muestra la filiación comunitaria. Estos son: lengua, vida cotidiana, territorialidad, historia, economía, indumentaria, política y parentesco. Con estos componentes se configura la identidad étnica que se entreteje para dar rostro, corazón y sentido a los pueblos, incluso más allá del territorio.⁴

Al revisar estos elementos, observamos que son núcleos que se articulan comunitariamente y que se encuentran en evidentes transformaciones e imbricaciones, pero cada uno se perfila de manera particular en los ritmos de vida de cada pueblo y en las relaciones de sus habitantes con el exterior. Por ejemplo, al revisar los más relevantes en la vida de los xoyatlecos,⁵ encontramos que la lengua nativa, al no tener el mismo reconocimiento que el español, “está restringida a los ámbitos comunales y circunscrita a los límites

⁴ Otras referencias regionales plantean componentes identitarios con ciertas similitudes a los propuestos por Bartolomé. En la región Mixe, por ejemplo, se plantean tres pares dialécticos: tierra-vida, trabajo-tequio y humano-pueblo (González, 2013, p. 69).

⁵ Habitantes de Santa María Xoyatla, localidad situada en el municipio de Tepeojuma en el estado de Puebla.

trazados por la oralidad” (Bartolomé, 2004, p. 82), sin embargo, constituye un rasgo de pertenencia de gran importancia. Así, niños y jóvenes siguen empleando comunitariamente el náhuatl a pesar de ser mayoritariamente bilingües (hablantes de náhuatl y español) como un evidente posicionamiento intracultural.

La territorialidad (otro de los componentes identitarios) se observa como un rasgo que no únicamente contextualiza; es sobre todo el espacio que se habita, el lugar de referencia, de identificación y pertenencia. Bartolomé (2004) lo refiere como *el ámbito de la vida*, donde se inscribe la identidad. Pero al territorio, el lugar primero, se pertenece de hecho y, fuera de él, de derecho; en este sentido, los migrantes de Xoyatla siguen perteneciendo a él, enviando apoyos monetarios, cumpliendo con los acuerdos comunitarios –tanto civiles como religiosos– y vinculándose de manera virtual al pueblo.

Por otro lado, “la economía” de las poblaciones indígenas en nuestro país, como es el caso de Xoyatla, tiene un vínculo casi indisoluble con la producción agrícola, pues existe, en mayor o menor grado, una vocación campesina que se ejercita de manera importante en acciones comunitarias y familiares de reconocimiento y ayuda mutua; de esta forma, “la condición campesina opera no sólo como una base estructural para el desarrollo de una consciencia social específica, sino también como un recurso ideológico en la afirmación de la identidad étnica” (Bartolomé, 2004, p. 93). Incluso más allá del territorio, el cambio de actividad productiva no acaba con la marca de haber sido campesino, pues los migrantes xoyatlecos tienden a deslizar prácticas empleadas en la actividad agraria (la ayuda mutua, los referentes cíclicos, las creencias relacionadas con la labor agrícola, entre otras) en sus actividades cotidianas⁶ en la Unión Americana.

⁶ Respecto a los otros componentes, identificamos que tanto la vida cotidiana como la memoria colectiva y el parentesco conforman un estilo de vida que caracteriza a la comunidad y que, junto con los componentes analizados, arman el lazo social entre los xoyatlecos.

De acuerdo con lo que hemos apuntado sobre la identidad étnica, podemos situar a Palemón como parte del *nosotros, de pertenencia* al pueblo náhuatl de Xoyatla: corazón territorial de su comunidad situada y desplazada a Nueva York. Desde el *nosotros*, Palemón se sitúa en espacios de referencia, de origen, de llegada, de búsqueda. Todos construidos simbólicamente.

La otra noción que empleamos y consideramos que se vincula con la identidad, es la de formación, que reconocemos como un proceso que implica más que la mera transmisión-recepción: se trata de un trabajo intelectual que realiza el sujeto, un ejercicio constitutivo abierto, inacabado, posibilitador. Yurén (2000, p. 29) refiere que al recuperar las ideas de Hegel y la teoría de Habermas, se puede decir que “la formación es un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez, el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. Es, en suma, el movimiento del *para sí*”.

Diversos discursos interpelan al sujeto, el cual, en un acto reflexivo, realiza un proceso de significación y/o resignificación de la realidad, acción que va constituyendo su identidad. Es entonces la formación una experiencia plena, de búsqueda, que tiende a constituir de manera contingente y precaria al sujeto que logra mirarse frente a su realidad.

La noción de formación sitúa a la razón⁷ y a la ética como detonantes que generan la transformación propia a partir de interrelaciones diversas. En esta perspectiva, se tiende a poner en el centro de todo aprendizaje la experiencia y la toma de decisiones. Como refiere Zemelman (1999), la experiencia y la toma de decisiones crean las condiciones para potenciar al sujeto, ya que “la

⁷ Wallerstein (2001), a partir de una genealogía de la racionalidad, nos propone que el mundo de saber tiene sentido hoy en cuanto posibilita la búsqueda de la verdad y del bien.

potencialidad exige reinsertar la subjetividad del sujeto en la realidad que se construye, por consiguiente, el conocimiento se transforma en conciencia”⁸ (Zemelman, 1999, p. 56).

A partir de lo planteado, creemos que lo fundamental es precisar cuáles son los vínculos y fusiones del conocimiento, del hacer y del crear, desde los fundamentos que posibilitan la constitución del sujeto educativo, con memoria histórica y capaz de construir un proyecto de sentido en relación con la alteridad. Es así como es posible pensar a Palemón como sujeto educativo, en formación, poseedor de un legado comunitario, pero también en proceso de apropiación de otros saberes, adquiridos en su experiencia migratoria.

Y debido a que la formación no se circunscribe a la escuela, las experiencias formativas que constituyen a Palemón son diversas (en su pueblo, en la iglesia, en la familia, en los medios de comunicación, en el lugar de trabajo). Los múltiples espacios le ofrecen modelos formativos que se imbrican, yuxtaponen, contradicen y excluyen. Pero todos son parte constitutiva de la experiencia formativa. Así, Palemón como sujeto educativo, se configura inmerso en un proceso identitario y formativo de larga data.

DEL PUEBLO A NUEVA YORK: ESTAR CERRADO⁹ Y ABRIRSE PASO

Para acercarnos a los cruces de frontera en la vida de Palemón, es necesario situarnos en Xoyatla, Puebla, su lugar de origen, cuya característica peculiar es mantenerse como pueblo nahua, hablante

⁸ La idea que Zemelman (1999) desarrolla del conocimiento que se transforma en conciencia, conforma un pilar en la formación ya que, para transformar el conocimiento en conciencia, se requiere aprehender y situarse en una realidad socio-política encaminada al bien común.

⁹ “Estar cerrado” es una categoría etnográfica relevante en este estudio; por ello en el apartado 3, en el que nos enfocamos a la formación, la desarrollamos con amplitud, recuperando el sentido que Palemón le otorga.

del náhuatl, a pesar de estar rodeado de comunidades y ciudades con población mestiza y tener un importante número de personas insertas en dinámicas migratorias laborales hacia Estados Unidos de América. Desde una mirada sociocultural, podemos describir a Xoyatla como un pueblo que hace comunalidad¹⁰ a través de sus asambleas, en la relación que tienen con el territorio,¹¹ en la organización y fiestas religiosas, en las faenas, la preservación del trueque; en la construcción de una memoria colectiva, a partir del derecho consuetudinario; en el valor que le otorga a la palabra, en la construcción de sus saberes; es decir, en la visión que tiene de entender y habitar el mundo.

En este sitio geo-cultural nace Palemón en 1975, en una casa rústica de carrizo, techo de palma y piso de terraplén. Como es costumbre, su alumbramiento se realizó con la ayuda de la abuela materna y otras mujeres de la familia; pero el trabajo de parto se complicó y por falta de transporte, no logran llevar a la madre al hospital de Izúcar de Matamoros y ella muere. En estas circunstancias, los abuelos maternos se hacen responsables del neonato.

Integrado al hogar de los abuelos, Palemón, igual que los demás niños pequeños del pueblo, aprende a hablar náhuatl en el seno familiar, donde solo se escucha esa lengua pues la abuela es monolingüe y el abuelo, si bien sabe algo del idioma español, apenas lo necesita para salir a vender sus productos y comprar algunas cosas fuera del pueblo.

¹⁰ Díaz (s/f, p. 3) refiere que la comunalidad define la inmanencia de la comunidad indígena. Los elementos que la conceptualizan son: la Tierra como madre y como territorio; el consenso en asamblea para la toma de decisiones; el servicio gratuito, como ejercicio de autoridad; el trabajo colectivo, como un acto de recreación, y los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal.

¹¹ La pertenencia al territorio es simbólica pero también legal. Las tierras para sembrar son comunales y ejidales, y el espacio que está destinado para habitar es fondo legal. La extensión de tierra adquirida como fondo legal le pertenece al pueblo, pues todas las familias cooperaron para adquirirlo, cuando un joven se casa solo da cien pesos y le proporcionan un lote.

Palemón también fue monolingüe hasta la edad de 14 años. Desde pequeño, su cotidianidad se entretejió con las labores propias de su rol masculino: iba a recoger leña y palma, también trabajaba en la milpa, y todo eso lo aprendió “fijándose” y porque el abuelo le decía cómo hacerlo. El primer aprendizaje tuvo que ver con las labores en el campo. Así, Palemón aprende una labor propia de la gente del pueblo y se incorpora, por la vía del trabajo, a las costumbres comunitarias.

En ese tiempo, su mundo se circunscribió al pueblo. Refiere que escuchaba que existían otros lugares, pero no los conocía, hasta que acompañó a su abuelo a Tepeojuma e Izúcar de Matamoros; en esas ocasiones iba siempre junto al hombre mayor y no hablaba con la gente. Se mantenía callado, solo miraba y seguía al abuelo.

La infancia y adolescencia de Palemón se sitúan en Xoyatla y es la escuela su contacto con la cultura nacional. Encontramos que, en sus primeros años, su integración a la vida nacional no ocurre a través de la interacción con la sociedad mestiza de la región, sino con el artefacto discursivo que constituye la escuela pública inserta en su comunidad.

Palemón es inscrito a los siete años de edad en la escuela del pueblo gracias al interés de su abuelo por que se “educe y así pueda defenderse en la vida”. La entrada a la primaria representó un importante cruce de fronteras, pues transita entre la cultura del pueblo y la cultura nacional por vía de la escolarización, en un proceso difícil debido a la negación que hizo la escuela de la cultura comunitaria de Xoyatla.

Un enfrentamiento crucial que tuvo Palemón dentro de la escuela fue con la lengua nacional (el español); esto sería, de entrada, una evidente dificultad porque no existió una acción mediadora entre las dos lenguas. Los profesores eran monolingües en español y los alumnos monolingües en náhuatl. De esta manera, el límite consistió en que los maestros le explicaban en español y él no entendía, por lo tanto, aprendió muy poco y con grandes dificultades; desde luego, ni siquiera preguntaba cuando tenía dudas. En estas

condiciones pudo aprender de manera limitada el español y solo con la intención de darse a entender.

En el ámbito escolar se percibía un clima de tensión ante las dificultades enfrentadas tanto por los alumnos como por los profesores, quienes recurrieron al empleo de castigos. Así, la escuela, carente de una propuesta pedagógica pertinente para, primero, alfabetizar en náhuatl y después enseñar la segunda lengua, fue el espacio donde los niños xoyatlecos aprendieron a partir de la imposición del español como condición única de acceso a otros conocimientos escolares, inscritos en densos planes y programas nacionales de educación primaria¹² que abarcaban las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía, Historia, Civismo, Educación Física y Educación Artística.

Las circunstancias particulares de la escuela de Xoyatla –que atiende a población indígena sin una metodología bilingüe e intercultural– ocasionaron que los profesores tuvieran un cometido fundamental, no inscrito en los propósitos del plan de estudios de la educación básica: enseñar sobre todo a hablar la lengua nacional. En este sentido, el cuerpo docente toma como responsabilidad que los alumnos, prioritariamente, aprendieran a hablar y a escribir en español.

Dentro del denso y extenso currículo que tiene la educación básica en nuestro país, nos remitimos en este estudio únicamente a las prácticas de alfabetización que tuvo Palemón, por ser a las que sus profesores le dieron mayor importancia. Prácticas en las que encontramos grandes dificultades en la enseñanza-aprendizaje, pues no existió una propuesta pedagógica adecuada que basara la enseñanza en la propia lengua de los estudiantes. De esta manera, Palemón expresa que aprendió español hasta los 14 años de edad pero con evidentes carencias: “No bien, un poco [...] en ese

¹² Palemón estaba en la escuela cuando se realiza la Reforma Educativa (1984-1988), la cual intentaba según Reyes Heróles (1999) “extender la letra y la cultura, modernizar y mejorar la enseñanza, desterrar en definitiva los métodos obsoletos, que no logran que el educando aprenda a pensar por cuenta propia”.

tiempo estábamos más cerrados, teníamos pena de hablar algo; así, después de que me salí de aquí se notaba que no hablaba bien el español, me costaba hablarlo, darme a entender, cuando podía, mejor ni hablaba”.

La enseñanza de la lengua en la escuela se trabaja desde cuatro aspectos: la oralidad, la escritura, la lectura y la gramática. Con respecto a la oralidad, Palemón recuerda que muchas cosas no entendía pero tampoco podía ni se atrevía a preguntar, mejor se quedaba callado porque le daba pena hablar, pues era notorio que no tenía el dominio del español y tenía dificultades para darse a entender. Por esta razón no adquirió esa “habilidad comunicativa”.

Los profesores de Palemón emplearon en los primeros grados, para la enseñanza de la lecto-escritura, el método onomatopéyico, que se basa en los sonidos de las vocales y consonantes vinculadas a sonidos emitidos por animales y objetos al manipularlos, además del comienzo de ciertas palabras claves que recuerdan la letra aprendida, todo esto en el español que él y la mayoría de sus compañeros desconocían. A partir del cuarto grado de primaria, cambian la forma de enseñarles a leer y escribir: emplean entonces el método de deletreo, un método aún más tradicional y con el que lo hacían repetir el abecedario. En estas condiciones, Palemón egresó de la primaria sin hablar español y sin lograr la habilidad lectora ni la escritura.

Al atravesarse como un límite el desconocimiento de la “lengua nacional”, él se asume como responsable de no poder aprender, pues los maestros le trataban de enseñar pero él “no aprendía”, “no podía”, “estaba más cerrado”, “no ponía atención” y “no le daba mucha importancia a la escuela”. Esta serie de aseveraciones revelan que el propio sujeto siente cierta culpabilidad por el fracaso escolar.

Y es que por su condición de monolingüe en náhuatl, Palemón se inserta en un ambiente escolar que lo convence de su incapacidad al ser ajeno a la lengua y cultura nacionales. Los profesores lo estigmatizan con una frase: “estás cerrado”. Así, Palemón permanece siete años y concluye la primaria sin haber aprendido a leer y escribir, ni en español ni en náhuatl. Solamente adquiere

algunos conocimientos y habilidades previos a la lectoescritura y a entender de manera elemental el español, creándose en él un sentimiento de incapacidad en cuanto a aprender aspectos que requieren de la lectura y la escritura.

Una vez que concluyó la primaria,¹³ Palemón se dedicó a trabajar en el campo con su abuelo y en ocasiones también se empleó como peón con algunos vecinos. En ese tiempo muchos jóvenes tenían intenciones de irse a Norteamérica; él también quería migrar y lo logra cuando un primo que había regresado lo animó y se fueron juntos. Apenas habían pasado seis meses de haber salido de la escuela cuando parte hacia aquel país. Salen siete jóvenes del pueblo, él es el de menor edad. Atravesar la frontera entre México y Estados Unidos de América no se le dificultó porque cruzó con documentos falsos en compañía de una familia de origen mexicano y ciudadanía norteamericana.

La salida de Xoyatla hacia Estados Unidos de América es un parteaguas en la formación de Palemón, pues refiere que en la escuela no aprendió lo necesario y en el país del norte tuvo que desplegar estrategias para saber hacer cosas básicas. En este sentido, señala que cuando migró y se dio cuenta de que necesitaba comunicarse, leer y hacer algunas operaciones matemáticas, entonces se responsabilizó de su aprendizaje, compró un cuaderno y revistas, materiales que empleó para habilitarse en la lectoescritura en español y realizar algunas operaciones matemáticas.

Palemón no logró alfabetizarse en la escuela, sin embargo allí adquirió conocimientos que le sirvieron de base para que, de manera autodidacta, aprendiera a hablar y entender el español, leerlo y escribirlo. Los conocimientos adquiridos en la escuela fueron deficientes y con errores, así que “tuve que corregirme”, advierte.

¹³ La escuela primaria de Xoyatla está atravesada por las prácticas indígenas, a pesar de su interés por ser el “rostro moderno”, el que plantea modelos racionales. No obstante, se tiene que adecuar a los ritmos y actividades de la comunidad, haciendo que en repetidas ocasiones faltasen a clases..

Su aprendizaje se dio a partir de la necesidad que tuvo de usar la lengua y poner en práctica algunos conocimientos matemáticos, como saber cuánto tenía que cooperar para la despensa de la semana, pagar en las tiendas o mandar dinero a sus abuelos, y a partir de estas situaciones desplegó estrategias de aprendizaje.

En EE. UU. aprendió español de forma oral y escrita y también un inglés básico para comprender lo que querían que hiciera en el trabajo. No obstante, en el proceso de adquisición de estos conocimientos tuvo dificultades para comunicarse, trabajar y lograr mejores opciones laborales. De esta manera, se inició en sus primeros empleos dedicándose solamente a llevar cosas, acomodar mercancía y lavar trastes. Fue hasta que empezó a comprender algo más de inglés cuando pudo conseguir mejores empleos. Recuerda que cuando el chef percibió que ya se podían entender, lo capacitó para que le ayudara en la preparación de ensaladas, e inclusive obtuvo un empleo de mesero cuando logró comunicarse en inglés.

Palemón trabajó en restaurantes, en una tienda de abarrotes y en una pizzería; al principio, en un país desconocido, se comunicaban con él a señas y le indicaban así las actividades que tenía que realizar. Evidentemente, no saber inglés lo limitaba. Refiere que en su primer trabajo, un empleado norteamericano le hablaba y él no entendía nada, allí todos hablaban inglés y él se quedaba otra vez (como cuando entró a la escuela) sin comprender. En la tienda de abarrotes tenía que descargar y acomodar la mercancía, sin embargo cuando los clientes le preguntaban sobre algún producto, no podía atenderlos.

En la pizzería trabajaban algunos latinoamericanos y se comunicaba con ellos en español, preguntaba qué debía hacer y entendía cómo y qué cosas tenía que realizar. Durante su experiencia laboral, el idioma español, pero sobre todo el inglés, fueron imprescindibles para interactuar con los otros y acceder a mejores empleos.

Durante sus estancias laborales en EE. UU. identificó como una limitante no saber hablar bien ni entender el inglés, sobre todo porque no asistió a ninguna escuela para aprender este idioma;

también se enteró de que había pláticas en español para orientar a los hispanohablantes sobre la normatividad y los apoyos que se dan en aquel país, aun cuando tampoco asistió, pues él solo se dedicaba a trabajar. El aprendizaje de cómo habitar en Estados Unidos de América lo adquirió a través de quienes le informaban sobre las normas que debía cumplir, dónde ir a pedir trabajo y los lugares para hacer las compras.

Entró en contacto con migrantes poblanos, oaxaqueños, hondureños y boricuas (puertorriqueños); es entonces cuando su mundo se amplía radicalmente y le permite colocar su historia y su cultura en relación con los otros. Este es un aprendizaje que logra desde un espacio marginal. Es así como a partir de la exclusión, se mueve e interactúa con los otros, que se aglutinan e identifican según la clase y el reconocimiento como latinos.¹⁴ En este otro mundo de la vida de Palemón es donde se reconoce, ya no por su identificación como parte de un pueblo, sino por sus coincidencias con los inmigrantes de Latinoamérica en el país del norte.

A pesar de transitar desde el margen, desde abajo, va habitando de manera paulatina el espacio público. En un principio en el edificio donde vive, pues allí estaban instalados otros xoyatlecos y esto lo animaba a salir y encontrarse con ellos. También salía al parque y jugaba baloncesto con los paisanos; los domingos iba a la misa en español y algunas festividades, como la del 12 de diciembre, Día de la Virgen de Guadalupe en México.

Posteriormente empezó a ir al centro de la ciudad, donde realizó prácticas de consumo novedosas para él: compraba ropa, tenis de marca, cassettes de música mexicana y otras cosas, algunas necesarias y otras que simplemente le gustaban cuando salía a ver aparadores. Esta nueva vida, inmersa en la rutina urbana y el consumo, lo constituye y habitúa. Así, cuando va a trabajar a New Jersey, se

¹⁴ Un reconocimiento que es ajeno a él porque no tiene un origen propiamente latino, sin embargo es incluido en la interacción social de esta cultura.

regresa a las dos semanas porque allá se siente solo, extraña Nueva York, la urbe que mediante sus prácticas sociales lo había atrapado.

Palemón aprende a vivir en la ciudad,¹⁵ incluso se acostumbra a su ritmo de vida, el bullicio y el consumo. Todo esto para él es nuevo y es el lugar el que lo adentra a prácticas culturales propias de un espacio de inmigrantes en una ciudad cosmopolita. Pero la habitualidad del lugar se da sobre todo en el espacio acotado donde se ha establecido el sujeto: en el barrio, el lugar donde se aprende a vivir, donde se interactúa y se despliegan acciones cotidianas;¹⁶ no obstante, a pesar de valorar ese lugar, no decide establecerse de manera definitiva allí y regresa a su pueblo, donde se incorpora a las rutinas y obligaciones del lugar; en uno de esos retornos se casa y vuelve a Estados Unidos de América con su esposa. Allí vive con ella y procrean dos hijos. Incluso su esposa consigue trabajo como costurera.

Por las difíciles condiciones para mantener a su familia en EE. UU. (costos de alimentación, vestido, vivienda y servicios), retornan a Xoyatla y se instalan en la casa del abuelo. Allí trabajó una temporada, ganando muy poco en actividades agrícolas, por lo que de nueva cuenta se va a Estados Unidos por dos años. En esa ocasión deja en el pueblo a su esposa e hijos,¹⁷ pero finalmente regresa. De esta manera, Palemón fue construyendo su vida desde los dos lugares.

Una vez resituado en su comunidad, trabaja en el campo a partir de las experiencias que lo han constituido como campesino, pero

¹⁵ Para Touraine (2001, p. 292), la ciudad “es el lugar de encuentro e intercambio por excelencia, puede convertirse de igual modo en el de la segregación”. En este sentido, es sobre todo en el margen donde Palemón transita y se relaciona con los otros, es decir, desde los sótanos de la ciudad.

¹⁶ “El barrio aparece así como el lugar donde manifestar un ‘compromiso’ social, o dicho de otra forma: un arte de coexistir con los interlocutores (vecinos, comerciantes) a los que liga el hecho concreto, pero esencial, de la proximidad y repetición” (Mayol, 2006, p. 6).

¹⁷ Los dos hijos de Palemón han crecido en el pueblo y aunque tienen la nacionalidad norteamericana, saben hablar náhuatl y español.

también buscando estrategias para diversificar sus actividades y obtener mejores ingresos. En la actualidad siembra maíz y sorgo. El maíz es para consumo familiar y el sorgo lo vende en una granja de cerdos en Tenextepec, también separa una cantidad para prepararla y engordar animales que posteriormente vende. Con estas actividades productivas le está apostando a no migrar.

Además, en calidad de ciudadano y desde su identidad étnica, Palemón se vincula a la participación activa de su pueblo: va a las asambleas, hace faenas comunitarias, “mano vuelta”, es miembro de la organización de productores de sorgo y mayordomo de la Iglesia. Es decir, asume la importancia de la organización comunitaria que se vive en su localidad, pero también porque así tiene voz para acordar o disentir con los planteamientos comunitarios.¹⁸ Y esa voz que se escucha y se habla en náhuatl,¹⁹ lengua que nunca ha dejado de hablar, es la lengua *compartida-propia*, es *la oralidad del pueblo*.

LA FORMACIÓN DE PALEMÓN: DE CERRARSE A LO PROPIO A ABRIR HORIZONTES

A partir de la narrativa biográfica de Palemón, podemos identificar que se forma como xoyatleco y campesino en el seno familiar y desde allí aprende la lengua náhuatl, la identidad comunitaria,²⁰ el trabajo agrícola, el rol masculino, ser católico. Posteriormente, con

¹⁸ Las ideas y puntos de vista que plantea en su participación, aunque se inscriben en dinámicas tradicionales del pueblo, tienen que ver con su experiencia formativa, tanto de lo vivido allí como de las experiencias en EEUU.

¹⁹ Palemón habla náhuatl en el pueblo (en la asamblea, en la agencia, en el camino, en el mercado, en la casa), aunque pueda comunicarse en español y refiere que en Xoyatla “no dejamos el náhuatl, todo el pueblo lo habla, y hasta en Estados Unidos no lo dejé de hablar, lo hablaba con los paisanos”.

²⁰ Palemón se amarra a la vida comunitaria del pueblo; así, la identidad étnica es un fuerte posicionamiento. El “nosotros” en sus primeros años no se construye en contraposición con los “otros”, es decir, hay para Palemón un solo referente: Xoyatla. Existe una identidad enraizada a la pertenencia al pueblo.

su inserción a la vida escolar, identifica que gran parte de lo que había aprendido no tiene nada que ver con la cultura de la escuela.

La inserción de Palemón en el centro educativo es un pasaje tortuoso, pues tiene que familiarizarse con prácticas sociales rigurosas, estructuradas a partir de un currículum nacional, con programas densos que parecían invisibilizar y desafiar de manera frontal la cultura de la comunidad, con una intención hegemónica no exenta de obstáculos por los actos de resistencia que comunitaria e individualmente se generaban. Así, lo nacional aparece para Palemón en lo escolar-institucional como un espacio formal, estructurado, jerárquico y diferente, donde no se le permitía hablar en su lengua ni tampoco entendía el idioma, además de tener que vivir en el predominio de prácticas disciplinares punitivas y métodos anacrónicos de enseñanza de la escritura.

La estancia en la escuela constituyó para él un acercamiento a cierta cultura, donde vivió un régimen normativo, asumió ciertos hábitos, participó en “ritos cívicos” que ponían de relieve el nacionalismo y accedió a prácticas relacionadas con la escritura, además de tener que plegarse a un discurso del “deber ser” en una lengua que no entendía bien, con lo que un modelo ideal fue por él vinculado con su fracaso escolar, es decir, en sentido contrario a lo que esos ideales se supone que propician.

En su experiencia escolar, Palemón aprende muy poco de los contenidos curriculares porque no existió un método de enseñanza adecuado y porque muchos conocimientos le eran ajenos, distantes y sin sentido; pero también, el ambiente escolar generó pautas en las que queda inmerso, las cuales resignifica e integra como experiencias educativas que lo constituyen. En este sentido, Popkewitz (1995, p. 34) refiere que “lo que se aprende en la escuela no es sólo qué hacer o qué información poseer, también se aprenden disposiciones, consciencias y sensibilidades de y hacia el mundo que se está describiendo”.

Respecto del proceso de aprendizaje del español, encontramos que se generó a partir de la hegemonía de este idioma como

la lengua nacional, en detrimento de su lengua materna. La escuela minimizó el náhuatl, lo intentó borrar y realizó un proceso de intervención para que las y los educandos aprendieran y se expresaran nada más en español. De esta forma, como refiere Ramos (1996, pp. 6 y 9), “hablar en la escena pedagógica supone el aprendizaje del nombre propio del poder: amo [...] acción que la escuela realiza para la incorporación del otro –étnica y lingüísticamente marcado– al espacio racionalizado –administrado– de la lengua nacional”.

Así, el español se le impuso a Palemón para que asumiera de manera implícita, a partir del acceso a la lengua “autorizada”, su subalternidad y, con ello, su marginalidad en cuanto al uso de un sistema lingüístico ajeno. No obstante, en este proceso de aprendizaje el alumno se involucra de manera activa y accede a la lengua del “otro” a partir de estrategias y experiencias propias.

Al leer la lengua desde abajo, como un proceso irreductiblemente escindido por la misma repetición que exige la identificación espectacular en la escena pedagógica, nos obliga a leer desde allí, la constitución del subalterno no simplemente como un espacio vacío que pasivamente recibe y se llena, al constituirse en habla con los signos del poder, sino como un agente cuyos silencios, gesticulaciones, inflexiones y lenguas secretas, despliegan estrategias de fuga y resistencia (Ramos, 1996, p. 7).

Palemón transita por un proceso de aprendizaje del español en el que cruza fronteras, es decir, entre estrategias de fuga (de resistencia) y autoaprendizaje mediante las cuales se apropia de un vocabulario elemental relacionado con necesidades básicas de comunicación. Este proceso de aprehender-aprender el español se inicia en la escuela y continúa cuando emigra.

Por otro lado, encontramos también que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el discurso de los profesores responsabilizó a Palemón de su fracaso escolar, que él asume al asegurar que “los maestros nos trataban de enseñar, pero nosotros no entendíamos”. Zemelman (2005), en este sentido, hace referencia a que las

prácticas políticas y económicas “generan mecanismos de aceptación de la exclusión, mecanismos de aceptación de la marginalidad”. Así, una vez que se pone en operación todo un artefacto discursivo escolar que muestra la cultura de la comunidad como inferior y a la lengua náhuatl como una barrera para acceder a los conocimientos modernos, el sujeto se asume como incapaz de aprender, y esto es un juego perverso que mantiene a los alumnos en el bloque de la exclusión, al ser *diferente-desprovisto* de la lengua nacional y, por lo tanto, no poder acceder exitosamente a la cultura escolar.

Además de lo planteado, la escuela de Xoyatla mantiene una retórica que envuelve el hecho educativo en un discurso que se repite una y otra vez, que incluso acaba por ser el bastión de la moral, porque “trabaja” a través de consejos que han de propiciar *el buen camino* para los alumnos. Al respecto, Palemón comenta que el profesor de sexto grado fue un buen maestro que se acercaba y explicaba lo importante que es la escuela “para ser alguien en la vida, para no estar cerrados”.

Este discurso rutinario cobra sentido como parte importante del quehacer docente. Son dos cuestiones que entran en juego en este sermón: primero, el papel de la escuela como institución social, es decir, su misión es impartir conocimientos para que los alumnos “lleguen a ser alguien en la vida”; la otra cuestión es lograr la incorporación del indígena a la vida nacional. Estar *cerrado*, entonces, se relaciona con la idea de hablar náhuatl y tener usos y costumbres premodernos. De esta forma, lo que la escuela pretende es que los alumnos dejen de hablar la lengua materna y adquieran conocimientos fundamentados en la racionalidad construida desde la modernidad de Occidente. “Lo otro” dificulta que se integren a la “cultura nacional” y al progreso.

Buenfil (2003, p. 7) apunta que lo concerniente a la educación para el indígena ha tenido que ver con la visión vasconcelista de la realidad sobre la relación entre la cultura occidental y las culturas nativas de América: “la primera estaba asociada con la razón, la

ley y la ciencia, en tanto que las segundas, con lo irracional, caótico y la emotividad”, entonces, la labor de la escuela consistía en integrar a los alumnos a la cultura nacional perfilada hacia lo civilizatorio y la modernidad.

Este discurso, amasado tiempo atrás y resignificado por la escuela rural que atendía a la población indígena, va a mantenerse como nodal en las aulas, pues articula de manera importante el sentido que los profesores dan a su intervención pedagógica. De este modo, la transmisión de la cultura nacional evidentemente se oponía de forma recurrente a la cultura y saberes de Palemón.²¹

La escisión del vínculo pedagógico a partir de las prácticas que se dan en el aula rural, donde en vez de mediación se ejercita la imposición del profesor, deviene inevitablemente en fracaso escolar. De esta manera, la escuela deshabilita al sujeto y aun lo limita al marcar en él la idea de incapacidad.

El interés mayúsculo por lograr que los alumnos se asimilen y se integren a la cultura nacional, sacrificando su cultura, crea una fractura importante. “Estar cerrados” va a interpelar a los propios alumnos y sus familias, pero con un giro interesante en el caso de Palemón, pues mientras para la escuela estar cerrados es mantener la cultura del pueblo y no asimilarse a la cultura nacional, para él es “solo saber de lo propio, no conocer otras lenguas, otras cosas y costumbres diferentes a las del pueblo, no querer salir, sentirse cerrado, no querer abrirse”.

Desde este planteamiento, para Palemón también es importante no estar cerrado y además de lo propio, adquirir otros conocimientos. De esta forma, no traspone lo otro en lugar de lo suyo. Le interesa mantener lo que sabe y aprender de otras culturas. Así, Palemón se hace de saberes atravesando culturas y esto se da como “*adaptabilidad estratégica* a los nuevos contextos regionales

²¹ “El problema mayor es que no se permite la inscripción de los saberes anteriores propios de la comunidad étnica, lingüística y social de la cual proviene el niño, en su educación sistémica” (Puiggrós, 2005, p. 103).

y globales, en el que los cambios son asumidos en términos de una lógica cultural específica” (Bartolomé, 2006, p. 104).

Pero Palemón identifica que no es solo la escuela la que los hace *no estar cerrados*,²² sino también salir de su pueblo: “Yo me fijé que los que iban [a Estados Unidos] y regresaban, como que ya eran diferentes, *eran más abiertos*, ya traían dinero, como que ya vivían mejor. El primer señor que se fue, cuando regresó ya trajo dinero, se compró un tractor, vivía bien, incluso nosotros aquí lo veíamos muy diferente”.

Así es como Palemón se refiere a estar más abiertos. Encontramos que, para él, “abrirse” es algo que se va dando de manera gradual, por eso dice que cuando regresan están más abiertos. El estar *más* o *menos* abiertos tiene que ver con un ejercicio procesal de adquisición de la apertura. Estar *más abiertos* se relaciona con *ser diferentes, vivir bien y ser modernos*. El primer migrante, al regresar, ya era diferente: compró un tractor y vivía bien. No obstante, la diferencia no es rotunda porque se vuelve al origen, “a la vasija contenedora”, y se asumen ciertas prácticas para mantener la pertenencia a los que se consideran *nuestros*.

Como ya hemos mencionado, después de salir de la escuela, Palemón migra a Estados Unidos de América y es allí donde construye gran parte de sus conocimientos. Esto no quiere decir que no cuente con experiencias educativas previas, sino que es en el sitio ajeno donde sus saberes se movilizan, confrontan, refrendan, excluyen, se ponen en práctica y obtiene nuevos conocimientos. Es allá, desde lo diferente, donde se percata de lo que sabe y lo que necesita aprender para incursionar en otro país (con mayor desarrollo tecnológico que el suyo) y en otro medio (urbano). No obstante, el pueblo aún aparece como un espacio articulador

²² Palemón identifica que es hasta que sale de su pueblo cuando aprende español, conoce personas y formas diferentes de vivir, en tanto que la escuela únicamente le transmitió mínimos elementos.

y ordenador de su vida, en tanto que es a partir de su lugar de origen desde donde construye proyectos de vida personales, familiares y comunitarios.

En cada espacio en el que se localiza Palemón, su formación tiene que ver con la experiencia, y esta consiste “primariamente en las relaciones activas que existen entre un ser humano y su ambiente natural y social” (Dewey, 1967, p. 301). De esta manera, la formación de Palemón tiene que ver con un proceso en el que las experiencias anteriores van conformando la capacidad para dirigir el curso de la subsiguiente experiencia, a pesar de sus desplazamientos geo-culturales. Así, identificamos que en sus empleos, en las prácticas culturales (en la casa y el barrio), en el tránsito y en el retorno, se dieron situaciones educativas que lo formaron como sujeto educativo que intenta, una y otra vez, construirse.

De este modo, Palemón aprende en los lugares de trabajo a través de la capacitación, la observación, la disciplina laboral y la comunicación básica en inglés; y en el barrio, a través de la interacción. Mayol (2006) dice que el lugar de residencia es la frontera entre lo privado y lo público, es un espacio de condensación y expansividad que permite la interacción cara a cara con los otros. En este caso, es el lugar donde todos, los xoyatlecos, los hondureños, los boricuas, los americanos, se apropian y asumen el barrio, a su manera, desde actos generalizados y particulares. Touraine (2001, p. 189) enfatizaría que es “donde construyen sus vidas a partir de lo que los reúne (la racionalidad instrumental) y lo que los diferencia (la vida del cuerpo y el espíritu, el proyecto y el recuerdo)”.

Actualmente Palemón está de regreso en su lugar de origen, donde radica su identificación como xoyatleco, donde la pertenencia identitaria lo conmina a realizar diversas actividades relacionadas con la vida comunitaria; y las asume, pero también propone cambios. Ahora hay cierta lucha desde el “nosotros” porque Palemón, desde el exilio, aprendió a mirar, construir y vislumbrar a su pueblo. Al regresar tiene una concepción diferente por la experiencia desde lo otro, porque fue alcanzando autonomía a partir del cruce

de fronteras, porque aprendió que es posible *abrirse* sin perder el nosotros identitario e irlo construyendo y reconstruyendo.

CONCLUSIONES

Es posible enmarcar en cuatro procesos fundamentales las experiencias formativas más importantes de Palemón:

1. El uso del inglés y el español para lograr comunicarse ante exigencias inminentes. La apropiación de ambas lenguas se dio de manera básica y las empleó solo cuando se requería, pues en su casa y con sus familiares siguió comunicándose en náhuatl.
2. Aprendió a ser ciudadano, considerando y apropiándose de dos referentes culturales: Xoyatla y Nueva York. En su pueblo ejerce la ciudadanía mediante su participación en las decisiones y acciones comunitarias: las asambleas, las mayordomías, la faena, las cooperaciones económicas; en la asociación de agricultores de sorgo, como miembro de la asociación de padres de familia de la escuela, en las votaciones. En Xoyatla asume responsabilidades que lo perfilan como miembro activo y ciudadano de respeto, capaz de influir en los designios de su pueblo. Se trata de una ciudadanía activa que tiene que ver con el derecho consuetudinario, vinculado al derecho positivo; una civilidad aprendida socialmente, pero también se compone del conocimiento del otro “universo de normas” que lo ha interpelado, posibilitándole una comparación y el planteamiento de ciertas propuestas resultantes de sus reflexiones. En EE. UU., por su condición de migrante ilegal, no fue un ciudadano de derecho; sin embargo, él opera de alguna forma la ciudadanía (ser ciudadano de hecho), aunque de manera limitada. Este aprendizaje le permitió transitar, habitar y aun acceder a ciertos derechos (como la hospitalización de su esposa cuando nacieron sus hijos) y el

respeto a las normas. Sin embargo, vive todo esto de manera limitada, aprendiendo –paradójicamente– a ser ciudadano de hecho y, a la vez, en la exclusión de algunos derechos políticos elementales.

3. Se ubicó en dos frentes laborales: uno en el medio rural y otro en el medio urbano. El trabajo agrícola lo conoció en el núcleo familiar y comunitario. Ahí, su aprendizaje fue progresivo y gradual, pues se inició como peón con su abuelo y hoy día es el responsable de todo el proceso productivo, desde la siembra hasta la comercialización. En el país del norte, la variedad de trabajos que realizó tuvieron que ver con su llegada a un espacio urbano a través de la red migratoria; allí se ejerció en rutinas de trabajo que aprendió de manera práctica, observando y utilizando apenas expresiones en inglés. Algunos trabajos le permitieron aprender gradualmente. Sus experiencias laboral y vital lo situaron como un sujeto educativo, es decir, consciente de sus procesos formativos que lo colocarían en un plano de cada vez mayor autodeterminación, reflexividad y en proceso de potenciación, al observar de manera crítica su situación.
4. Conocer y acceder a prácticas culturales diversas a partir de la interacción con los otros. Esto se dio en un nivel más amplio, pues integró las otras actividades aprendidas a partir de experiencias culturales amplias. En este caso se constituyó como un sujeto intercultural, es decir, en un ser humano que habría de emplear formas de interculturalidad²³ no alienantes, al estar, como refiere Bartolomé (2006, pp. 122-124), en condiciones de incorporar aspectos seleccionados de los flujos culturales que circulan de acuerdo con sus intereses, integrarlos a sus marcos conceptuales con la menor violencia

²³ La interculturalidad entendida como la puesta en relación de los miembros de diferentes culturas, así como los mecanismos sociales necesarios para lograr una comunicación eficiente, sin que ninguno de los participantes se vea obligado a renunciar a su singularidad cultural para lograrlo (Bartolomé, 2006, p. 124).

posible, y lograr ejercitarse en una intertextualidad mínima y propiciar un diálogo a partir de una adaptabilidad estratégica. Palemón es, finalmente, un sujeto educativo que se constituye culturalmente desde múltiples referentes, a partir de las experiencias que vivió, tanto en el arraigo como en el desplazamiento.

REFERENCIAS

- Aquino, A. (2012). *De las luchas indias al sueño americano. Experiencias migratorias de jóvenes zapotecos y tojolabales en Estados Unidos*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Ariza, M. (2000). *Ya no soy la que dejé atrás... Mujeres migrantes en República Dominicana*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Plaza y Valdés.
- Bartolomé, M. A. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón*. México: Siglo XXI.
- Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Buenfil, R. N. (2003). *Identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano. Documentos*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional.
- Conapo (2010). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010. El estado de la migración*. México: Consejo Nacional de Población.
- D'Aubeterre, M. E. y Rivermar, L. (eds.) (2011). *Migraciones en la huasteca poblana. Actores y procesos*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- D'Aubeterre, M. E. y Rivermar, L. (2014). From amate paper marking to global work: Otomí migration from Puebla to North Carolina. *Latin American Perspectives*, vol. XX (30) 1-19.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Díaz, F. (s/f). *Comunidad y comunalidad*. México. Recuperado de <http://lap.sagepub.com/content/early/2014/02/05/0094582X13519426>, el 10 de agosto de 2014.
- Franco García, M. J. (2009). *Formación y cruce de fronteras de jóvenes migrantes*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

- González, É. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. *Perfiles educativos*, vol. XXXV (141) 65-83. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Kearney, M. (1995). The Effects of Transnational Culture, Economy, and Migration on Mixtec Identity in Oaxacalifornia. En M. P. Smith y J. R. Feagling (eds.), *The Bubbling Cauldrom: Race, Ethnicity, and The Urban Crisis*. Minneapolis, Estados Unidos de América: University of Minnesota Press.
- Mayol, P. (2006). Habitar. En M. de Certeau, L. Giard y P. Mayol, *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Medina, P. (2005). Una propuesta metodológica en la construcción de trayectorias profesionales vinculadas a los relatos de vida. Procesos y momentos de investigación. En P. Medina (coord.), *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.
- Pacheco, L. (2003). El Sur Juvenil. En J. A. Pérez Islas, et al., *Nuevas miradas sobre los jóvenes*. México: Instituto Mexicano de la Juventud/Secretaría de Educación Pública.
- Pew Hispanic Center (2010). *Hispanos de origen mexicano en los EU, 2008*, Pew Hispanic Center. Recuperado de http://www.paisano.gob.mx/pdfs/Hispanos_de_origen_mexicano.pdf, el 13 de septiembre de 2011.
- Popkewitz, T. (1995). La restructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación. *Propuesta Educativa 13*, Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Caracas, Venezuela: Convenio Andrés Bello.
- Ramos, J. (1996). *Paradojas de la letra*. Caracas, Venezuela: eXcultura.
- Reyes Heróles, J. (1999). *Obras completas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, L. (2008). Prácticas de identidad y pertenencia en el circuito migratorio entre la Mixteca y Nueva York. Despliegues de las identidades migrantes. En L. Rivermar y B. Cordero, *El Norte como destino. Circuito migratorio Puebla-Estados Unidos* (pp. 95-130). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Rivermar, L. (2008). *Etnicidad y migración internacional. El caso de una comunidad nahua en el estado de Puebla*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Sánchez, M. E. y Hernández, L. (2012). *Como las mariposas monarcas. Migración, identidad y métodos biográficos*. México: Universidad Iberoamericana Puebla/Lupus Inquisitor.

- Smith y Feagin, J. R. (eds.) (s.f.) *The Bubbling Caldron: Race, Ethnicity and the Urban Crisis*. Minneapolis, Estados Unidos de América: University of Minneapolis Press.
- Thompson, L. (2013). La migración mundial. Entrevista televisiva con Carmen Aristegui (2013), CNN-Español.
- Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- UNFPA (2006). Jóvenes en movimiento. Estado de la población mundial 2006. *Suplemento Jóvenes*, Fondo de Población de las Naciones Unidas/Organización de las Naciones Unidas.
- Velasco, L. (2005). *Desde que tengo memoria. Narrativas de identidad en indígenas migrantes*. México: El Colegio de la Frontera Norte/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Wallerstein, E. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia su dimensión ética*. México: Paidós.
- Zemelman, H. (1999). *Reflexiones en tiempos de globalización. Reformas de Estado y reformas educativas. La crisis de las ciencias sociales*. Bolivia: Centro de Investigaciones y Acción Educativa.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Madrid, España: Antrophos.

**PEDAGOGÍA(S) PARTICIPATIVA(S):
PENSAR LOS PROCESOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS
DESDE LAS LENGUAS ORIGINARIAS**

Severo López Callejas

INTRODUCCIÓN

Las comunidades indígenas configuran continuamente sus procesos educativos anclados en prácticas sociales comunitarias, y al mismo tiempo, constituidos por medio de las lenguas originarias a través de los sentidos y los significados que otorgan el uso social y la estructura lingüística de las propias lenguas originarias. Así, la vivencia de las comunidades genera formas de crear y transmitir conocimientos y comunicaciones en sus actividades sociales. Frente a ello, una pregunta pertinente es: ¿Cómo las lenguas originarias configuran sus propias pedagogías a través de sus oralidad-es y de sus escritura-s desde sus prácticas sociales comunitarias?

En el presente texto, primero, exploraré cómo la idea de participación cruza los procesos de enseñanza en la lengua *hñähñú*, así como las formas de integración a alguna actividad comunitaria que se dan desde la participación y, por esa razón, propongo hablar de pedagogía(s) participativa(s) en los procesos de educación comunitaria. En segundo lugar, pondré en el centro del análisis

la importancia de la oralidad y el diálogo en la configuración de los procesos de educación comunitaria. Tercero, centraré la atención en el sufijo –i como constructor de relaciones intersubjetivas en la lengua *hñähñú* y su potencialidad en la creación de procesos comunicativos y de la generación de conocimientos. Finalmente, prestaré atención a los caminos que se han construido de la oralidad a la escritura *hñähñú* en los procesos de normalización lingüística, y a partir de estos argumentos, la posibilidad de comprender la escritura en los espacios educativos como el ejercicio de un derecho social.

El planteamiento principal es que la oralidad es el eje central para entender los procesos educativos y para revalorar el sentido y significado en las lenguas originarias. Comienzo con la premisa en la cual las subjetividades y las relaciones inter-subjetivas son condiciones necesarias para la socialización, recreación y transmisión de las prácticas comunitarias en las comunidades indígenas. Así podríamos pensar que la oralidad constituye una de las prácticas sociales de las comunidades como figuras colectivas y la escritura es, en todo caso, una co-extensión de la misma. En los siguientes apartados hablaré al respecto con más detalle.

PEDAGOGÍA(S) PARTICIPATIVA(S) EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN COMUNITARIA EN LENGUAS ORIGINARIAS

Los procesos de *enseñanza-aprendizaje* y de *aprendizaje-enseñanza* en las comunidades indígenas se configuran desde las lenguas del lugar; es decir, por medio de las lenguas indígenas se producen formas de comprender las relaciones entre humanos, con el medio natural, con el medio físico, lo cual también genera caminos comunicativos. La lengua es el eje constitutivo de la realidad cultural, económica, social y política en los espacios sociales de los pueblos indígenas; es, sin duda, una forma de mirar y nombrar al mundo (Medina, 2006). Por ello, es vital reconocer y pensar el papel de los

idiomas indígenas en el contexto comunitario para comprender y ubicar el modelo educativo propio.

La organización comunitaria propia, la configuración identitaria, el fortalecimiento de una economía basada en sus bienes naturales, la forma de sostener su orden político, sus actividades culturales y sus prácticas de trabajo, logran construir una educación propia *entre* ellos o *con* ellos mismos. Así evitan hablar de una educación basada en el *para* o en la supuesta *pertinencia*, que los lleva a construir un modelo educativo con base en un diagnóstico sobre un *problema* que, en este caso, se refiere a la población indígena. Desde esa perspectiva se busca añadir un anexo al programa para remediar las inconsistencias del enfoque educativo. Por lo tanto, son las prácticas sociales de la comunidad las que generan *otros* procesos educativos cercanos a los procesos vivenciales de hombres y mujeres en el interior de la comunidad.

La colectividad, la reciprocidad, la complementariedad y el diálogo constituyen los ejes fundamentales de la educación que giran alrededor de la lengua originaria del lugar, además, cada uno propone una relación simétrica y horizontal en las maneras de pensar y de actuar en su respectivo espacio.¹ El diseño, la articulación y la evaluación se construyen durante el proceso y la elaboración de los componentes de las pautas educativas. Ahí, la participación es activa, y en ella se reconoce la trayectoria permanente de cada miembro de la comunidad. Es un espacio social continuo, horizontal y dialógico en donde los sujetos se configuran como sujetos participativos.

En la comunidad, la participación implica la inserción del sujeto en los procesos sociales, culturales, económicos y lingüísticos; asimismo, sugiere comprender los ejes necesarios para la educación en dicho lugar. En ese sentido, la idea de participación logra establecer

¹ La idea es dar a conocer la potencialidad de las lenguas originarias en sus distintas formas de enseñanza-aprendizaje, en contextos vivenciales de los pueblos indígenas. Es una discusión que busca remarcar las distintas interrelaciones sociales, lingüísticas y educativas (...) reconociendo el carácter histórico de sus prácticas (Medina, 2007, p. 14).

las condiciones mínimas de reconocimiento en el interior y exterior de la comunidad. Por esa razón, durante la trayectoria educativa de los miembros de un pueblo, la pedagogía participativa se presenta en cada uno de los momentos en que se construye comunitariamente el sujeto. Las formas de conocer y de reconocerse dentro de la comunidad, a través de la lengua indígena, definen cuáles son los mecanismos de incidencia para los otros-mismos del lugar. Por ello, la pedagogía participativa logra construir sujetos actuantes y productores en el interior y hacia el exterior de su espacio social, producto de pensamientos y miradas horizontales y dialógicas.

En la comunidad se producen relaciones sociales entre iguales en las actividades comunitarias: el individuo comunal sostiene una vinculación estrecha con las actividades de la comunidad. Así, desde muy temprana edad, la persona comprende y realiza prácticas comunes, como llevar a cabo todo el proceso de siembra, cuidar animales (pastoreo), ayudar en las actividades domésticas y apoyar a sus familiares en las faenas; cada tarea constituye una comunidad, una totalidad, en la que sus componentes obligan a establecer una articulación *entre* las prácticas sociales comunitarias. Las interrelaciones verticales y horizontales en el interior de la comunidad exigen a los ciudadanos participar en sus prácticas sociales activamente. Así, la intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aprendizaje-enseñanza es vital en la re-producción de los conocimientos comunitarios.

En los procesos de educación comunitaria, la lengua indígena es el núcleo, es la herramienta básica de la pedagogía participativa. La lengua es un insumo necesario en la enseñanza-aprendizaje de manera directa y, por medio del fortalecimiento o revitalización del idioma, se permite ubicar los niveles de uso oral y escrito del mismo. En la mayoría de las comunidades indígenas predomina la oralidad de las lenguas indígenas, por lo tanto, es importante considerar que el uso del idioma dentro de la comunidad propicia la cohesión lingüística y el entendimiento de las prácticas sociales y culturales.

La oralidad en las lenguas indígenas es el eje de las prácticas sociales en las comunidades. Así, el idioma sabe cómo nombrar las actividades en el ámbito familiar y las acciones comunitarias, ambas prácticas generadoras de la reproducción del conocimiento comunitario. Desde niño, la persona comprende cuáles son las tareas que le corresponden y qué papel va a desarrollar en sus próximas etapas de la vida; así transita sus periodos vitales vinculados a adquirir los conocimientos necesarios para su desenvolvimiento como individuo colectivo. Por lo tanto, la oralidad integra el pensamiento y la visión de los niños, jóvenes y ancianos; los conocimientos se constituyen a través de un todo que se va configurando a partir de las prácticas de vida de la comunidad.

Ahora, es necesario reconocer la relevancia de las lenguas indígenas en los procesos de educación en las comunidades. Pensar en que “la lengua constituye el eje central a partir del cual se construyen conocimientos” (Caballero, 2011, p. 269) implica entender que cada pueblo tiene sus propias palabras para nombrar los lugares simbólicos, sus actividades, la naturaleza que lo rodea y sus cotidianidades; se establecen significados, sentidos y conocimientos a través de la lengua. Esto sucede porque son lenguas maternas y constituyen su propio entendimiento (Green Stocel, en Medina, 2009).

Las lenguas indígenas nombran procesos reales comunitarios. Estas formas de nombrar encuentran lugar en la manifestación de la experiencia y en la proyección de vida comunal. Ambos procesos revelan la existencia permanente de los conocimientos comunitarios en constante cambio o transformación en sus formas de concebir y de actuar. “La epistemología de los conocimientos ausentes parte de la premisa de que las prácticas sociales son prácticas de conocimiento” (Santos, 2009, p. 88). De esta manera, la valoración y reconocimiento de los conocimientos comunitarios se sustentan en las prácticas sociales que la comunidad realiza activamente, en donde la participación activa logra socializar los conocimientos de distintos pueblos.

La comunidad construye su esquema de transmisión, re-valoración y fortalecimiento de conocimientos socialmente constituidos. En ese sentido, la lengua por sí misma toma en consideración las formas de *aprender-enseñar* y de *enseñar-aprender* a través de prácticas sociales pensadas desde la totalidad del pueblo. De este modo se puede establecer que las comunidades establecen su propia teoría y práctica con base en una participación activa. La participación activa implica *vivir* en relación con el otro-mismo en las diferentes actividades, eso genera un diálogo y significa escuchar, interrogar, responder, co-responder y acordar; así, cada sujeto-persona con toda su condición social entrega su palabra, la palabra que representa su vida.

La palabra es acción y en esa dirección nos induce hacia el decir-hacer en una relación que implica participar en las acciones sociales comunitarias. Por esa razón, los modos de co-compartir los conocimientos en la comunidad encuentran una correspondencia entre el decir-hacer, relación que abre el camino hacia la construcción de una pedagogía participativa. Una pedagogía capaz de reconocer al otro-mismo en los procesos de educación comunitaria.

Pensar en los procesos de educación comunitaria implica transitar por el reconocimiento social de las lenguas, ya que varias lenguas indígenas configuran formas pedagógicas que logran transmitir y transformar los conocimientos presentes en las comunidades. Conocimientos constituidos por las propias prácticas sociales y por las relaciones económicas, culturales y políticas externas. Ahora, es importante *identificar cuáles son los puntos de inter-sección lingüística que ilustran los procesos de la pedagogía participativa y cuáles son las otras pedagogías planteadas para las comunidades indígenas*. Las lenguas indígenas mesoamericanas demuestran sus propias formas de enseñanza-aprendizaje/aprendizaje-enseñanza. Entre las pedagogías relevantes se encuentran la pedagogía crítica (Freire, 1970), la pedagogía de-colonial (Walsh, en Medina, 2009), las pedagogías insumisas (Medina, 2015), la pedagogía del estar (Latorre, en Bertely, 2006). Cada pedagogía expone su interés por las diferencias

culturales y lingüísticas de contextos socialmente diferenciados. Sin embargo, es importante saber cómo se sitúan los procesos de aprendizaje *desde y con* las lenguas indígenas.

Las experiencias documentadas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje/aprendizaje-enseñanza en espacios indígenas, ponen énfasis en pensar la(s) pedagogía(s) en una estructura social y culturalmente constituida. La idea del saber-hacer implica un proceso teórico para activar la práctica; en ese sentido, “el aprendiz debe observar con cuidado los gestos que tienen que hacerse, el orden, los efectos que producen sobre el material con que se trabaja y conocer cuáles son los indicadores evidentes del estado del material. Todo esto requiere [...] observación y [...] memorización, y las consignas de [...] adultos a jóvenes son ‘fijarse bien’ y ‘concentrarse bien’” (Chamoux, 1992, p. 84). El observar, el saber y el hacer ubican a la educación en un proceso continuo desde el nacimiento hasta la vejez (Arias, 1975, en Chamoux, 1992), y eso sucede en las comunidades tzotziles y tzeltales.

La *observación*, el *escuchar/saber* y el *hacer* pueden construir el aprendizaje sustentado en las prácticas sociales comunitarias donde es factible reconocer un aprendizaje vivencial (Vargas Vázquez, 2008). Dicho aprendizaje reconoce cuáles son las diferentes etapas de una persona y cómo se va des-en-volviendo socialmente en su comunidad de origen. Un ejemplo está en cómo los niños purépechas aprehenden a usar la leña:

los niños y niñas aprenden la labor cuando van con sus padres; de pequeños recogen ramas o piñas, cuando crecen un poco más (a partir de los 10 a 12 años) ya deben saber qué hacer y participan activamente al lado de otros hombres o muchachos de la comunidad en el caso de los varones, o con sus madres y abuelas cuando se trata de las niñas (Argueta, *et al.*, 2012, pp. 70-71).

Su participación es relacional e integral, es decir, los niños y las niñas extienden su aprendizaje del hogar a la comunidad y en un todo integrado socialmente.

Las pedagogías indígenas (Chamoux, 1992) tienen variaciones en los procesos de aprendizaje; esto significa que en algunas lenguas indígenas es relevante la observación, la escucha o el hacer, y todo ello depende de los conocimientos en cuestión. El caso de los nahuas serranos demuestra que “la mayoría de los serranos aprende sobre los *ahuaques* escuchando los relatos que otras personas les refieren acerca de estos seres, es decir, oyendo anécdotas, fragmentos, historias completas [...] testimonios verbalizados” (Lorente y Fernández, 2012, p. 202). El caso demuestra la importancia de la oralidad y la escucha, sin embargo, no podemos omitir la observación como elemento constitutivo del proceso de aprendizaje.

La relación de los componentes del *aprendizaje-enseñanza/enseñanza-aprendizaje* en lenguas indígenas sugiere considerar las lenguas indígenas como un eje central en la pedagogía participativa, en la cual se encuentran relaciones horizontales con la posibilidad de establecer niveles de interrelación intracomunitaria y extracomunitaria. Se busca identificar y establecer los lugares de inserción del uso de los idiomas indígenas en su modalidad oral, con la idea de valorizar el uso de las lenguas indígenas en el proceso de aprendizaje. De ahí surge la necesidad de pensar en dónde están las relaciones de diálogo a través de la inter-subjetividad que continuamente se va configurando por medio de palabras que visibilizan los pasos de la educación indígena.

LA ORALIDAD Y EL DIÁLOGO EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

La oralidad en las lenguas indígenas se sustenta en sus palabras, y estas generan significados y sentidos en tanto delinean las prácticas sociales de las comunidades. Así, el acto del escuchar/saber resuena y hace presencia en los procesos de aprendizaje; coloca las primeras palabras en el pensamiento y sentimiento, que invitan a la acción de sus primeras actividades cotidianas.

Durante milenios, la oralidad ha sido el vehículo fundamental utilizado por la humanidad para la producción y reproducción de la cultura. La tradición oral es “una institución humana tan antigua como el lenguaje mismo, cuya función primordial ha sido la transmisión oral de las ideas, conocimientos y valores de una generación a otra” (Alejos, 2012, p. 9).

Los procesos de la oralidad, aparentemente, solo sirven como transmisores culturales de una generación a otra, recalcando la reproducción del conocimiento en un sentido vertical; el camino de la oralidad en las lenguas indígenas no es así en su totalidad, porque las lenguas indígenas re-producen sus prácticas sociales en co-participación, es decir, en una relación entre iguales (horizontal), en tanto la oralidad es un eje de re-creación social y cultural. Desde esta perspectiva, la oralidad es un discurso social capaz de establecer relaciones inter-comunitarias y extra-comunitarias. Por ejemplo, en el pueblo *hñähñú*, la reproducción y transmisión de conocimientos en la confección de figuras de palma, las cuales se elaboran para las fiestas y se invita a la gente de la localidad y de otras comunidades para hacer estas figuras, y ahí, entre adultos y jóvenes aprehenden la forma de construir “el arco” y las flores para la iglesia. De esta manera, en el interior y exterior de la comunidad, la oralidad en *hñähñú* tiene relevancia. Por lo tanto, propicia cierta relación y cohesión social entre sujetos-personas con una misma práctica lingüística y cultural.

La relación social, cultural y lingüística por medio de la oralidad implica establecer una comunicación activa, en la cual el que habla constituye al otro que escucha y ambos son agentes activos en tanto *entienden* el discurso social. Ninguno de los dos participantes es pasivo. En este sentido, la oralidad genera voces en uno mismo en el proceso comunicativo. Las palabras se dirigen a alguien y estas necesitan respuesta; así, la oralidad propicia un acto dialógico.

El proceso de comunicación oral genera la interacción con el otro, que al mismo tiempo se coloca como uno mismo. “El yo sólo existe en la medida en que está relacionado a un tú” (Bubnova,

2006, p. 102). La interrelación con el otro se construye a través del sentido de la palabra, es ahí donde emerge el otro (tú); aparece la co-dirección discursiva en la que un hombre se comunica con otro hombre, ambos abren el camino al sentido de la palabra que nombra procesos concretos de su cotidianidad. La concreción emerge en las actividades de los sujetos involucrados en actividades comunes en un espacio social determinado. Bajtin (2012, p. 305) propone que *ser es comunicarse dialógicamente*, una perspectiva que proviene de la creación literaria.

El diálogo es portador de concepciones lingüísticas, sociales y culturales de distintos espacios, de tal manera que los procesos dialógicos transitan hacia la pregunta y la respuesta. Reconocer los componentes de este tipo de diálogo implica pensar en la palabra como el eje articulador en la construcción del pensamiento del ser humano y, a partir de ahí, colocar a la lengua como un instrumento integral de la vida humana.

La palabra siempre se dirige a alguien, está orientada hacia el exterior. La palabra necesita ser escuchada y al mismo tiempo necesita una respuesta. En un estudio sobre la lengua tojolabal se sostiene que “las lenguas son diádicas, [...] [por] ejemplo. En lugar de decir yo te dije, dicen, yo dije tú escuchaste” (Lenkersdorf, 2011, p. 13). El escucha es fundamental en el momento de intercambiar palabras. Así, el *escuchar* es un canal necesario para conocer el pensar y sentir del humano. Por lo tanto, “el escuchar es uno de los pilares del diálogo” (Lenkersdorf, 2011, p. 43) y es en este momento cuando intentamos encontrarnos por medio del escucha hacia el otro mismo, el que nos *entiende*, porque el otro solo nos habla.

La posibilidad de ubicar la oralidad y la escucha como bases del diálogo nos permite comprender las múltiples formas de construcción del conocimiento y de interrelacionarse. De este modo es posible conocer cuáles son las relaciones de aprendizaje-enseñanza/enseñanza-aprendizaje en las distintas lenguas indígenas mesoamericanas. En la lengua *hñähñú* la oralidad y la escucha constituyen el camino para la transmisión de conocimientos a través de *la*

construcción de un campo semántico entre el hand-i “observar”, - *ode* “escuchar”, - *ot’e* “hacer”; esta tríada constituye el ciclo de aprendizaje-enseñanza en la lengua *hñähñú*. Las tres palabras (*handi* – *ode* – *ot’e*) componen un solo campo semántico, porque la palabra *ode* presenta el mismo sentido de *ot’e* por medio de la raíz (*o*), vocal que indica el escuchar y el hacer, y la palabra hand-i se integra al campo semántico del escuchar-hacer, en tanto indica una relación con el otro-mismo.

La tríada (handi – ode – ot’e) rige la vida cotidiana de los hñähñú en la comunidad para aprender y enseñar las prácticas sociales. Aprender a cuidar los animales para el pastoreo, saber sacar el aguamiel para el pulque, ir por leña al cerro, conocer todo el proceso de cultivo del maíz (sembrar, escardar y cosechar), producir carbón, asistir a la asamblea, hacer faena, ayudar en las actividades de la fiesta, entre otras actividades sociales, solo se aprehende y se enseña por medio del observar-escuchar-hacer. No existe ningún manual escrito sobre los pasos para desarrollar estas prácticas sociales. La palabra es el eje de la transmisión social de los conocimientos en la comunidad.

Las tres palabras (*handi* – *ode* – *ot’e*) constituyen el ciclo del diálogo con base en la oralidad. Asimismo, la tríada sustenta la pedagogía participativa comunitaria por medio de las palabras en *hñähñú*. El *handi* – *ode* – *ot’e* implica la existencia del yo y el tú en el proceso de aprendizaje-enseñanza, en *hand-i* “observar-tú”, el sufijo indica la relación intersubjetiva entre el que hace la actividad y el que observa, al mismo tiempo se relaciona con el *ode* “escuchar-tú” y el *ot’e* “hacer”, ambas pertenecen a la misma raíz semántica, por lo tanto el *escuchar* conduce al *hacer*; así, al conformar el ciclo del diálogo el *hand-i* necesita del *ode* y del *ot’e*, y de ese modo cada palabra se convierte en un elemento necesario y participativo.

Los niños, en la comunidad se involucran en las actividades de la casa y del campo, ahí participan en el pastoreo, en buscar leña, y al mismo tiempo ayudan a la limpia, la siembra, la escarda y la cosecha del maíz; en estas tareas los menores observan, escuchan y

hacen lo que sus papás, abuelos y adultos llevan a cabo. Los jóvenes se involucran en la faena, la asamblea y las actividades comunitarias, y en ese espacio continúan con el *ciclo comunicativo del observar-escuchar-hacer*, así empiezan a involucrarse en las formas de organización comunitaria. Los adultos enseñan continuamente las prácticas sociales a los niños y jóvenes en la comunidad. La mayoría de las prácticas se transmiten desde las palabras en *hñähñú*, en las cuales el pensamiento propio es importante.

Las prácticas sociales comunitarias logran re-ubicar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua *hñähñú*, a pesar del continuo desplazamiento lingüístico. Sin embargo, las palabras aún tienen la posibilidad de reproducir las actividades a través del “entendimiento”, ya que los adultos lograron aprender y enseñar desde el idioma propio; algunos jóvenes y niños solo entienden la lengua propia. El entendimiento “tiene capacidad” para saber qué dicen las palabras. En ese sentido, el bilingüismo (*hñähñú*-español) no es un obstáculo para pensar desde el español. Aunque es frecuente saber que un niño o joven no logra establecer una conversación, o como dicen: “no puede regresar la palabra”, pero sí puede llevar a cabo la acción establecida por la palabra del otro. Así, hay niños y jóvenes haciendo carbón y faenas.

En la comunidad, una señora de más de 70 años de edad, en una conversación dice: “*nuga da paränthokanthitin’eranthokabith i de mä dada, habunseghast-inut-i ha r’abu mi xik-i ha gajap-i*”: yo aprendí de mi papá a hacer aventadores y petacas, en donde solo lo observaba y a veces me decía cómo hacerle (conversación personal con Bernarda Roque). El proceso de aprendizaje se basa en el observar-escuchar-hacer, y de cuando quiso enseñarle a su nieto, la señora comenta: “*nunatsunt’uyagepä da ñarahñähñú, nuähä biqdebihok-inuyäthiti, ha nu ya bithihints’ä b-ibäd-i*”: este muchacho no sabe hablar el *hñähñú*, lo que sí escuchó y aprendió a hacer son los aventadores, lo que no aprendió fue a hacer petacas. La enseñanza se basa en el entendimiento de la palabra, aunque es predecible que los conocimientos comunitarios no logren re-producirse más

tarde a través del idioma debido a la ausencia verbal del mismo, es decir, por su falta de uso en la oralidad.

La palabra abre el diálogo y estructura el pensamiento de los seres humanos. Por esa razón el entendimiento es vital en la relación entre el otro-mismo que habita en un espacio social con la comunidad. Los niños y los jóvenes encuentran un nivel de reciprocidad en la palabra mientras entienden lo que dice el otro, así la “acción y reflexión” (Freire, 2010, p. 105) entran en el pensamiento de los sujetos. La palabra les permite pronunciar el mundo, por eso a través de ella logran la existencia y esta existencia logra la permanencia de las personas en un espacio social que las invita constantemente a la praxis, al hacer y al estar en la comunidad.

El ser y hacer invita a participar en el proceso educativo comunitario a partir del diálogo humano. En palabras de un educador popular: “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediados por el mundo” (Freire, 2010, p. 107), por eso el encuentro humanizado implica eliminar las asimetrías sociales, económicas y valorativas, y al mismo tiempo es indispensable reconocer las formas distintas de tratar al ser humano.

Alguna vez un compañero me decía: “fui a una comunidad *hñähñú* a grabar cómo hablan aún su lengua y me invitaron de comer y pulque, te ofrecen las cosas aunque ellos no tienen todo” (conversación personal). Su pensamiento pareciera decirnos que *todavía son buenas personas*. Sin embargo, en la comunidad ese acto no indica ser buena persona, sino que esa actitud es una forma del ser de la comunidad, en donde la condición más importante es el ser humano.

En la vida cotidiana de la comunidad existe una insistencia por aprehender a respetar al ser humano. Cuando un vecino llega a la casa se dice, por ejemplo: “*zenguañ’enähistäutä-i*”: saluda, parece que no te he enseñado. El verbo *utä-i* señala la relación directa entre el que enseña y el que aprende, entendiendo que quien enfatiza el saludo es una persona que da el saludo inicial, y así se inicia una forma de establecer una relación dialógica. No es una imposición

sino una práctica vivencial, en tanto se hace de una manera horizontal, en una relación de iguales. En palabras de un estudioso del tojolabal: “la educación no es unidireccional, del educador que sabe hacia los educandos que no saben, sino que es bidireccional entre educadores que, a la vez, son educandos y viceversa” (Lenkersdorf, 2005, p. 64).

La práctica de la educación comunitaria transforma el papel del que enseña y del que aprende, así, el proceso necesita de dos actores y de una pedagogía participativa capaz de co-coparticipar en la educación. Se necesita una educación vivencial y esto significa un proceso educativo creciente en tanto establece vinculación con otro(s), entre dos sujetos; es decir, ambos hacen la *vivencialidad*. La *vivencialidad* constituye a los sujetos en sus campos de acción, abriendo camino continuamente hasta lograr construir una experiencia que más tarde servirá para guiar a otros. De este modo, la tarea de ambos sujetos no se agota, porque la educación se concibe como un proceso y por lo tanto no existe un conocimiento terminado que sirva para un solo fin.

La pedagogía participativa envuelve la *vivencialidad* en sus distintas fases con el ser humano y con la naturaleza. El proceso pedagógico *hñähñú* involucra las distintas prácticas sociales comunitarias en una relación constante. Esta relación genera una forma de entender y de vivir el mundo entre los que conforman la comunidad de manera colectiva. En la lengua *hñähñú* es evidente que la educación se configura a través de una relación inter-subjetiva que indica el idioma en sus distintas prácticas sociales comunitarias. De acuerdo con Freire: “una educación auténtica [...] no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo” (Freire, 2010, p. 113).

LA INTERSUBJETIVIDAD HÑĀHÑŪ EN LA EDUCACIÓN COMUNITARIA

Las lenguas indígenas cuentan con palabras capaces de propiciar relaciones sociales en el ámbito educativo. Estas relaciones implican a dos actores constituidos por una sola visión y pensamiento del mundo: “Las lenguas originarias no han dejado de acompañar al sujeto en la construcción de su subjetividad [...] nos enseñan a sentir y pensar en y con el otro, mueven y a la vez nos colocan ante las realidades que nos constituyen” (Gutiérrez, *et al.*, en Zemelman, 2012, p. 9). El proceso comunicativo requiere de un diálogo de sujeto a sujeto, y no de uno de sujeto a objeto. Desde esta perspectiva, la direccionalidad aparece en tanto existe una complementariedad, un intercambio entre iguales que genera una relación intersubjetiva.

La intersubjetividad construye una relación entre sujetos sociales por medio de la palabra que genera el diálogo y elimina la vinculación de sujeto a objeto. Así, la educación en la comunidad piensa en un educador-educando y viceversa, que evitan una educación basada en la comunicación lineal o vertical.

Esta perspectiva es contraria a la visión unidireccional de la escuela en un salón de clases, en donde “por un lado, los sujetos-maestros-educadores dicen su palabra para que, por el otro lado, los alumnos-objetos-educandos la repitan. Este proceso se llama educación. Por informativa que sea, no es comunicativa, no es intersubjetiva” (Lenkersdorf, 2008, p. 31).

El proceso educativo en las comunidades se basa en la intersubjetividad que se produce en la comunicación diádica, ya que, como dice Lenkersdorf, “la comunicación es intersubjetiva o no es comunicación” (Lenkersdorf, 2008, p. 32). Es por ello que se habla de un sujeto social activo frente a otro sujeto social activo, y esto implica reconocer la existencia del otro a través de la comunicación verbal; solo así entendemos que nos comunicamos con alguien, con el otro-mismo, con un igual.

En la lengua *hñähñú* existen palabras con una marcación morfológica que indica intersubjetividad. Dicha marca reconoce el proceso social y lingüístico del idioma más allá de la estructura gramatical de la lengua. Estas palabras se encuentran documentadas desde la colonización del país. En uno de los primeros diccionarios del *hñähñú* se hallan palabras intersubjetivas, como los siguientes ejemplos:

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1a) <i>hibit-i</i> (Neve-Molina,
1975, p. 24)
“bañar a otro”</p> | <p>1b) <i>oph-i</i> (Neve-Molina,
1975, p. 46)
“escribir a otro”</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|

En los dos ejemplos anteriores, el sufijo *-i* indica intersubjetividad, aunque la vinculación es del yo y del otro en una misma acción. En el ejemplo 1b, la raíz verbal es *ophó* “escribir”, y al modificar el sufijo con *oph-í*, cambia el sentido de la palabra. En esta palabra, la existencia del sufijo *-i* indica su funcionamiento más allá de las estructuras lingüísticas. En otras palabras, con el mismo sufijo también se mantiene la relación entre uno y otros sujetos en la comunicación. Algunos ejemplos son:

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>2a) <i>ñun-i</i>
comer-tú
“come”</p> <p>2c) <i>di ma-i</i>
te quiero-tú
“te quiero”</p> | <p>2b) <i>mpef-i</i>
trabajar-tú
“trabaja”</p> <p>2d) <i>gazof-i</i>
te hablo-tú
“te llamo la atención”</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

En los datos de 2a y 2b se pueden ver verbos con el sufijo *-i*, que indica una interrelación entre dos sujetos activos desde la palabra misma. En 2c, ante un proclítico *di* de primera persona del presente, se encuentra el sufijo *-i* con la misma función de relación, y en 2d la raíz verbal *zof* se sufixa con *-i* para señalar la composición de los agentes participantes. La relación semántica yo-tú establece un diálogo activo entre un sujeto-sujeto y esta diada promete establecer

la importancia del idioma en prácticas concretas. En la comunidad se sufijan algunas raíces verbales para dar a conocer cómo se integran los elementos lingüísticos en un ciclo comunicativo cotidiano, como en el albur, por ejemplo:

3a) ¿te mängamandohño?

¿qué dice mi suegro?

3b) ndohño-i

“suegro-tú”

En la conversación se demuestra cómo el sufijo –i señala la relación entre el que empieza la comunicación, el primer agente, y el segundo agente, que es quien responde. En las prácticas sociales comunitarias existen formas de comunicarse con la intención de obtener una respuesta implícita en la propia palabra.

4a) ¿magiñun-i?

“¿vas a comer?”

4b) ¿g-i ts-i rasei?

“¿tomas pulque?”

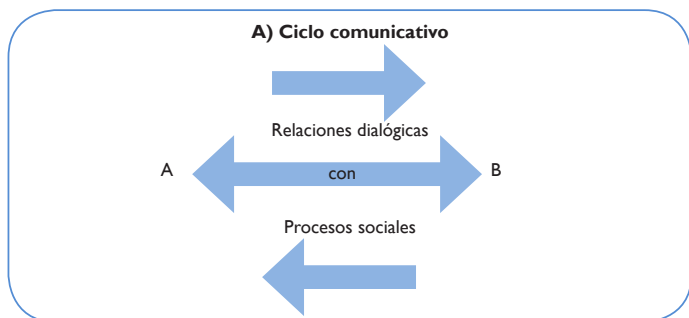
4c) thog-i gits-i radehe

“pasa a tomar agua”

La función del sufijo –i es la de indicar una relación intersubjetiva en *hñähñú*. Esta marcación tiene una carga semántica necesaria, porque en ella se expresa la relación de sentido entre los que se comunican, y no únicamente se basa en el significado de la palabra. En el siguiente esquema se puede mostrar cómo pensar la generación de las relaciones intersubjetivas mediante la lengua.

El esquema (A) ilustra las relaciones dialógicas producidas en los procesos sociales comunicativos. El ciclo comunicativo se constituye entre dos sujetos activos, A *con* B, en donde su co-existencia se sostiene por medio del reconocimiento de lo humano; es decir, la humanidad en su propia lógica de co-relación con la vida cotidiana. “Las relaciones dialógicas son relaciones (de sentido) entre toda clase de enunciados en la comunicación discursiva” (Bajtin,

2012, p. 306). Es en ese momento cuando el sentido de una palabra permea en el interior de la persona, en su subjetividad, configurando sus vivencias *con* el otro.



Las vivencias humanas encuentran lugar en el cuerpo, en la corporalidad, donde existen procesos interiores y exteriores de los seres humanos. Ahí la subjetividad halla un camino hacia la construcción de los sentidos de las palabras, a través del reconocimiento de la vida de las comunidades. Por lo tanto la ubicación del sufijo *-i* en la lengua *hñähñú* solo se puede comprender si reconocemos los procesos vivenciales del idioma que logran establecer una relación subjetiva por medio de la dialogicidad que se establece entre A *con* B, en donde ambos necesitan comprender el sentido y significado de las emisiones discursivas.

La subjetividad *hñähñú* exige *ser* y *estar* en el idioma construyendo los procesos sociales lingüísticos a partir del reconocimiento de la condición humana, por ello necesitamos ser conscientes de las formas de vida y de sus facetas en nuestra relación con la familia, amigos y/o instituciones. La existencia del sujeto *hñähñú* es, en la comunidad o en el espacio social, un actor central en sus distintas relaciones sociales en o entre lenguas originarias.

La “vivencia” es un término útil para entender cuál es la importancia de una lengua en las acciones de cada idioma. De esta manera, el vivir la lengua permite saber a través de ella sus componentes semánticos y léxicos, en el habla o en la relación con otros

hablantes de las lenguas indígenas, por lo tanto, la subjetividad de una lengua indígena no se reduce al colorido de sus palabras o de su pronunciación, en todo caso es necesario pensar que “la subjetividad es un ‘hecho’ interior por excelencia por el que la corporalidad se sitúa como una ‘perspectiva’ vivida sobre vivencias, cosas, objetos” (Dussel, 2001, p. 323).

La subjetividad del hablante de la lengua *hñähñú* se construye a partir de las vivencias comunitarias y de los espacios familiares. De este modo, las distintas expresiones de las relaciones comunitarias y extracomunitarias se generan por medio de las intersubjetividades culturales y lingüísticas. La enseñanza-aprendizaje no está exenta de las actividades comunitarias en el interior y exterior de la comunidad, incluso durante la estancia de distintos miembros fuera de la comunidad, como por ejemplo, en la ciudad.

En una experiencia sobre educación para indígenas en la Ciudad de México, construimos una propuesta educativa en *hñöhñö*² y en español. Nos centramos en pensar cómo establecer una relación cultural y lingüística entre la casa y la escuela, y para eso se empleó lo oral y lo escrito en lengua indígena y en español con el fin de sostener una política educativa intercultural, aunque el interés se centraba en construir contenidos culturales y lingüísticos cercanos a las vivencias de los propios hablantes del idioma. “Hicimos un programa alternativo procurando representar las culturas mediante algunos contenidos que nos parecían podían servir de marco diferenciador, abordando temas como recetas de comida, herramientas de trabajo, formas de vida, vestidos, fiestas” (Rebolledo, 2007, p. 167).

En las prácticas escolares no interculturales, la intención de incorporar los procesos sociales de los niños y niñas en la escuela se subordina a otros intereses educativos que se superponen a la vida de cada estudiante. Por esa razón, el uso oral de la lengua indígena

² Hñöhñö es una variante lingüística del *hñähñú* correspondiente a la región de Santiago Mexquititlán, en el estado de Querétaro.

siempre se encontraba por debajo del porcentaje de uso del español, y de la misma manera ocurría con los contenidos de las distintas áreas del conocimiento, incluso el registro de sus formas de vida comunitaria basada en sus actividades económicas, políticas, religiosas y de trabajo, siempre se empleaba como un anexo del programa o solo para saber cómo se vive en su comunidad. La exclusión permanente omite las relaciones comunitarias y escolares centradas en la interrelación de las distintas perspectivas lingüísticas y culturales.

DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA HÑÁHÑÚ. ¿PROCESOS DE UNIFICACIÓN LINGÜÍSTICA?

En las reuniones de normalización lingüística del *hñähñú*, los profesores de educación indígena participantes enfatizaban: “necesitamos escribir nuestra lengua como la hablamos”, y “yo así lo hablo, por eso pienso que así se debe de escribir”. La preocupación de los profesores consiste en mantener un registro leal sobre el origen y el sentido de las palabras de su idioma, y además tratan de sostener la variante lingüística de su región, pero en el fondo la cuestión ha sido “si vamos a construir un solo alfabeto entonces no se van a respetar las palabras que uno usa, porque nosotros decimos de otra manera algunas palabras”. Así, la discusión se centraba en demostrar las diferencias léxicas de cada variante y las formas de pronunciación y, por lo tanto, el esfuerzo de cada profesor se concentraba en demostrar que la escritura debería tener una correspondencia con el “habla” regional o a veces en el nivel individual, en el idiolecto. Ello conducía hacia la revisión de la producción de la “voz”, la oralidad de cada hablante y su esfuerzo continuo por representar “correctamente” su escritura. De este modo, la oralidad se planteaba como el punto de partida de la escritura, sin ningún análisis lingüístico.

Durante las distintas reuniones para la normalización lingüística, los profesores manifestaban la necesidad de escribir la lengua

hñähñú así como se pronuncia, con la intención de defender su forma en el habla. Las dificultades para transitar de la oralidad a la escritura eran permanentes, porque los profesores trataban de rotar a sus compañeros para lograr la integración amplia del magisterio indígena en el ejercicio de la escritura. Los cambios propiciaban siempre la discusión sobre las dificultades de la escritura del idioma porque siempre se volvía a hablar sobre las diferencias léxicas entre las distintas variantes.

La variación provocaba un re-análisis sobre las distintas grafías del alfabeto y una reflexión acerca de la relación entre la palabra pronunciada y la forma de representar el sonido. En algunos casos el desacuerdo sobre alguna grafía propició revisar un cuerpo de datos introspectivos para crear un ejercicio de reflexión lingüística cercana a la oralidad de los participantes.

La idea de crear “un solo alfabeto” para la lengua *hñähñú*, en principio lograba generar una *unidad* lingüística basada en la unificación de criterios lingüísticos y culturales de los hablantes de la lengua con el objetivo de establecer las grafías y las reglas ortográficas, sin embargo, las grafías guardaban relaciones sociales asociadas a la oralidad de cada hablante que creaban una tensión en la relación entre la oralidad y la escritura. Ante ello, las interrogantes que se construían constantemente eran: ¿Cómo propiciar un análisis lingüístico capaz de considerar la oralidad en la escritura?, ¿cómo tomar en cuenta las formas de hablar de cada uno en la representación gráfica de la lengua?, ¿cómo lograr unir las diferencias léxicas en la escritura del idioma? Estas preguntas trataban de resolver la relación o el distanciamiento entre la oralidad y la escritura. En algunos momentos, por “las formas de hablar”, tuvo lugar una serie de discusiones encaminadas al reclamo de “respetar la forma de hablar de cada uno”.

La relación entre la oralidad y la escritura en los procesos de normalización lingüística enfatiza la importancia de los procesos sociales de las lenguas originarias y su vinculación con los procesos educativos en la comunidad, porque cada individuo

colectivo da cuenta de los procesos de uso de su lengua, en donde se pueden encontrar variaciones lingüísticas asociadas a distintos niveles de uso de la lengua. Por lo tanto, los lugares de uso social de las lenguas se convierten en contenedores del pensamiento; así, cada profesor proponía establecer una relación directa entre la oralidad y la escritura. De esta manera, la insistencia *en escribir como se habla* propone pensar en la escritura como un reflejo de la oralidad.

La idea de los profesores era mantener el sentido de la palabra en la escritura, es decir, se trataba de buscar grafías cercanas al sonido, y si no se encontraban se intentaba buscar alguna asociación cercana, y si eso tampoco era posible, entonces trataban de establecer una relación. Por lo tanto siempre se pensó que si la escritura se encontraba lejana al sonido, ya no representaba el sentido y significado de la palabra. Dicha insistencia hace pensar en una escritura como la caja de resonancia de la oralidad (Alejos, 2012), en la cual la oralidad-escritura se convierte en un proceso continuo y por lo tanto supone una permanente relación entre ambas. La continuidad entre la oralidad-escritura en el proceso de normalización se dio a partir de “respetar las distintas variantes lingüísticas y su escritura”, y así siempre se pensó en construir un inventario del alfabeto con todas las grafías necesarias para la escritura, sin importar si solo ese sonido existe en una variante. Por ejemplo, en el alfabeto se registró el dígrafo /kj/ únicamente para la variante lingüística de San Ildefonso, de Tepeji del Río, en el estado de Hidalgo. De esa manera trataban de generar un clima de respeto e inclusión en términos lingüísticos.

La inclusión de las variantes lingüísticas en el alfabeto *hñähñú* siempre se pensó para la producción de material didáctico y de libros de texto, por lo tanto, todos los materiales dirigidos al ámbito escolar deberían estar escritos en las distintas variantes, o por lo menos contar con especificaciones sobre la particularidad del idioma. Así proponían integrar todas las variantes lingüísticas de la misma lengua y romper con la imposición de una sola variante

lingüística, que actualmente se puede ver a partir de la existencia de un libro de texto escrito en una sola variante.

La participación de los profesores de educación indígena en los procesos de normalización lingüística logró re-pensar las distintas etapas de la escritura de la lengua *hñähñú* en relación con las fases de la educación indígena en cada región. Frente a ello, se encontraban algunas regiones (en distintos estados) con una práctica nula de la escritura y con procesos de pérdida del idioma, y casos contrarios en donde la producción de textos en *hñähñú*-español es permanente. Estas oposiciones confluyeron hacia la consolidación de una sola escritura y distintas oralidades, es decir, se creó un inventario de grafías con la intención de propiciar una escritura común para todo el pueblo *hñähñú*, y así construir textos y material didáctico a través de una sola escritura.

Las propuestas: “respetar las distintas formas de hablar” y “crear un solo alfabeto”, se convirtieron en el eje del proceso de normalización que duró más de ocho años continuos. Por un lado, la preocupación se centraba en evitar homogeneizar la producción oral de cada región, incluso de cada hablante, y por otro lado, existía una invitación a trabajar por la unificación de las grafías en un solo inventario. En este entendido, constantemente enfatizaban que todos los sonidos producidos por un hablante se pueden escribir, y a partir de esa afirmación construían propuestas para representar gráficamente un sonido cercano a su producción fonética, hasta llegar al momento en que se sometía a discusión para acordar la grafía por utilizar. Es importante mencionar que todos los sonidos representados en las distintas grafías se pensaron desde una base gráfica distinta al idioma propio, es decir, cada grafía escrita provenía de la asociación de un sonido del español y no de la propia lengua. Por esa razón, todas las grafías del inventario alfabético son una calca del español. Como resultado, la enseñanza de las lenguas indígenas empieza escribiéndose en lengua castellana, lo cual implica un ejercicio de traducción lingüística y cultural. Pero es así porque las lenguas indígenas nacionales mexicanas se escriben desde las grafías

del español y de acuerdo con las funciones del propio español, y esto es debido a que los profesores y los especialistas en lenguas indígenas piensan la diversidad lingüística desde la homogeneidad de este idioma.

CONCLUSIONES

En definitiva, las lenguas originarias son la clave para organizar nuestras prácticas comunitarias y para crear el sentido y significado de las palabras en la lengua *hñähñú*, como aspectos fundamentales en los procesos de participación comunitaria. Asimismo, las lenguas originarias se encuentran en la base del trabajo, de la fiesta, de la organización política y de los valores compartidos por la comunidad en términos de la colectividad. Es importante mencionar que a partir de las prácticas sociales comunitarias y *con* las lenguas originarias, se crean y re-crean los conocimientos que se transmiten a través de la enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje-enseñanza.

Para comprender de fondo los procesos pedagógicos en una comunidad indígena es necesario analizar *con* la lengua y la cultura el modo en que la lengua configura, conserva y transmite sus prácticas comunitarias. De esta manera, las formas de inserción a la asamblea, a la faena, a la fiesta o a las prácticas de la siembra, por ejemplo, harán que los miembros de la comunidad establezcan una participación continua capaz de construir una pedagogía participativa. En el sentido contrario, la negación de las lenguas originarias omite cualquier posibilidad de recrear sus conocimientos y sus formas de enseñar y aprender a través de su voz, de su palabra. Por esa razón, solo desde la voz –la oralidad– es posible comprender los procesos de configuración educativa de los pueblos originarios.

Por otro lado, en la educación indígena se producen materiales en lenguas propias para atender la condición lingüística de los niños y las niñas indígenas en las escuelas del país. Sin embargo, estos textos están estructurados o diseñados desde el español y, en

la mayoría de ellos, se escribe el nombre genérico de la lengua o el de la variante lingüística dominante. En ese orden, el ejercicio constante es la traducción o interpretación cultural y lingüística de los libros de texto gratuitos, del español hacia la lengua indígena. Por ello decimos que la política educativa lingüística y cultural enfoca su tarea hacia una alfabetización basada en el “uso del español como lengua legítima, sobre todo en el nivel escrito” (Flores Farfán, 2009, p. 132). Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje se desarrolla desde el español con el objetivo de emprender un acercamiento hacia la lengua indígena o como constantemente se repite, tomando “en cuenta los conocimientos previos del niño”, y de esa manera se hace uso de referentes supuestamente cercanos a la condición comunitaria de los niños y las niñas indígenas.

La escuela, en el campo de la educación indígena, necesita valorar al alumno como un miembro activo en la creación y recreación de conocimientos; ahí está el sujeto pedagógico con una trayectoria histórica y colectiva con posibilidades de recrear su lengua y cultura en un espacio escolar. Para eso es necesario repensar la relación social entre la comunidad y la escuela, es decir, es importante saber cómo se articulan los procesos de socialización lingüística de la casa a la escuela, sin crear rupturas epistémicas, con el fin de repensar la escuela como un espacio de re-significación lingüística y cultural que logre acercarse a los procesos sociales comunitarios, en donde la oralidad es vital en la consideración de construcciones participativas capaces de ayudar al fortalecimiento de las lenguas originarias (Flores Farfán, 2009).

REFERENCIAS

- Alejos, J. (2012). *La palabra en la vida. Dialogismo en la narrativa mesoamericana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Argueta Villamar, A., Gómez Salazar, M. y Navia Antezana, J. (2012). *Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social*. México: UNAM/Siglo XXI.

- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal* (2.ª ed.). México: Siglo XXI.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética* (pp. 97-114). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.iifilologicas.unam.mx/actapoetica/index.php?page=numero-27-1>, el 12 de agosto de 2014.
- Caballero, J. J. (2011). *Ñuu davi yuku yata. Pueblo antiguo de la lluvia, identidad y educación en una comunidad de la Mixteca Alta Oriental (Huitepec)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chamoux, M. N. (1992). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. España: Desclee de Brouwer. Recuperado de http://enriquedussel.com/txt/53.Hacia_filosofia.pdf, el 27 de agosto de 2014.
- Flores Farfán, J. A. (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Green Stocel, A. (2009). La educación desde la madre tierra: un compromiso con la humanidad. En P. Medina, *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 55-70). México: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Latorre, N. (2006). Cosmovisión y conocimiento: hacia una pedagogía del estar. En M. Bertely Busquets, *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 313-334). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Los hombres verdaderos, voces y testimonios tojolabales* (5.ª ed.). México: Siglo XXI.
- Lenkersdorf, C. (2011). *Aprender a escuchar: enseñanzas maya-tojolabales* (2.ª ed.). México: Plaza y Valdés.
- Lorente y Fernández, D. (2011). *La raza cósmica, una concepción nahua sobre el clima. Deidades del agua y graniceros en la sierra de Texcoco*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Medina, P. (2006). Trayectorias de escolarización de indígenas maestros en el contexto rural: una larga historia en el debate actual. “¡Y... me fui de bilingüe...!” (Sujetos tras-terrados). En L. Oliva, *Educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 359-403). México: Centro de Estudios Educativos-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

- Medina, P. (2007). *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Medina, P. (coord.) (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Juan Pablos Editor.
- Neve y Molina, L. de (1975). *Reglas de ortografía, diccionario y arte del idioma Otomí* (facsimil). México: Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.
- Rebolledo, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Roque, B. (2011). Diálogo sobre los procesos de educación en la comunidad de El Boxo, derivado de una conversación, el 13 de agosto de 2011.
- Santos, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso)/Siglo XXI.
- Vargas Vásquez, X. N. (2008). *Wejën-Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*. México: H. Ayuntamiento Municipal de Tlahuitoltepec.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina, *Educación Intercultural en América Latina, memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 27-54). México: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder, razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

FORMACIÓN DE PARTERAS COMUNITARIAS. PROBLEMATIZANDO DESDE LO PEDAGÓGICO

María Elizabeth López Enríquez

INTRODUCCIÓN

La partería es una práctica sociocultural de larga trayectoria histórica en nuestro país, cuya existencia, re-producción y re-creación, a través de la experiencia de parteras comunitarias, ha permitido la permanencia y dinamismo de la cultura, proyectos civilizatorios y maneras de compartir y recrear conocimientos de los pueblos indígenas actuales.

Hombres y mujeres de conocimiento que –recreando ámbitos de una cultura propia– expresan su *estar en y con el mundo*, hacen uso de una cultura autónoma y se apropian de recursos de una cultura ajena para *seguir siendo pueblo*. Ellas y ellos han adquirido un manejo especializado de conocimientos y habilidades en torno a procesos de sanación, vinculando conceptos propios de salud, enfermedad y muerte con otras maneras de pensar y vivir la vida como resultado de las relaciones interculturales que, históricamente, han llevado a cabo con culturas distintas a la suya. Las parteras comunitarias sintetizan procesos de acompañamiento y ayuda a procesos de maternidad que, también históricamente, han

estado condicionados por relaciones culturales, políticas y sociales en tensión.

Las protagonistas de este estudio, *Agustina* y *Mary*, son dos parteras comunitarias que, a través de su hacer-se mujeres de conocimiento médico de los pueblos, muestran una parte de la nutrida discusión histórica en torno a las relaciones socioculturales y políticas asimétricas, coloniales y de dominación entre instituciones del Estado y pueblos indígenas; tal es su experiencia de vida en torno a un continuo *estar-siendo* parteras, una muestra de las estrategias de resistencia, innovación y apropiación cultural que han construido.

En este artículo se desarrolla una aproximación a su configuración identitaria, desde la construcción de conocimientos e incorporación de habilidades especializadas para no solo acompañar procesos maternos, sino también ayudar a la población local, regional y nacional a recuperar y restablecer el equilibrio en su salud. El enfoque etnográfico utilizado fue la orientación y el relato de vida como una herramienta importante de obtención y lectura de los datos, asunto que posibilitó que diversos estudios antropológicos e históricos se pudieran articular para brindar contexto y base en la construcción de un objeto de estudio pedagógico.

Esta re-presentación permitió identificar formas de enseñar y enseñarse una práctica médica especializada como lo es la partería, al centrarse en el estudio de procesos de formación, la construcción social de conocimientos y habilidades médicas y las maneras de compartir. Una aproximación desde una puerta-ventana (la medicina indígena) que permite percibir formas de aprender y maneras de enseñar la cultura de los grupos étnicos para la permanencia y re-actualización de su proyecto civilizatorio.

Son procesos de formación que cruzan tres ámbitos: el de una *educación propia* –donde se muestran elementos comunes y diferenciales en la enseñanza y aprendizaje de la partería, basados en un modelo médico indígena-tradicional que permite identificar elementos de una cultura autónoma–; el ámbito académico-institucional, ya como formación inicial o para la certificación y

regulación de parteras a través del adiestramiento y capacitación, cuyo referente de orientación es, y ha sido, el modelo médico académico; o como experiencias de formación gestadas por la organización social de base en sectores de la población donde se han articulado *salud y educación popular* y que manifiestan una pretendida articulación entre modelos médicos, incluyendo al ámbito doméstico. Tres ámbitos de enseñanza-aprendizaje y de orientación que se hacen presentes en la formación de estas parteras y que fueron emergiendo durante el trabajo de campo, considerando al referente empírico como punto de arranque y de llegada al permitir, por un lado, la focalización y el avance en la comprensión del objeto de estudio y, por otro, mostrar los hilos-base y ejes de análisis –diálogo con el referente teórico y conceptual– que marcaron la estructura y dieron cuerpo al reporte de investigación.¹

EL CUERPO DE LA INVESTIGACIÓN

En el transcurso de la investigación los caminos se hacen y re-hacen en el andar del caminante, con retrocesos y avances, con cambios y afirmaciones, con intención, convicción y compromiso.

Caminos de búsqueda que abren inquietudes por indagar problemáticas socioculturales –y pedagógicas– para hacer inteligibles los procesos de formación que se construyen, relaciones sociales que se generan, prácticas socioculturales que se re-crean, así como identidades que se configuran en el marco de opciones y proyectos de vida. Es decir, interesan a la pedagogía tanto los procesos formativos que se construyen como los sujetos *formándose* junto con otros en una praxis transformadora de las sociedades que habitan, así como también es de interés para esta disciplina comprender

¹ Este relieve es solo una parte del extenso tejido que se fue haciendo a lo largo de dos años de investigación durante mi trayectoria como estudiante de la Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que pudo materializarse por el apoyo brindado por el Conacyt.

ese acontecer, sus vicisitudes, aristas y quiebres, y su posibilidad de de-construir núcleos de análisis que promuevan discusiones sociales desde un horizonte “no prescriptivo” de la pedagogía, para dar continuidad al reconocimiento y recreación de *experiencias otras en educación*.

EL PROBLEMA DE ESTUDIO

¿Cómo pasar de un interés personal a un problema social y pedagógico específico? Reconocer un objeto de estudio en su espacio de movilidad es percibir su margen-frontera, su delimitación, la intersección que lo sitúa y lo enmarca en su condición sociohistórica, política y cultural, y hacerse una imagen primera de las rutas de aproximación y construcción de dicho objeto.

El objeto de estudio que otorgó sentido y brindó la posibilidad de abordar *la formación de parteras comunitarias*, se ubicó como: *conocimientos pedagógicos de parteras comunitarias*, el cual permitió una aproximación a la construcción de conocimientos en un ámbito especializado de la medicina tradicional y una aproximación a los procesos de configuración identitaria de los especialistas que la recrean. Delimitar este trabajo implicó plantear más preguntas que respuestas, las cuales dejaron ver algunas orientaciones educativas (principios pedagógicos) en el quehacer de dos parteras comunitarias, que se apreciaron en sus diferencias respecto del proceder de otras parteras, poniendo de manifiesto distintas prácticas médicas y orientaciones culturales.

Se considera como parteras comunitarias o *parteras de los pueblos* a quienes permiten, a través del ejercicio de su práctica médica y educativa, re-crear y re-producir ámbitos comunitarios propios, creando lazos culturales entre las madres a quienes acompañan, los recién nacidos, su familia y su pueblo (grupo étnico); se convierten en partícipes de la recreación de los *ejes fundamentales* o los *horcones comunitarios* (vínculos) a través de los cuales los grupos

étnicos de nuestro país reactualizan sus culturas, permitiéndoles *seguir siendo pueblo*.²

En la indagación de este tema se encuentran presentes tanto la intervención de instituciones del Estado con políticas públicas y programas sociales con legitimidad oficial, como –desde finales de los años sesenta del siglo pasado hasta la actualidad– experiencias sociales de base que surgieron de la participación activa de algunos sectores organizados de la población; es decir, se trata de procesos de formación de parteras que se configuran en la interrelación de procesos *educativos propios*, la *educación institucionalizada* y la *educación popular*.

Son procesos que, por sí solos, configuran un tipo de sujetos y prácticas socioculturales pero que, al reunirse, producen singularidades como la de Mary o la de Agustina, quienes representan una oportunidad para admirar proyecciones históricas precisas. A través de *momentos-huella* –momentos significativos de vida– de su historia personal, se puede intentar una aproximación a procesos históricos implicados en la configuración de una región, de un país y, con base en ello, pretender una lectura pedagógica que muestre horizontes de acción educativa más allá de lo escolar y lo prescriptivo. Dos parteras con más de 30 años de ejercicio médico, cuya *formación continua* representa una posibilidad de acompañamiento y apoyo seguro a mujeres en su maternidad –y no nada más a ellas, pues también asisten a niños, jóvenes y adultos–, así como a otras mujeres en procesos de sanación y consejería familiar o comunitaria, siendo su principal impulso de acción médica y educativa *el acompañamiento al proceso materno*.

En estos procesos de formación se conjugan la representación y la vivencia de la salud, la enfermedad, la vida y la muerte, y las

² El Centro Nacional de Misiones Indígenas (Cenami) distingue a los *horcones comunitarios* como: *territorio, trabajo común, fiestas, asambleas y autoridades propias* (Cenami, 2012). Guillermo Bonfil Batalla (1991, 2005) coloca algunos de estos elementos como parte del *patrimonio cultural heredado* y con los cuales se asegura la permanencia histórica del grupo.

maneras de hacerles frente, así como formas de acercarse, construir y compartir conocimientos. Se trató de ámbitos complejos de existencia que fueron abordados desde dos experiencias de vida singular convertidas en punto de arranque y posibilidad de dirección en el trabajo de investigación, y que permitieron una problematización y lectura pedagógica. Veamos. Durante el siglo XX la formación de parteras figuró como *adiestramiento*, *entrenamiento* y *capacitación* (en el ámbito de la instrucción respecto a la atención del embarazo, parto y puerperio), considerando a las parteras –y a la herbolaria– como “un recurso comunitario para la salud”, siendo extensiva su instrucción en la década de los setenta –capacitaciones dirigidas desde una mirada integracionista, de sustitución y desarrollo económico– y, para los años ochenta, detonó en la generación de propuestas sociales generadas desde abajo, con la organización de sectores organizados de la población, que manifestaban también la mirada asistencial y de desarrollo pero que, posteriormente (en los noventa), se permitieron construir otras maneras de hacer política: no solo alternativas de salud y educación, sino –en un continuo aprendizaje– otros sistemas de vida. Ambas intervenciones pedagógicas se configuraron como prácticas educativas paralelas a las construcciones y recreaciones culturales de los grupos étnicos en el marco de una educación propia.

Más puntualmente, a mediados del siglo XX, en los años cincuenta, con la institucionalización del indigenismo en nuestro país, ante la pretendida integración de la población indígena al “desarrollo” y al progreso de la nación, se creó como mecanismo de “cambio cultural” la configuración de “nuevos” sujetos que lo hicieran posible, de ahí que los jóvenes indígenas (algunos ya formados como líderes comunitarios resultado de la escuela rural) figuraran como actores importantes de esa historia. Gonzalo Aguirre Beltrán (1994) mencionó algunas consideraciones al respecto con base en el trabajo hasta ese entonces llevado a cabo por los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) del estado de Chiapas. En cuanto a los terapeutas indígenas en ejercicio (personas mayores, con años de experiencia,

elegidos o formados en principios y dinámicas socioculturales propias), se decía que, en un medio urbano, estos hombres y mujeres podían ser entrenados mientras la población aceptara las normas y beneficios de la medicina científica –y así se generaban los mecanismos de sustitución–, pero que en comunidades indígenas rurales, parteras y curanderos no podían ser capacitados, salvo con algunas excepciones, debido –menciona Aguirre Beltrán (1994)– “al arraigo de sus creencias y patrones de acción médica a razón de su sistema mágico-religioso, firmemente integrado”. Este argumento permeó la acción de la política pública indigenista. Por ello resultó conveniente la creación de nuevos agentes como promotores y técnicos de salud para coadyuvar a las modificaciones culturales que se pretendían y para lo cual se localizaron a personas jóvenes reconocidas por sus comunidades –en su mayoría hombres– quienes, sin tener aún la sabiduría de los ancianos, impulsarían dicho “cambio cultural”, ya que ante “la ausencia de conocimientos especializados mágico-tradicionales”, se facilitaba “el condicionamiento de una conducta higiénica racional y el entrenamiento [...] en las ideas y prácticas de la medicina científica” (Aguirre, 1994, p. 44).

Durante la institucionalización del indigenismo, la medicina tradicional fue reconocida en estudios antropológicos como un sistema simbólico de prácticas y conocimientos ejercidos por algunos especialistas de grupos étnicos, caracterizando su visión de mundo en dos categorías enlazadas: “mágico-religiosa”, una marca que hace que los conocimientos indígenas tradicionales no figuren en ámbitos legitimados de enseñanza; sin embargo, se consideraba el uso de esa medicina porque resultaba beneficiosa y efectiva para vastos sectores de la población mexicana. El atractivo por la partera indígena y la herbolaria estuvo presente desde el pasado, es decir, ha sido un interés histórico que viene desde los colonizadores españoles y se extiende hasta la actualidad a través de la instrumentación de políticas públicas y acciones de gobierno y la conveniencia para las farmacéuticas (neocolonizadoras) transnacionales.

La atención colocada en torno a la capacitación de parteras (que fueron caracterizadas como comadres, “rinconeras”, parteras rurales, empíricas, tradicionales) llevó a la creación de cursos y centros de instrucción en la década de los setenta, con la intención de “convertirlas”, con “bases científicas”, en “promotoras de salud” o “personal paramédico” y pilares de la *medicina rural* (Pérez, 1975); hoy día están identificadas como “auxiliares de salud” para el primer nivel de atención, o como “parteras rurales voluntarias” y miembros de las redes sociales de salud. Participaron en su capacitación tanto instituciones asistenciales de salud como de investigación, la Confederación Nacional Campesina (CNC) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Ya Virginia Mellado, Carlos Zolla y Xóchitl Castañeda (1989) distinguieron tres tipos de parteras en función de cómo se han formado y los recursos de los que ellas echan mano para ejercer su labor, a saber: *partera tradicional*, *partera empírica no adiestrada* y *partera adiestrada*. Para este estudio –a razón de los datos empíricos y datos bibliográficos (de problematización de la temática)–, la *partera empírica* correspondería a aquella que se formó por sí sola en partería, de acuerdo con necesidades emergentes: ayudar a otras mujeres en su parto, por ejemplo, y después de haber vivido ellas sus propios partos. La *partera tradicional* correspondería a aquella vinculada con formas de enseñanza no solo de tradición indígena, aunque predominantemente, además de haber sido preparada por algún familiar, confirmando su profesión a través del designio, lo cual hoy día está por replantearse ante la emergencia de atender un problema de salud pública y colectiva: la muerte materna y el escaso personal, infraestructura y equipos institucionales; para esto último es necesario el reconocimiento de las experiencias de formación de parteras encaminadas ya en nuestro país, sobre todo desde la organización expresa de la sociedad civil. Finalmente, las *parteras capacitadas* serían las que se denominan como parteras profesionales o diplomadas, y son quienes vivieron, en su trayectoria de formación, procesos escolares, legitimados y regulados por el Estado.

En estas capacitaciones se impuso la medicina biológico-científica y se pretendió cambiar algunas de las prácticas médicas de las parteras a favor de, por ejemplo, la posición horizontal del parto, el corte inmediato del cordón umbilical, la poca participación de la familia en el parto, el no uso de plantas medicinales y el favorecimiento de la inducción del parto, la reducción de baños posparto (el uso del temazcal) y en general, el parto medicalizado y realizado en espacios clínicos. Cabe señalar que muchas de esas imposiciones fueron guiadas por estereotipos y supuestos del personal de salud e intelectuales del área médica, y que, en su momento, estuvieron presentes en la formación inicial de parteras diplomadas y examinadas (véase, para comparar, Carrillo, 1999) y que, actualmente, también se manifiestan en la formación de parteras profesionales.

En la entrevista realizada a Efigenia Olvera, partera capacitada que asistió a los cursos en aquellos años setenta, se pone de manifiesto los cambios culturales que se estaban propiciando:

Antes, las señoras se aliviaban hincadas. Se tiraba un petate en el suelo y se cubría con papel periódico y trapos limpios. Encima se arrodillaba la enferma y se le daba un té de yerbabuena con canela para calentarla (apresurar el alumbramiento); el esposo la detenía por atrás de la cintura y cuando yo le decía, apretaba para ayudar. Ahora las enfermas se acuestan en la cama, o si no tienen, en el suelo, en un petate. Pero todavía hay muchas que son necias y prefieren estar hincadas, pero yo les digo que si no se acuestan no las atiendo, para que me hagan caso. Los esposos ya casi no entran a los partos, ahora las señoras se agarran de sus propias piernas (muslos). Cuando están acostadas, algunos esposos las detienen por delante (Pérez, 1975, p. 42, las cursivas son mías).

Sheila Cosminsky (1977) explica que uno de los cambios ocurridos por la difusión de la medicina moderna fue, precisamente, la posición horizontal del parto, la cual se fue tornando rutinaria ante la insistencia de su uso por parte de médicos y parteras instruidas. Estas transformaciones fueron colocándose como parte de una política pública dirigida a los pueblos indígenas: integración y sustitución cultural.

Las parteras indígenas, en cambio, recomiendan a las mujeres gestantes las posiciones tradicionales del parto, como el parto en cuclillas o sentadas en las piernas de su esposo y sostenidas por él, o haciendo uso de dispositivos que las mantienen seguras y brindan la posibilidad de que ellas ejerzan la fuerza requerida (como el uso de una hamaca o una liana para sostenerse). Estas posiciones resultan incómodas para el personal médico y enfermeras, por lo cual no se cuestiona el uso de la cama obstétrica o “silla de parir”. En todas las posturas en que las parturientas tenían que estar en una situación vertical, los médicos se manifestaron en favor de la posición de decúbito supino (Carrillo, 1999). La posición vertical del parto es aún usada por mujeres indígenas y se considera como uno de los ámbitos de decisión íntima de las mujeres, situación que se respeta y recomienda por algunas *parteras indígenas*, parteras capacitadas y parteras profesionales, quienes reconocen indicios de un parto con proceso natural y un parto que requiere otro nivel de atención ante alguna situación complicada.

En los setenta del siglo XX, la mirada institucional ante la labor de la partera se fue modificando: de “convertirla” en promotora de salud a considerarla como un *recurso de salud comunitaria* que posibilitaba el desarrollo de programas sociales y de salud en el medio indígena y rural, con base en una política de control demográfico, para lo cual se requería de un adiestramiento de parteras en el uso de métodos de planificación familiar y en la promoción de la salud. Ya a finales de la década, con el ejemplo de los *médicos descalzos* y las reflexiones hechas en torno al uso de las medicinas tradicionales para la extensión de servicios de salud en los Estados nacionales, la Organización Mundial de la Salud (OMS) postuló el reconocimiento de las medicinas tradicionales como estrategia para hacer frente a la asistencia en salud: *Salud para todos en el año 2000* a través de la Atención Primaria a la Salud (APS), en donde los terapeutas indígenas y su medicina –centrándose en las parteras y la herbolaria– se consideraron como “un recurso para la salud”. La herbolaria se quedaba a reserva de su comprobación y los terapeutas indígenas sí

serían considerados debido a la injerencia y papel fundamental que tenían en la vida comunitaria. Con dichos “recursos”, se pretendía extender la APS en comunidades rurales e indígenas alejadas de centros urbanos de los Estados miembros de la OMS.

En forma paralela, y por los debates internacionales que a mitad de esa década se dieron en torno de los derechos humanos, algunos intelectuales en México se colocaron en favor de una política de respeto y estímulo al pluralismo étnico; se replanteó el lenguaje indigenista y se empezaron a cambiar algunos conceptos del discurso indigenista, por ejemplo, se habló de indigenismo participativo, etnodesarrollo y federación de nacionalidades pero, en la práctica, ello distaba mucho de materializarse (Bonfil, 2005).

Sin embargo, se fueron dando las condiciones para una participación activa de líderes, intelectuales u organizaciones pertenecientes a grupos étnicos de nuestro país, tomando un papel protagónico que los llevó a generar encuentros y reuniones, muchas veces acompañados por miembros de una Iglesia “de base” —que en 1968 declaró su opción por los pobres— o apoyados por el Instituto Nacional Indigenista (INI), lo que mostró posibilidades de que lo étnico emergiera, colocándose como centro para los movimientos indígenas, que ya no solo demandaban tierras sino, además, medios de producción, comercialización y defensa de su territorio y recursos naturales.

Lo anterior generó, desde principios de los años ochenta hasta la actualidad, experiencias en educación y salud en torno a la formación de personal de salud de las comunidades, así como la integración de redes de salud —o más recientemente de otros sistemas de salud—, donde la visión acerca de la medicina indígena y tradicional se ubicó entre los elementos culturales sintetizados por los pueblos indígenas (es decir, en una combinación de tradiciones de otras culturas, como la española y la africana, además de la inclusión de algunas terapias alternativas) y sus formas de re-creación, todo ello matizado por la mirada asistencial de sectores de la sociedad civil o de quienes pretendieron construir en

colaboración una *salud en manos del pueblo*, teniendo como fundamento la *educación popular*.

Formar (capacitar) parteras hoy día continúa siendo una estrategia fundamental para resolver problemas públicos de salud, y se considera la labor de la partera tradicional, de la partera capacitada y de la partera profesional como fundamental para realizar la extensión de los servicios de salud, principalmente en zonas o lugares donde tales servicios son nulos o no corresponden con una atención cultural de la salud.

Frente a una formación de parteras comunitarias que tiende hilos que se tensan al estar implicados en relaciones conflictivas, en imposiciones culturales, en la configuración de prácticas médicas en torno a la salud de la mujer y la resolución de su embarazo, parto y puerperio, se ha impuesto una manera de entender el cuerpo, de acercarse al conocer y construir conocimientos, de legitimar conocimientos y saberes en espacios de formación, lo que conlleva a la negación de *maneras otras* de entender y vivir en y con el mundo, en el reconocimiento mutuo de culturas distintas, focalizando la política social dirigida a los grupos étnicos del país, principalmente hacia las mujeres.

La formación ha estado presente históricamente en nuestro país, sin embargo, son pocos los análisis pedagógicos de dichas acciones. Merecen mencionarse estudios antropológicos realizados por Isabel Kelly en 1955, quien, a solicitud de la OMS, llevó a cabo una investigación sobre *parteras rurales* en México e hizo algunas observaciones respecto a su instrucción: resaltó puntos importantes por considerar para la formación de parteras y su uso estratégico en los programas de gobierno, al reconocer la función social de las parteras en el tejido comunitario. En su trabajo, Kelly menciona que la partera necesita ayuda en:

- el conocimiento de los principios fundamentales de la higiene, que con frecuencia ignora por completo;
- la orientación respecto a los consejos y atenciones que deben dar antes y después del parto; y

- el reconocimiento de los casos que se encuentran más allá de sus facultades, los que, de ser posible, deben ser turnados a un médico (Kelly, 1955, p. 110).

Se proponía así un “adiestramiento formal”, en el cual se debía conocer la situación cultural local y, con ello, considerar tres ejes fundamentales para la acción:

- *Conveniencia de evitar un conflicto innecesario con los patrones culturales existentes:* respecto al uso de los hospitales, el manejo de la placenta, el tamaño del corte del cordón umbilical y su disposición final; con respecto a la alimentación (uso de alimentos fríos y calientes) y el baño posnatal (baño en temazcal).
- *Aprovechamiento de la cultura local.*
- *Descubrimiento de prácticas corrientes que deben combatirse.* Por ejemplo: la mala colocación de una faja posparto, frente a lo cual Kelly recomendó que para los casos del peligro de un aborto y reducir dicho estado, debía enseñarse a la partera cómo hacer un sostén que cumpliera el presunto propósito, sin restringir el desarrollo del bebé.

Por otro lado, Cosminsky (1977, 1986, 1992) a finales de los años setenta y durante los ochenta, por estudios realizados en comunidades indígenas de México y Guatemala, y Brigitte Jordan (1989) en Yucatán, exponen ciertos elementos pedagógicos que no fueron considerados por las instituciones de salud pública en las capacitaciones que dirigían hacia parteras indígenas, tales como la designación de la labor –cómo se hacen parteras, por don o por preparación de la mano de un maestro o maestra– y la adquisición de la práctica y conocimientos propios en torno del acompañamiento al proceso materno y las implicaciones de la introducción de otro modelo médico.

Ha sido un panorama de formación institucional el que hizo presente las ausencias en la configuración de personal comunitario

de salud y que permitió plantear preguntas en torno a *formas otras* de educarse y de compartir conocimientos especializados en espacios no formalizados de educación.

Lo anterior corresponde a mirar las prácticas propias de educarse en medicina indígena en espacios comunitarios; por ello, para este caso fue importante indagar: cómo se hace una partera, cómo construyen y comparten ellas sus conocimientos y qué horizontes de pensamiento las sustentan, ante el nudo complejo y tenso en que se sitúa dicha formación. Se pretende un acercamiento desde los sentidos y significados que dos parteras comunitarias, dos *parteras de los pueblos*, refieren en su hacerse en la práctica. Preguntas que motivaron el mecanismo metodológico para dar cuenta de un objeto de estudio: *conocimientos pedagógicos de parteras comunitarias*, implicados en una complejidad donde está presente:

- la educación propia,
- la educación formal (formación inicial, capacitación/instrucción) y
- la educación popular.

Con visiones:

- indigenistas, de asistencia y atención a la salud (donde las personas a quienes se dirigen las acciones son objeto de políticas);
- indígenas y de colaboración en el acompañamiento a procesos de sanación (con acciones y organización de base, donde las personas se reconocen como sujetos histórico-políticos, sujetos que crean políticas).

A la pedagogía le interesan estos procesos, y también acercarse al estudio de esa complejidad social para re-pensarse desde el *estarsiendo* de sujetos, colectivos, personas, pueblos que caminan en procesos pedagógicos y educativos, ya sea como reproducción o transformación sociocultural, tanto dentro como fuera de espacios escolares. La pedagogía, aquí, ejerce la función de mediación entre

el hecho educativo (procesos de formación, prácticas sociales y sujetos educativos y pedagógicos que con-figura), la reflexión de sus fines (qué sujetos-sociales-políticos-históricos con-forma, bajo qué ejes epistemológicos y ontológicos), los espacios y tiempos educativos que construye –e instituye– y los proyectos de sociedad por los que se camina. Asunto relevante cuando pensamos y vivimos la pedagogía como un ejercicio político, una de sus prácticas inseparables.³

La formación de parteras comunitarias y sus conocimientos pedagógicos se colocó como centro de interés que va desde lo personal –interés del investigador por cierto objeto de estudio a razón de sus referentes y su trayectoria e historia de vida– hasta configurarse en un problema social y, específicamente, un problema pedagógico enlazado a su justificación por su relevancia social y educativa.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La partera indígena sigue siendo en la actualidad un actor social importante para los grupos étnicos de nuestro país, tanto en el medio urbano como en el rural; es la síntesis de un *sistema real de salud* (Zolla, 2011; Zolla y Zolla-Márquez, 2004) que engarza modelos médicos distintos. La configuración de su práctica es ejemplo de las políticas públicas dirigidas a la población indígena, particularmente hacia las mujeres. Las parteras son personajes que han estado involucrados en procesos constantes de capacitación y de quienes no se cuenta con investigaciones que muestren indicios de cómo estas mujeres sintetizan, en su práctica médica, habilidades y saberes de elementos culturales distintos, de cómo estas parteras se han formado y hacen uso de sus referentes para dar opciones en la atención o ayuda/apoyo al parto, y menos aún

³ El aspecto político de la educación es lo que le da movimiento. No existe educación sin política y política sin educación (Freire, 2002, 2005, 2007).

existen investigaciones que articulen estas intervenciones educativas en relación con la reducción o no de los índices de muerte materna, además de las implicaciones sociales, culturales, políticas, económicas y epistemológicas de dichas experiencias en educación. Por ello se consideró importante –reiteramos– hacer esta aproximación pedagógica desde la voz, los sentidos y los relatos de dos de sus protagonistas.

RELEVANCIA

En el ámbito de la política pública nacional e internacional en materia de salud, se ha considerado a las parteras tradicionales como agentes importantes en este quehacer debido a la inaccesibilidad de los servicios de salud que “no llegan a todos”. Lo anterior está relacionado con que la mayoría de las localidades de nuestro país se componen por menos de 2 500 habitantes, si bien es cierto que la tendencia de la población ha sido moverse hacia las ciudades, aun cuando se ubican en las periferias y cinturones de miseria.

Al respecto es importante decir que, no obstante que las políticas de control demográfico por parte del Estado y que las condiciones de vida de la mayoría de las familias mexicanas han llevado a reducir el número de hijos de las mexicanas, las mujeres continuaremos pariendo. Asimismo, ante la alta incidencia de muertes maternas en instituciones de salud pública, resultan indispensables las estrategias para conseguir espacios y agentes que brinden seguridad a los procesos maternos.

Las parteras comunitarias en continua preparación representan una alternativa, ya que, además de brindar seguridad al proceso materno, son portadoras de un referente sociocultural importante para los grupos étnicos a los que esta práctica especializada les otorga continuidad, pues a través de ella recrean su cultura y les permite *seguir siendo pueblo* (es decir, ser comunidad, persistir con el proyecto civilizatorio de los pueblos indios).

En el informe de 2011 en torno del estado actual de las parteras en el mundo, que se llevó a cabo en 58 naciones donde las tasas de mortalidad materna, fetal y neonatal son altas, la OMS advirtió a 38 de esos países que:

necesitarán multiplicar por más de diez la cantidad de parteras, y la mayoría requerirá duplicar, triplicar o bien cuadruplicar su personal de partería a fin de mejorar la calidad y la cobertura de los servicios. [Además de que existe una] baja cobertura de atención obstétrica y neonatal de urgencia y, a menudo, los establecimientos de salud existentes tienen insuficiencia de personal y equipamientos deficientes. [Siendo la situación] más grave en las comunidades rurales y/o remotas. [Además] no se abordan los problemas de acceso a los servicios desde la perspectiva de la mujer (UNFPA, 2011).

Se trata, así, de Estados nacionales en vías de desarrollo que, como México, no pueden hacer frente de manera segura a las necesidades de salud de su población ni brindar seguridad al proceso materno.

Es importante, por lo tanto, poner nuestra atención en experiencias educativas y médicas que son ejemplo de acciones sociales de grupos organizados (entre ellos, las asociaciones étnicas) que construyen respuestas a problemas puntuales de salud y, más aún, las construyen a través de experiencias donde los sujetos implicados vinculan conocimientos y habilidades de matrices culturales distintas. Con ello, se pretende nutrir la discusión pedagógica en torno de las interculturalidades en educación y que se pueda así reducir la brecha en torno al reconocimiento de otras epistemologías.

Toca ahora mostrar parte del diálogo que se estableció entre el referente empírico, el teórico y el de interpretación para compartir con el lector(a) las construcciones conceptuales con que se realizó la aproximación a este objeto de estudio, es decir, mostrar qué y quiénes guiaron el camino, para posteriormente hablar de lo que fue emergiendo en el proceso. Lo anterior implica hacer explícito el horizonte teórico y metodológico, mostrando también, aunque de manera implícita, la posición política de quien investiga. A

continuación, entonces, se presenta el marco conceptual y metodológico que guio el camino de la investigación.

MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

De entrada, el principio del camino. Para hacer posible este proyecto de investigación, resultado de preguntas que emergieron de una tesis profesional anterior,⁴ se consultó y su realización fue fruto del acuerdo hecho con quienes figurarían como protagonistas del estudio para, con ello, no únicamente asegurar la conclusión del trabajo sino darle sentido y propósito social concreto. Considerando que dicha pretensión sería solo un acercamiento a la lectura de realidades sociales complejas, sin pretender reducirlas a taxonomías ni descripciones simples, la lectura de Zemelman (2004) ayudó mucho en este sentido y, desde el campo de la antropología (y la etnografía), las sugerencias de Miguel Alberto Bartolomé (2003) en cuanto a una investigación intercultural, fueron fundamentales.

Estas lecturas coincidieron con mi posición política respecto de las relaciones políticas horizontales (no por ello sin tensión) que podemos construir junto con pueblos, comunidades e individuos de grupos étnicos para no nada más acercarse a la comprensión de lo social en general y de lo pedagógico en particular, sino para construir posibilidades de vida buena, donde se vayan transformando las situaciones de negación de su *estar-siendo* contemporáneo. Menciona Miguel Bartolomé (2003, p. 201) que “los pueblos nativos no son un testimonio del pasado o un anacronismo, como todavía lo pretenden algunas perspectivas nacionalistas ancladas en las ideologías decimonónicas, sino parte integrante y

⁴ López Enríquez, María Elizabeth (2011), *Los procesos de formación en salud comunitaria: la experiencia pedagógica de Salud y Desarrollo Comunitario*, A. C. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

viva del presente y deseable del futuro⁵. El valor político y ético de la investigación etnográfica radica en proporcionar una traducción menos distorsionada de las culturas que integran los grupos étnicos.

Es importante mencionar a Bertely (2000), Rockwell (2009) y Medina (2000, 2005) respecto a la articulación entre antropología e historia, dado que sus trabajos nos brindaron la posibilidad de perfilar dicha articulación en la investigación.⁵ Conforme se dieron los primeros contactos formales, y una vez elaboradas las primeras entrevistas (exploratorias), se fueron tendiendo caminos de búsqueda para entender lo que ambas parteras compartían en su relato, en la dinámica de sus acciones y en el marco de nuestras interacciones.

Considerando en todo momento su *estar en y con el mundo* como sujetos histórico-políticos que se transforman-transformando lo social más allá de lo inmediato, Paulo Freire (1996, 2002, 2004, 2005, 2007) brindó y acompañó este camino. Cuando se afirmó que en las acciones médicas y educativas de Agustina y Mary no figuraba la visión paternalista y asistencialista de lo social y que eran partícipes de procesos de formación donde la colaboración, la organización social de base y el reconocimiento del ámbito cultural de los actores educativos eran fundamentales, además de las relaciones horizontales que construían siendo partícipes de procesos de enseñanza-aprendizaje, donde la identificación de situaciones de sujeción (opresión) eran importantes, fue como se logró un diálogo nutrido con las propuestas de Freire que, de igual manera, se vieron confirmadas al verificar la apropiación que hacen de estrategias de educación popular, la cual les ha proporcionado herramientas para separarse y leer su vida cotidiana, identificando lo que pertenece

⁵ La doctora Patricia Medina nos permitió una aproximación particular a la temática de estudio; ha sido la investigación-acción la que perfiló una gran lección, lo que la colocó como estudiosa y practicante de la medicina tradicional y alternativa, permitiendo con ello encaminar los diálogos interculturales desarrollados por la propia autora (2007).

al ámbito de su cultura propia y aquellas situaciones de vida que vinculan a la cultura impuesta (proyecto civilizatorio del Estado mexicano). Paulo Freire propone la lectura de la realidad a través del paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica y, una vez reconocidas las condiciones de sujeción (opresión), colocarse en el mundo y optar por su transformación.⁶ Las experiencias que Agustina y Mary viven en su hacerse parteras brindaron la posibilidad de diálogo con la pedagogía del oprimido que postulara Freire y que posibilita, también, la recreación de la vida con esperanza e indignación.

Pero sin pretender –y espero no haberlo hecho– encajonar la lectura de las realidades sociales emergentes en discursos teóricos ya construidos, sino que al escuchar, mirar, percibir lo que las propias parteras iban mostrando al relatar poco a poco cómo fueron adquiriendo la pericia y los conocimientos que hoy les permiten acompañar a mujeres en sus procesos maternos, fueron emergiendo *categorías sociales* (conceptos que marcan “procederes” de los sujetos en situaciones diversas y figuran como discurso y opción política) tales como: *medicina propia de los pueblos*, para diferenciar la práctica médica de los grupos étnicos y campesinos de la medicina académica principalmente; *medicina propia, sistema de salud propio de los pueblos y médicos de los pueblos*, como categorías sociales emergentes que fueron presentándose como términos que dinamizan situaciones de organización social, reivindicación étnica y lucha en defensa de los pueblos.

Para abordar el estudio y análisis de relatos de vida, partimos de Daniel Berteaux (2005), quien afirmó la imperiosa necesidad de relacionar vidas singulares con lo histórico más amplio, confirmándonos la articulación entre antropología e historia para tener una base de análisis a preguntas pedagógicas. Recurrimos a

⁶ Para Freire, los sujetos históricos toman su lugar en y con el mundo, con otros, para caminar la praxis de transformación de situaciones de opresión y hacer posible el borramiento de la dicotomía oprimido-opresor.

representaciones sociales presentes en distintas formas, en la participación social activa de ambas parteras cuya lectura fue posible mediante el trabajo de campo y la codificación de los datos empíricos. Retomamos entonces, como herramienta metodológica, el relato de vida (atendiendo “lo dicho” y “lo no dicho”) y el correlato de sujetos claves que permitieron acompañar el decir de ambas parteras.

De las categorías sociales antes mencionadas se desprendió el término *educación propia*, en el cual la participación social activa es una de sus características principales (el reconocimiento de los actores como sujetos de su propia historia). Este asunto entró en diálogo con lo propuesto por Guillermo Bonfil Batalla (1991, 2005) sobre la teoría del control cultural, donde las relaciones culturales emergen en torno a bases culturales propias (que se distinguen por los ámbitos de decisión que permiten recrear elementos culturales para permitir la vida y continuidad de los grupos étnicos) y aquellas que han sido impuestas. Lo anterior proporciona maneras de leer las relaciones políticas, sociales y económicas que se han establecido entre instituciones de Estado (y el proyecto civilizatorio de un México imaginario: el del Estado mexicano) y los pueblos indígenas.

Con respecto a otros términos epistémicos, como conocimiento, saber, creencia y sus derivados: sabiduría y cientificismo, Luis Villoro (1989, 2004, 2009) ayudó a dar contenido y guía a las preguntas de investigación y considerar ciertas líneas de análisis.

Estos forman parte de los referentes conceptuales que, si bien algunos ya habían sido considerados desde el comienzo de la investigación, otros se fueron colocando como necesarios para abordar la temática y dar cuenta del objeto de estudio, con el propósito de *identificar formas distintas de hacer y pensar la educación (formación) desde experiencias de vida de sujetos pedagógicos en espacios comunitarios indígenas*. Lo anterior dio cuerpo a los siguientes objetivos de investigación:

Generales:

- Identificar conocimientos pedagógicos de parteras comunitarias a través de su trayectoria de formación.
- Analizar las relaciones pedagógicas que construyen parteras comunitarias en su continuo formarse y formar a otros.

Específicos:

- Identificar, a través del relato de vida, tanto la práctica pedagógica como el quehacer educativo de dos parteras indígenas en nuestro país.
- Identificar, mediante su narrativa, *momentos-huella* que articulen sus relatos de vida con problemáticas sociales más amplias, así como los discursos que han incorporado en su praxis pedagógica.
- Identificar, a través de la re-construcción de sus narrativas y procesos de historicidad, qué conocimientos comparten ellas, cómo lo hacen y qué horizontes de pensamiento las sustentan.
- Analizar los procesos epistemológicos y relaciones pedagógicas implícitos en la praxis educativa de ambas parteras.

Para este estudio, el propósito metodológico no versó en explicitar experiencias pedagógicas desde historias particulares de dos parteras, sino en entrelazar hilos-base —el dato etnográfico con su lectura histórico-política desde el relato de vida— para configurar una trama y hacer posible la reflexión pedagógica desde la perspectiva epistemológica, en torno a *qué se enseña y cómo se enseña en salud* desde el propio hacer y pensar de los pueblos, y con ello en la posibilidad de *mostrar-nos* que existen *formas otras* de comprender el mundo, de acercarse al conocer y de construir conocimientos, de vivir, hacer y reflexionar la educación, es decir, maneras otras de recrear la vida y las culturas.

Esto exigió un esfuerzo de análisis no solo para re-construir o sistematizar experiencias educativas basadas en información

etnográfica o en la reconstrucción de narrativas con base en relatos de vida, sino para provocar un nudo de articulación entre fragmentos significativos de vida, juegos de sentido, razones histórico-políticas de una práctica social actual, así como entre discursos que, hechos cuerpo, dan cuenta de procesos históricos más amplios, y presentar asimismo como *momentos-huella*, fotografías históricas singulares en las cuales se dinamicen fragmentos que, si bien revelan el devenir de una nación, también brindan la posibilidad de una lectura pedagógica.

La apuesta, entonces, fue caminar con la esperanza de colocarse en la posibilidad de encontrarse entre *camino de reconocimiento*, en la legitimación de conocimientos y saberes propios de pueblos indígenas en las aulas, y de quienes los caminan como hombres y mujeres de conocimiento capaces de enseñar en las universidades, y sus saberes y prácticas médico-pedagógicas como ejes metodológicos y de contenido en procesos de enseñanza y aprendizaje, y no únicamente como la folklorización –enajenación de su cultura– que se anuncia al tratar un aprendizaje técnico basado en terapias y el uso y preparación de medicamentos naturales. La cuestión fue, en cambio, “ir más allá”, caminar hacia su *posibilidad epistemológica*. ¡Claro!, siempre en concertación y reconocimiento mutuo de las sociedades implicadas.

Lo anterior nos lleva a pensarnos en el arduo trabajo que es la investigación social, para alimentar las disciplinas y prepararnos en el reencuentro con temáticas de estudio que le atañen a la pedagogía: *procesos de formación en salud comunitaria* desde la *educación propia* de pueblos indígenas y sus organizaciones –articulando esto con la educación popular–, con la pretensión de retornar la mirada a la escuela y problematizar, con estos referentes, la *educación escolar en general* y la *formación del personal de salud* en particular.

HALLAZGOS

*Tejido que solo representa una mirada,
una lectura, una aproximación, una fotografía.*

Dar cuenta del objeto de estudio a través de las preguntas y los supuestos de investigación se materializa de manera puntual en un apartado como este. Aquí solo se encuadran algunas representaciones de cierre para continuar indagando.

¿Cómo ellas construyen sus conocimientos? ¿Cómo se hicieron parteras? Los procesos de aprendizaje que han vivido ambas parteras ponen de manifiesto la *imperiosa necesidad de seguir formándose* en la incesante búsqueda de recursos y herramientas terapéuticas que brinden mayor seguridad al proceso materno y a otros procesos de sanación que acompañan, pues no *únicamente* manejan asuntos que atañen a la partería sino que sus campos de acción se amplían, ayudando a recuperar la salud en torno de ciertas enfermedades, entre ellas, algunas de filiación cultural como: el susto, el empacho, la caída de la mollera, o proporcionando medicamentos naturales –preparados y procesados con base en plantas medicinales en forma de té para infusión o en micro/dosis–. Dicho campo de acción las implica en *una formación continua tanto sistemática como no formal*, donde son importantes todas las experiencias formativas en las que comparten sus conocimientos y habilidades, ya sea con otras parteras o con otros médicos indígenas.

Trabajan con lo que está disponible y siempre enseñándose –como proceso de autoformación y formación de otros–, lo que quiere decir que tienen un amplio conocimiento de su medio local. Agustina, cuando viaja de una región a otra o de un estado a otro, carga con ella apenas unos cuantos goteros (tinturas, un medicamento natural con propiedades medicinales de las plantas con alcohol de 96° como vehículo), y si se le presenta algún caso para el cual le pidan ayudar, hace uso de lo que dispone, pero también de plantas y minerales propios de esa región: dialoga con los residentes e identifica

la planta precisa que hay que buscar, y aunque ella no conozca su nombre común (local), la determina por las reacciones que provoca en el cuerpo humano. Por su lado, Mary hace uso de las plantas medicinales que conoce, algunas locales y otras que aprendió a manejar cuando acudió a las capacitaciones con médicos del INI, pues ahí intercambió saberes con otras parteras.

Sus prácticas no se circunscriben a un espacio y tiempo precisos, en su andar siempre ejercen su profesión. Usan la *medicina que es necesaria* según la persona y la situación que lo requiera, lo que implica un amplio manejo de recursos terapéuticos y herbolarios.

Los *métodos de aprendizaje* son la observación directa, aprender haciendo, con base en el ejemplo, escuchando el tiempo que sea necesario, reflexionando su práctica, palpando (sintiendo) con las manos y manteniendo una empatía con las personas a quienes acompañan. “Van” viviendo en su propio cuerpo terapias de sanación o acompañándose por otros médicos tradicionales, intercambian conocimientos y habilidades con otras parteras y médicos tradicionales, consideran al enseñante –al maestro-compañero(a)– con respeto y autoridad, valoran su palabra y su ejemplo (buscan estrategias de formación continua y de alianzas para continuar recreando su práctica).

Estos elementos nos permiten poner en duda las representaciones teóricas en que se resalta como medio de transmisión de la medicina indígena la tradición oral. Si bien es de suma importancia, lo es más cuando se vincula culturalmente sin caer en verbalismos y protagonismos. El método de enseñanza-aprendizaje por excelencia es la observación, la meditación y la palabra, esta cuando se precisa. Responden a necesidades concretas de vida: acompañamiento en el proceso de sanación y vinculan recursos de la cultura propia, un uso de los conocimientos para responder a problemas locales.

Fueron formadas entre la *educación propia*, cuando la designación de la labor cobró importancia y su proceder posterior

–reconociendo la fuerza de su *tonalli*⁷–, apropiándose también de recursos culturales de otras tradiciones médicas, les permitió reproducir y recrear la vida a través, por ejemplo, de las terapias alternativas y el uso de medicina alópata. De igual manera han incorporado (directa o indirectamente) estrategias de enseñanza como las que brinda la educación popular, y que en Agustina se traduce en un proceder metodológico que sintetiza formas propias de enseñar al coordinar distintos talleres, entre ellos, acerca del parto. Es así como la educación popular se convierte en un referente de su formación y acción actual.

También es importante mencionar el aprendizaje adquirido (si bien de manera formal o no formal) mediante la observación y acción directa con médicos académicos o en cursos dirigidos por instituciones de salud (enseñanzas que acompañan el proceder de Mary).

Las anteriores consideraciones afirman dos de los supuestos de investigación:

- *Las parteras en nuestro país comparten sus conocimientos y saberes desde sus referentes histórico-políticos, desde su historia-personal y su historia-colectiva (como pueblo).*
- *Han con-figurado su práctica reflexiva en educación y en salud a partir de las relaciones sociales, culturales, políticas, económicas, pedagógicas y epistémicas que recrean su estar-siendo como sujetos histórico-políticos.*

Pero ¿desde qué horizonte de pensamiento? Al respecto podemos decir que mantienen un *respeto por la designación del trabajo*, sin embargo, ven necesario compartir su experiencia con mujeres jóvenes que cumplan con el llamado (que sean responsables y se dediquen

⁷ El *tonalli*, según la traducción (interpretación) que hace López Austin (2012) en su estudio de los antiguos nahuas del altiplano, se vincula a una fuerza anímica contenida en el cuerpo, que fue otorgada por los dioses (como soplo) a niños y niñas según el tiempo de su nacimiento. Se define así como fuerza, valentía, destino y personalidad.

con decisión a la labor) ante condiciones materiales de vida (muerte materna y neonatal, contextos de migración que conllevan a vivir situaciones límite –entre la vida y la muerte–, maltrato a las mujeres indígenas en hospitales públicos).

Consideran el *calor como elemento fundamental* para asegurar un buen desenlace del proceso materno: haciendo uso de sobadas, talladas, siendo cálidas con la palabra, o al escuchar atentas las preocupaciones, angustias y problemas de las personas a quienes acompañan.

Otorgan protagonismo a la mujer: buscan estrategias para que ellas “tomen su fuerza” y el parto salga airoso, una fuerza que se hace manifiesta en un margen entre la vida y la muerte, “*hay que ayudar a las mujeres en su paso*”. Se consideraba como guerreras a las mujeres que morían durante su parto (su primer parto) en la civilización de los antiguos nahuas del altiplano. Para ambas parteras la mujer necesita de fuerza para dar su paso, para parir.

Los cinco horcones comunitarios como recursos culturales heredados figuran como: autoridades propias, territorio, las fiestas, el trabajo comunitario y las asambleas. Caminos que manifiestan sentidos y significados propios de la cosmovisión indígena, donde confluye una matriz cultural de los grupos étnicos actuales y que simbolizan a la vez los cuatro rumbos del universo, reconociendo también el centro, pilares todos que dan fuerza y mantienen la recreación de la vida comunitaria.

¿Cómo los comparten? Comparten sus conocimientos en espacios restringidos de participación social, si bien de manera informal los transmiten a miembros de su familia –a quienes por circunstancias o por necesidad implican en experiencias formativas–, sin embargo, no es una regla el que si una persona nace en un núcleo familiar de médicos indígenas desarrolle esa profesión, aunque sí hay posibilidades de que ello ocurra debido a las formas de enseñarse el oficio en el pueblo indígena: a través de la observación directa; por supuesto, para dicha decisión se conjugan otros factores condicionantes.

La partería requiere de conocimientos sistematizados y ya comprobados por las parteras mismas, si bien su abstracción no se refleja en un escrito, sí ocurre en su práctica y en su decir para sanar. Cuando comparten dichos conocimientos reflexionan sobre su seguridad o no para el proceso materno de la mujer, y antes de practicar determinada terapia o usar alguna planta medicinal, se aseguran de su efectividad y de sus posibles consecuencias.

Son médicos indígenas, hombres y mujeres de conocimientos que se habilitan para proporcionar un proceso integral de sanación, quienes hacen uso de conocimientos y habilidades para realizar las terapias, tanto desde su sentido biológico como socio-cultural. Todo esto con la idea de realizar siempre el mejor trabajo posible; sin embargo, al reconocer los ámbitos donde no pueden inferir, buscan en inmediato el traslado de la parturienta a instituciones de salud pública para resolver la situación, acompañándola a ella y a su familia y teniendo a la mano una opción para asegurar la vida de la mujer. Caminan siempre enseñándose su práctica y enseñando a otros sin poseer espacios ni tiempos establecidos. Agustina y Mary son dos parteras comunitarias que se han configurado como sujetos pedagógicos. Todo ello afirma otro supuesto de investigación:

- *Son las parteras sujetos pedagógicos que comparten en todo momento y espacios sus conocimientos y saberes en torno a los cuidados y la salud.*

Esta investigación, por lo tanto, plantea otras preguntas para continuar indagando.

CONCLUSIONES

La investigación hasta aquí referida puede perfilarse como una aproximación desde la etnografía para identificar y analizar las dimensiones sociales y políticas en torno de los procesos de formación

y las maneras de compartir de los grupos étnicos de nuestro país, a través de la experiencia de vida de parteras comunitarias. Esta aproximación demuestra que el estudio de la medicina indígena, desde el ámbito pedagógico, deja asomar maneras propias de educarse entre miembros de pueblos indígenas y de un compartir especializado cuando se trata de saberes y conocimientos de sanación (médicos y/o rituales), en los que puede percibirse una matriz cultural de origen y la inclusión y apropiación de otros referentes culturales, permitiendo articular con dicha matriz estrategias de enseñanza y dispositivos pedagógicos diferentes, pero manteniendo los ejes propios que les dan continuidad como grupo.

La partería es una gran puerta-ventana que permite leer la pedagogía que se dinamiza en la vida cotidiana de los grupos étnicos. Leerla no es sencillo, apela a echar mano de estudios de distintas disciplinas para aproximarse a su comprensión. En el ejercicio y reproducción de esta práctica médica se dinamizan conocimientos y maneras de enseñar que pueden brindar estrategias para la construcción de conocimientos en las aulas y, con ello, retornar la mirada a la escuela.

Una gran lección: toda acción educativa y de investigación, para que sea factible, merece ser situada como *necesidad* por los grupos sociales implicados, ya que reconocerse como sujetos que pueden generar transformaciones en las sociedades que habitan, implica modificaciones consensuadas que resuelvan asuntos de la vida práctica.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (1994). *Programas de salud en la situación intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Bartolomé, M. A. (2003). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social* (12) 199-222.

- España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83801210>, el 9 de agosto de 2013.
- Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Bellaterra.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IV (12) 165-204. México: Universidad de Colima. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641209>, el 4 de enero de 2014.
- Bonfil, G. (2005). *México profundo. Una civilización negada*. México: Debolsillo.
- Carrillo, A. M. (1999). Nacimiento y muerte de una profesión. Las parteras tituladas en México. *Dynamis, Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*, vol. 19, 167-190. Recuperado de <http://www.revistadynamis.es/index.php/indices>, el 6 de noviembre de 2013.
- Cosminsky, S. (1977). El papel de la comadrona en México. *América Indígena*, vol. 37 (2) 305-335. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Cosminsky, S. (1986). Prácticas de partería tradicional y prevención del embarazo en las Américas. En A. Mangay Maglacas y J. Simons (comps.), *El potencial de las parteras tradicionales* (pp. 79-93). Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- Cosminsky, S. (1992). La atención del parto y la antropología médica. En R. Campos Navarro (comp.), *La antropología médica en México*, vol. 2, 139-160. México: Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Jordan, B. (1989). Cosmopolitical obstetrics: some insights from the training of traditional midwives. *Social Science and Medicine*, vol. 28 (9) 925-944. Recuperado de <http://www.lifescapes.org/Writeups.htm>, el 15 de noviembre de 2013.
- Kelly, I. (1955). El adiestramiento de parteras en México, desde el punto de vista antropológico. *América Indígena*, vol. 15 (2) 109-117. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- López Austin, A. (2012). *Cuerpo Humano e Ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- Medina, P. (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés.

- Medina, P. (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.
- Medina, P. (coord.) (2007). *Nuestros calendarios y mapas cuentan nuestra historia. Tiempo y espacio: diálogos entre voces indígenas y escuela*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Mellado, V., Zolla, C. y Castañeda, X. (1989). *La atención al embarazo y el parto en el medio rural mexicano*. México: Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social (CIESS).
- Pérez, G. (1975). Parteras empíricas: la primera evaluación. *El médico*, vol. 25 (8), 40-45. México: [s. e.].
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- UNFPA (2011), *El estado de las parteras en el mundo 2011. Cuidar la salud, salvar vidas*. Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFP). Recuperado de http://www.unfpa.org/sowmy/resources/docs/main_report/es_SoWMy_Full.pdf, el 22 de enero de 2014.
- Villoro, L. (1989). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Villoro, L. (2004). El sentido de la historia. En C. Pereyra, L. Villoro, L. González, J. Blanco, E. Florescano, et al., *Historia, ¿para qué?* México: Siglo XXI.
- Villoro, L. (2009). *Tres retos de la sociedad por venir. Justicia, democracia, pluralidad*. México: Siglo XXI.
- Villoro, L. (2012). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: El Colegio Nacional.
- Zemelman, H. (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. En I. Sánchez y R. Sosa (coords.), *América Latina: Los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI.
- Zolla, C. (2011). Del IMSS-Coplamar a la experiencia del Hospital Mixto de Cuetzalan. Diálogo, asimetrías e interculturalidad médica. En A. Argueta Villamar, E. Corona y P. Hersch (coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: UNAM/Universidad Iberoamericana.
- Zolla, C. y Zolla-Márquez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

**LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA. PEDAGOGÍA
DEL LUGAR Y PRÁCTICAS DE CONOCIMIENTO
EN LAS COMUNIDADES NEGRAS DEL PACÍFICO SUR
COLOMBIANO¹**

Ángela Yesenia Olaya Requene

INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos organizativos de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano para superar las condiciones de abandono y miseria, consecuencia de la pérdida de territorio y desplazamiento forzado a manos de diversos grupos armados (guerrillas y paramilitares, grupos dedicados no solo a la producción de la coca, sino también vinculados con los grandes proyectos desarrollistas y modernizantes del país, como los cultivos de palma africana y la minería), han tenido un gran impacto en el ámbito educativo: sus luchas por la defensa del territorio están construyendo un proceso etnopedagógico basado en una concepción política de autonomía territorial. Esta forma de construir lo educativo entra en tensión

¹ Este artículo recoge los resultados de la investigación “La etnoeducación en el movimiento social afrocolombiano. Formación del sujeto histórico-político en el marco de las luchas por la historia propia, la identidad y el territorio. 1970-2013”, para obtener el grado de Maestra en Pedagogía por la UNAM.

con la normatividad que, en materia de institucionalización de la identidad de las comunidades negras, decretó a la etnoeducación como un *servicio educativo* ofrecido por el Estado a los grupos étnicos, lo que plantea un desafío político/pedagógico en la manera como la etnoeducación se reconstruye en la expresión colectiva de los procesos de organización étnico-territorial de las comunidades que buscan que esta práctica pedagógica provenga directamente de sus bases comunitarias.

En este marco de referencias y con base en la categoría de *lugar* postulada por Arturo Escobar, para contextualizar las prácticas eco-culturales de los pueblos afrocolombianos del Pacífico, propongo abordar la etnoeducación afrocolombiana como una *pedagogía del lugar*, que al ser *situada* en las realidades territoriales de las personas afrodescendientes, construye estrategias de formación que resaltan las articulaciones entre experiencias y conocimientos, identidades y territorios, forjando una pedagogía enraizada en las vivencias de sujetos en lugares de resistencias.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La política educativa en etnoeducación afrocolombiana ha transitado por diferentes dinámicas culturales y educativas que ponen en tensión los procesos organizativos e identitarios de las comunidades negras, sus derechos y prácticas de conocimiento, ante el entramado de relaciones normativas e institucionales que han diseñado—desde una perspectiva programática y multicultural— propuestas de una educación diferencial para los grupos étnicos. Las estrategias para “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos y discursos académicos e institucionales que a partir de las necesidades de autoafirmación y autorreconocimiento de los sujetos, incluyen sus representaciones sociales en cualquier ámbito de la esfera pública, es parte del resultado de un proceso político agenciado por las organizaciones sociales de los grupos étnicos (Rojas y

Castillo, 2007), que al movilizarse en torno a la redefinición de sus identidades culturales negocian ante el Estado una educación que asuma la presencia de los educandos étnicos como sujetos productores de conocimientos, habilitando la posibilidad de una escuela en la que se les reconozca la capacidad de definir su propio destino, a través de fortalecer los procesos de reconstrucción de la memoria histórica y los conocimientos colectivos.

Con la Reforma Constitucional de 1991, Colombia se incluye en los países latinoamericanos que dan un giro en torno a la incorporación del multiculturalismo como política de Estado (Restrepo y Rojas, 2009). En este cambio constitucional las comunidades negras han ganado un amplio terreno en materia de visibilidad jurídica y, en consecuencia, esto se ha traducido en una vía de acceso para resarcir los derechos históricamente negados. En este sentido, la entrada del multiculturalismo ha tenido diferentes significados e implicaciones políticas para la población afrocolombiana en el país. En las dos últimas décadas hemos asistido a la creación y proyección de un imaginario social y cultural contemporáneo que, amparado en los discursos jurídicos y la nueva legislación, visibiliza a las poblaciones afrocolombianas como “nuevos” sujetos y subjetividades políticas que constituyen un grupo social con su propia cultura, identidad étnica, territorio y derechos culturales (Restrepo y Rojas, 2009).²

En el marco del Estado-nación multicultural las políticas educativas para el “reconocimiento de la diversidad cultural” han proyectado nuevas formas de representación de los grupos étnicos, desde las que se intenta, y mediante una pluralización institucional (Dietz y Mateos, 2011), incluir en los currículos escolares la enseñanza de las lenguas, tradiciones, costumbres y prácticas

² A partir de esta “visibilización”, las comunidades negras han conseguido importantes espacios de negociación con el gobierno nacional, en lo referido principalmente al reconocimiento legal de unos derechos colectivos territoriales, culturales y educativos, y la inclusión de los afrocolombianos como sujetos de derechos en políticas específicas.

culturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Tramitar lo educativo bajo la retórica multiculturalista se orienta hacia una transformación de las categorías históricas y relaciones en la que los sectores dominantes imponen a los grupos subalternos procesos escolarizados de formación que emanan de los contextos sociohistóricos de la subalternidad racial/epistémica y las formas de organización de los imaginarios, discursos y prácticas desplegadas por la matriz colonial de conquistas y desplazamiento ocasionado por el arribo europeo a principios del siglo XVI. Matriz colonial que además de desdibujar realidades y rostros históricos, oculta y subalterniza las subjetividades y conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

De esta manera, el multiculturalismo constituye un fenómeno que cuestiona la matriz colonial de conformación histórica del Estado-nación, obligándolo a enfrentar las nuevas demandas de los grupos étnicos, ahora consideradas políticamente legítimas. Sin embargo, y de acuerdo con Sartorello (2011), las transformaciones políticas en materia de reconocimiento de la diversidad cultural plantean nuevos problemas de gobernabilidad, dado que el multiculturalismo se acompaña de un “desmonte” del Estado y de un crecimiento vertiginoso de las desigualdades y exclusiones sociales poco compatible con la cohesión social. Este multiculturalismo neoliberal ha transitado con la intención de debilitar los proyectos políticos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Ante las exigencias de los movimientos sociales étnicos a la autodeterminación, el etnodesarrollo, la jurisdicción territorial y el uso de los recursos naturales, el discurso de los Estados multiculturales sigue permeado por la retórica desarrollista, al tiempo que retoma el discurso del combate a la pobreza (Cerdeña, 2012), una estrategia que define las agendas de negociación de los grupos étnicos con el Estado. Todo ello desplaza al margen de los intereses del neoliberalismo los reclamos históricos y las múltiples luchas por la autonomía, mismos que determinan hoy la práctica política y de movilización de los grupos étnicos latinoamericanos.

Ahora bien, el axioma subyacente de las políticas educativas en sus formas de representar y tematizar la diversidad cultural, expresa que las formas de producción y circulación del “otro” mediante los enfoques y modelos de una educación elaborada y promovida en los discursos académicos, escolares y políticos del multiculturalismo, pueden constituirse en una práctica de poder, tanto para los sectores hegemónicos como para los grupos subalternos (Restrepo y Rojas, 2009). De esta manera, los grupos hegemónicos visibilizan formas de conocimientos soterradas mediante un colonialismo epistémico, en la que los grupos étnicos no son asumidos como sujetos con un proyecto y una crítica epistémica, política y cultural propia, afianzando tendencias asimilacionistas, ideologías y prácticas racializadas que niegan e invisibilizan la producción intelectual de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Walsh y García, 2002; Mignolo, 2007).

Por otra parte, los grupos subalternos, en la medida en que el Estado legitima la diversidad cultural, construyen estratégicamente procesos políticos y educativos autónomos que generan una nueva inscripción de sus identidades en lugares propios de reconocimiento, en los que la acción social de sus procesos organizativos y movilizaciones se direccionan hacia la creación de los caminos necesarios para asumirse como constructores y protagonistas de sus realidades, tomando en sus manos el desafío político de educar en contextos de exclusión, racismo, subalternización e invisibilización (Walsh y García, 2002).

El desafío por la legitimidad de una educación que corresponda con las condiciones históricas y políticas de los grupos étnicos, ha llevado al movimiento social afrocolombiano a interpelar una política educativa nacional en etnoeducación para interrogar y reconstruir la historicidad de los pueblos afrodescendientes en Colombia, y que contribuya a la formación de un sujeto histórico-político con capacidad de participar activamente en las aspiraciones del movimiento social, a la vez que representa la construcción de una identidad cultural en el marco de una historicidad propia que cuestiona

las imágenes y estereotipos negativos que sobre lo “negro” se han mantenido en el país.

El movimiento afrocolombiano ha considerado que el proyecto político-pedagógico de la etnoeducación como política educativa del nuevo Estado multicultural, asentado en el artículo 42 de la Ley 70 de 1993 (ley de comunidades negras), se dirija hacia la generación de procesos y estrategias pedagógicas que les permitan a estas comunidades moverse en dirección a una *educación propia*. En la medida en que la exigencia de construir una identidad cultural desde sus propias narrativas e historicidades sustenta la militancia del movimiento social y la conquista de derechos étnico/culturales, educativos y territoriales, se ha planteado la necesidad de una comprensión crítica de sus realidades sociales que aborden una discusión sobre los problemas territoriales, políticos e identitarios que enfrenta la población afrocolombiana, así como el lugar que sus subjetividades han ocupado en las jerarquías étnico-raciales y de poder con que se conforma el Estado-nación en Colombia.

Sin embargo, la ubicación geopolítica de los territorios en los que habitan las poblaciones afrocolombianas del Pacífico sur y los procesos históricos de incorporación a la economía nacional, representan dos grandes problemas a los que tienen que hacer frente las comunidades negras en la puesta en marcha de la etnoeducación. El primero es asumir la ubicación geoestratégica de su territorio, al tratarse de un puente fundamental en las políticas neoliberales para abrir la economía nacional, proceso en el cual la región del Pacífico ha sido sometida a una estrategia global y explícita de incorporación en las esferas nacionales e internacionales en nombre del desarrollo; en segunda instancia, la ubicación territorial hace que las comunidades estén inmersas en el conflicto armado, el detonante de los masivos procesos de desplazamiento forzado, como resultado de las disputas por las regiones entre guerrillas, paramilitares y ejército.

De ahí que la construcción del proyecto pedagógico en etnoeducación pasa necesariamente por interrogar los conflictos entre

territorio, políticas educativas e identidad que se articulan en un marco multicultural de reconocimiento de derechos colectivos de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado. Conflictos que han llevado a las comunidades negras a imaginar y definir prácticas educativas que apuestan por una etnoeducación que trascienda su nivel formativo institucional e indague dentro de sus experiencias y trayectorias históricas, a través de una pedagogía acorde con los marcos de relaciones de la vida cotidiana de los sujetos, signados por sus narraciones, diferendos territoriales, identidades, formas de organización y epistemologías propias.

En este marco de referencias, el presente artículo propone que la etnoeducación que despliegan las comunidades negras del Pacífico sur colombiano está en dirección a la *construcción de una pedagogía del lugar en la que los sujetos reconstruyen el sentido y el significado de su existencia en medio de la guerra y en situaciones de desplazamiento forzado, proyectando una práctica formativa basada en una concepción política de autonomía territorial, al considerar que es el territorio el lugar donde emanan los recuerdos de las tragedias silenciadas, de los cuerpos desmembrados y la desterritorialización de sujetos, pero que a la vez es la matriz histórica y cultural que afianza sus sentidos de existencia, pertenencia e identidad*. Lo anterior les permite construir una práctica pedagógica que no silencia las imágenes del tiempo y espacio del pasado, al contrario, forma un sujeto capaz de interrogar el pasado como garantía de dar tránsito a la transformación de sus subjetividades en las condiciones políticas del presente. Esta pedagogía del lugar está dibujando nuevas fronteras de lo educativo al reconocer, en el acto político de educar, el vínculo constitutivo entre educación, resistencia y territorio.

LA ETNOEDUCACIÓN AFROCOLOMBIANA:

¿DERECHO O SERVICIO EDUCATIVO?

La construcción e instrumentación del proyecto educativo en etnoeducación *para* y *desde* las comunidades negras, ha transitado por diferentes disyuntivas políticas que involucran las voces de una multiplicidad de actores sociales: organizaciones de comunidades negras, maestros, estudiantes, líderes comunitarios, escuelas y organismos internacionales, con la finalidad de crear las estrategias y prácticas pedagógicas para que la política educativa en etnoeducación constituya en los territorios del Pacífico una posibilidad real, donde las comunidades sean las autoras de sus procesos formativos, a partir de los fundamentos étnico-territoriales que han construido como estrategia de movilización en el reconocimiento de una cultura e identidad propias.

Es importante aclarar que la posibilidad de la etnoeducación no debe ser entendida como lo que “ya existe” en la práctica cotidiana de las escuelas, sino al contrario, la posibilidad es la capacidad que tenemos como sujetos pedagógicos de volver a hacer, en procura de nuestras realidades concretas, en función de nuestras historias y nuestros saberes; es la necesidad de pensar más allá de los conocimientos “monopolio” de la modernidad, para la creación de nuevas formas de educar que reconstruyan nuestras subjetividades en procesos autónomos de ser y estar en el mundo. Se trata, en consecuencia, de crear una etnoeducación cuyo alcance radica en una transmutación de los lenguajes, discursos, prácticas y recursos sobre los cuales se han instituido las relaciones institucionales de enseñanza-aprendizaje. Así, el problema que se plantean las voces activas de la etnoeducación es cómo construir procesos estratégicos de transformación del *acto de educar* en la compleja relación que se ha tejido entre las historias de sujetos que han sido negados en la producción de saberes, y las dinámicas pedagógicas –excluyentes– que se han mantenido en el sistema escolarizado.

Lo anterior ha generado que la etnoeducación, en tanto política educativa, se desenvuelva en diferentes momentos de creación y diálogos para su operación. En la fundamentación jurídica de la etnoeducación afrocolombiana (Ley 70 de 1993, Ley General de Educación 115 de 1994, Decreto 804 de 1995) se explica que el enfoque etnopedagógico para el pueblo afrocolombiano busca hacer visibles sus procesos y experiencias históricas, políticas y culturales. Se propone como ejes centrales de formación la construcción de una plataforma pedagógica basada en la historia propia, la identidad, el territorio y la cultura. Además de promover espacios políticos/pedagógicos para que, en la toma de decisiones referentes a la planeación administrativa y curricular de la etnoeducación, sean los grupos negros los interlocutores directos frente a las políticas educativas nacionales.

De esta manera, la discursividad institucional de los proyectos escolares ha reconocido nuevos sujetos en las políticas etnoeducativas (Castillo, 2008); sin embargo, estas formas de tramitar el reconocimiento de las diferencias culturales entra en tensión con la actual reforma educativa, cuyo enfoque está basado en el desarrollo de modelos por competencias, los cuales propenden por una estandarización y homogeneización de las prácticas, saberes y currículos escolares, constituyéndose en los dispositivos institucionales para la distribución de los conocimientos “socialmente válidos”. De ahí que los principios de calidad, pertinencia y eficiencia sean los principales contenidos disciplinares en la construcción del currículum y los proyectos pedagógicos que se deben adoptar en todas las instituciones educativas.

Quiero detenerme en la promulgación del Decreto 804 de 1995, en el cual la etnoeducación para los grupos étnicos es enunciada como el “*derecho* que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad”. Por ello “se hace necesario *articular* los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional”. Se determina también que este derecho forma parte del “*servicio educativo* y se sustenta en un compromiso de elaboración

colectiva donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos” (Decreto 804 de 1995).

Las implicaciones en los terrenos de la pedagogía y la política sobre determinar si la etnoeducación es un derecho o un servicio educativo, tiene incidencias directas en la manera en que las comunidades negras construyen sus procesos formativos. Al ser enunciada como un derecho, se considera que la educación se construye *desde* la comunidad, de acuerdo con sus epistemes, valores, creencias y prácticas culturales que no pueden ser sometidas al arbitraje de las políticas institucionales. Como consecuencia de esto, la comunidad se asume a sí misma como un *sujeto educativo*, creando los campos pedagógicos para la autocritica, la autorreflexión y la transformación de sus realidades sociales. En este lugar, el carácter político de la etnoeducación se localiza en la dimensión subjetiva y cultural de la comunidad, y entrecruza múltiples coordenadas de formación que amplían la mirada sobre el abordaje de los problemas educativos enraizados en los sentidos, narrativas y proyectos de las comunidades.

Para el sujeto pedagógico que se forma desde la comunidad, la posibilidad de pertenecer a una manera particular de ser y ver el mundo se construye en la apropiación de los valores socioculturales, las necesidades y realidades de la colectividad, que son a la vez los fundamentos que movilizan los terrenos para la lucha política y la lucha cultural. Es importante enfatizar que esta formación crea identidades dinámicas, debido a que al desenvolverse en contextos complejos –presencias de otras culturas, actores armados, o la presencia institucional– tienen que confrontar los estímulos internos y externos que movilizan sus fronteras culturales y pedagógicas. Entonces, educar desde la comunidad no es una formación homogénea, por el contrario, las comunidades tienen que resolver problemas internos de manera permanente.

Por otra parte, en la noción de la etnoeducación como servicio educativo, se integra a las comunidades en la toma de decisiones referentes a la planeación administrativa de los proyectos de escolarización en los diferentes niveles educativos. “De este modo, el servicio educativo está diseñado y organizado en el marco de la política educativa vigente, y queda por así decirlo la tarea de conducirlo en los niveles territoriales” (Castillo, 2008, p. 20). Esta integración promueve una inclusión de las comunidades negras vacía de lugar político, su presencia en las instituciones escolares no representa un distanciamiento radical frente a la constitución racista y homogénea en la que se han asentado los proyectos de escolarización agenciados por el Estado-nación. En otras palabras, “se lleva a cabo una semblanza de la inclusión mientras en la práctica se realiza una exclusión de indígenas y afros [...] como sujetos con un proyecto y una crítica epistémica, política y cultural” (Mignolo, 2007, p. 57).

En las construcciones discursivas y pedagógicas de la etnoeducación, de acuerdo con Castillo, “existe entonces una tensión entre asumir la etnoeducación como desde las culturas (étnicas) y asumirla como escolarización de las culturas” (2008, p. 20). Esta tensión ha llevado a las comunidades negras a la demanda por la autonomía educativa como condición necesaria para una educación social que responda a sus contextos de resistencia política, y a la manera en que han experimentado la formación de sus identidades étnico-territoriales.

Ahora bien, la complejidad del carácter político-pedagógico de la etnoeducación y su impacto en la formación de sujetos concretos permite pensar en otras estrategias para construir lo educativo en la articulación de la etnoeducación como derecho con los procesos organizativos étnico-territoriales que construyen las comunidades negras del Pacífico sur de Colombia; procesos en los que el territorio ha venido construyéndose como agencia sociohistórica de creación de identidades, recuperación de memorias, saberes y prácticas de conocimiento que fortalecen los terrenos de la movilización política y que, a la vez, configura una pedagogía que *conoce* creando

vínculos de comunidad. Esta pedagogía funciona con las narrativas que las comunidades negras, a través de ejercicios reflexivos de sus memorias históricas, reconstruyen para dotar de significados su propia existencia, como también con las políticas del lugar que demuestran una nueva invención y reconstitución colectiva del territorio en la que se interpelan las lógicas del capitalismo global y abogan por su transformación y, al mismo tiempo, aportan desde sus experiencias y trayectorias históricas, alternativas al desarrollo de acuerdo con sus relaciones entre naturaleza-cultura-lugar, que proyectan una visión de la propia naturaleza y sus recursos como entidades vivenciales en los que transitan sus cotidianidades, prácticas culturales y economías.

PACÍFICO SUR COLOMBIANO: LUGAR DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y EPISTEMOLOGÍAS PROPIAS

Arturo Escobar, apoyado en parte en la geografía posmoderna, la economía política y las tendencias recientes en la ecología antropológica, realiza un gran aporte para comprender las estrategias y procesos políticos de construcción de la identidad y movilización étnica que han tejido las comunidades negras del Pacífico en defensa del territorio y la construcción de una cultura propia. Escobar propone explorar la concepción de la región del Pacífico colombiano como un *lugar* que, además de ser crucial en la configuración de mundos locales y regionales, articula las resistencias frente a las hegemonías nacionales que han organizado los pueblos afrocolombianos como parte de sus procesos de etnicidad. En este sentido, la representación del lugar no es asumida por las personas afrocolombianas como algo ya “definido”, “estático” y “apolítico” que esencialmente carece de temporalidad, por el contrario, evidencia las relaciones de articulación que se han tejido entre historia y geografía, tiempo y espacio, identidad y naturaleza. En esta perspectiva, el lugar no es solo territorio, el lugar ha

sido formado por elementos históricos y naturales que proyectan una experiencia vivida y situada, en vínculo con redes de flujo e intercambios que ante los masivos procesos de desplazamiento forzado, cobran pleno sentido en las luchas culturales, económicas, políticas y ecológicas de los pueblos indígenas y afrocolombianos del Pacífico.

Así, el *lugar* resulta ser un componente fundamental en la construcción de la identidad y movilización de las comunidades negras; pero esto ha sido un proceso político. El Proceso de Comunidades Negras (PCN) que surgió en la década de los años noventa del siglo pasado en el Pacífico como un movimiento étnico y territorial, enfocó sus procesos de movilización en las luchas en torno a la cultura, el territorio y los recursos naturales, misma que se expresa con mayor claridad en un principio que demanda su derecho al territorio y a un espacio *para ser*. Ha construido un poder de resistencia que ha logrado visibilizar los conflictos por la disputa territorial ejercida por actores armados, las políticas económicas y los intereses políticos del movimiento social afrocolombiano en sus exigencias por la autonomía territorial.

En estos conflictos las comunidades negras demandan la visibilidad del territorio como un lugar en el que se producen los vínculos sociales y culturales que dan vida a sus identidades étnicas y economías locales, de igual manera, como fuente de empoderamiento y de lucha política contra los megaproyectos de apertura económica que han hecho del Pacífico colombiano una plataforma neoliberal para la integración de la economía nacional a las economías transnacionales. Esto los ha llevado a movilizarse políticamente desde lo que han sido y son en el presente: “sujetos históricos de culturas, economías y ecologías particulares; productores particulares de conocimiento, individuos y colectividades comprometidos con el juego de vivir en paisajes y con los otros de manera específica” (Escobar, 2010, p. 23).

La comprensión analítica entre lugar y cultura propuesta por Escobar, nos permite *situar* la producción de la vida social y cultural

de las comunidades negras en la *especificidad del lugar* donde se crean y se movilizan la identidad, la cultura y la naturaleza. A esto propongo, además, la creación de epistemologías propias y prácticas de conocimiento vinculadas a las representaciones que construyen las comunidades negras sobre su entorno natural. En esta apropiación subjetiva del territorio han emergido sus procesos organizativos, al ser asumido como el espacio de resistencia que confronta las políticas hegemónicas y los proyectos de desarrollo económico de la nación que han estado en dirección al sometimiento del Pacífico a los parámetros que demarca la geopolítica de la economía-mundo capitalista: acceso en el control y distribución de los recursos naturales con miras a encaminar a la región al progreso modernista.

De acuerdo con Escobar (2010), a través de formas modernas de capitalización de la naturaleza, como la extracción maderera a gran escala y el sembradío de palma africana para biodiésel, se ha alimentado un dominio externo de la acumulación capitalista sobre la naturaleza, lo cual ha generado progresivamente un deterioro en los paisajes geográficos y los pueblos que lo habitan, a fin de que estos se “adecuen” a las lógicas desarrollistas del capitalismo. Alrededor de estas formas modernas de capitalización se ha incrementado en la región la presencia de un conjunto de grupos armados –principalmente guerrillas y paramilitares–, quienes se disputan el control del territorio con miras a la producción y comercialización de la coca. Al respecto, Escobar (2010) sostiene que:

Desde la perspectiva de la globalidad imperial, todos estos grupos armados pueden ser vistos como máquinas de guerras más interesadas en su propia supervivencia, que en soluciones pacíficas al conflicto. Masacres y abusos a los derechos humanos están a la orden del día, principalmente por paramilitares pero también por guerrilleros, y en la mayoría de los casos la sociedad civil es involucrada en el conflicto como participantes renuentes o víctimas sacrificiales (pp. 34-35).

Esta situación se ha agudizado en los últimos años con el auge notable de las políticas públicas que favorecen la instauración de los megaproyectos, como la minería a cielo abierto. Políticas mediante las cuales el Estado ha entregado concesiones mineras a las multinacionales y sin que se hubiese efectuado el proceso que garantice el derecho a la consulta previa³ con los grupos étnicos (González, 2013). Grandes zonas de biodiversidad de la región Pacífico, principalmente en Choco, Nariño y Cauca, se han visto afectadas cuando se descubren zonas mineras, cambiando radicalmente las relaciones históricas que con el territorio han tejido las comunidades negras en la configuración de una identidad y cultura propias. Así lo manifestó don Augusto Quiñones, habitante del Consejo Comunitario Rescate Las Varas: “detrás de la minera viene el fusil, el destierro y la muerte para nosotros los negros”⁴

Lo enunciado por don Augusto evidencia que en el entremedio de los proyectos de modernización económica y la presencia política y cultural de las comunidades negras, lo que está en juego es “la afirmación de sus derechos étnico-culturales y territoriales y, en última instancia, la supervivencia de los grupos negros como grupo cultural, y del Pacífico como uno de los ecosistemas de mayor diversidad biológica de la Tierra” (Escobar, 2010, p. 35). Es por ello que la lucha articulada por la defensa del territorio es en realidad uno de los principales escenarios de resistencia de los procesos organizativos étnico-territoriales de las comunidades negras, que al confrontar las representaciones hegemónicas del espacio y la naturaleza que ha construido el capitalismo, instituyen sus imaginarios de vida en la creación de espacios de negociaciones, culturas, identidades, epistemologías y prácticas de conocimiento.

La presencia masiva, desde finales de la década de los noventa, de guerrillas y grupos paramilitares en la región del Pacífico, con el

³ Entrevista con Augusto Quiñones, líder afrocolombiano. Tumaco, 14 de enero de 2013.

⁴ Entrevista con Empera Cabezas, mujer afrocolombiana. Tumaco, 18 de enero de 2013.

objetivo de conseguir el control territorial, así como la presencia de empresas multinacionales mineras, puede ser el resultado de lo que se ha llamado una “contrarrevolución étnica”, que muestra las paradojas del reconocimiento constitucional de los grupos étnicos y los derechos adquiridos. En estos contextos, podríamos advertir que la historia política en la que se ha encaminado el reconocimiento de la etnicidad afrocolombiana y sus derechos territoriales, ha estado permeada por diversos sucesos que buscan desestabilizar dicho reconocimiento; es decir, mientras el Estado inaugura los discursos de la diversidad cultural y su importancia en la constitución de la estructura social y cultural de la nación, a la par, los proyectos de modernización que se instauran en el interior de sus fronteras políticas, operan como nuevas formas colonizadoras del orden global económico capitalista, en dirección a eliminar los rostros históricos y las resistencias emergentes de estas poblaciones. Esto ha generado “una reafirmación de la colonialidad del saber, del poder y de la naturaleza” (Escobar, 2010, p. 22).

Estas tensiones entre el reconocimiento de la multiculturalidad –los derechos étnicos/territoriales que se inscriben en la diferencia cultural– con los proyectos de desarrollo económico y modernizantes de la nación, se han convertido en escenarios de importantes conflictos socio/territoriales entre el Estado, las comunidades negras y los grupos armados. Las comunidades negras se enfrentan, por un lado, a las fuerzas económicas del Estado, que a través del extractivismo y la apropiación violenta de los recursos naturales, han ocasionado masivos procesos de despojo territorial y destrucción de los territorios afrocolombianos y, por otro lado, a las fuerzas de los grupos armados que despojan a los campesinos afrocolombianos de sus tierras con fines de cultivo y comercialización de la coca.

Doña Empera, habitante del corregimiento el Congal-Frontera, manifiesta cómo la presencia de grupos armados en su comunidad los ha obligado a sembrar cultivos de coca, y quienes se niegan a hacerlo son desplazados violentamente de la comunidad:

Acá en los ríos, la guerrilla y los paramilitares van de casa en casa, se llevan a los hombres al monte, y nos obligan a que en nuestras fincas o casas sembremos coca, el que se niega hacerlo lo pueden matar o lo sacan de la comunidad, esa persona tiene que irse con toda su familia y dejar todas sus cosas y sus animales, se va únicamente con lo que trae puesto [...] nosotros sólo tenemos dos salidas: o marcharnos o quedarnos expuestos a ser masacrados por los grupos ilegales.⁵

Ante las masacres y los procesos masivos de desplazamiento forzado, las comunidades negras han fortalecido sus procesos de organización y resistencia en torno a la defensa del territorio. Esta forma de construir la movilización por la defensa de sus territorios proyecta nuevos espacios y lugares de luchas que se mueven en dirección a una reapropiación pedagógica de la etnoeducación, en la medida en que se comienzan a plantear algunas exigencias en relación con la comprensión crítica de las circunstancias que ocurren en su cotidianidad. De esta manera, la etnoeducación es reelaborada discursivamente con criterios pedagógicos propios a manos de las comunidades que al interrogarse sobre sus memorias históricas, identidades y prácticas de conocimiento, vinculan estas experiencias con los conflictos actuales de confrontación armada y desplazamiento forzado, buscando posibles horizontes de futuro para hacer frente y transformar las circunstancias que los mantienen en profundos procesos de negación, destierro e invisibilidad.

⁵ Entrevista con Empera Cabezas. Habitante del Congal. Tumaco, 26 de mayo de 2013.

PEDAGOGÍA DEL LUGAR, NARRATIVAS Y PRÁCTICAS DE CONOCIMIENTO

El negro sin territorio es como el fogón sin leña.

Alfredo Ordóñez, líder afrocolombiano, Tumaco.

La reapropiación pedagógica de la etnoeducación como *pedagogía del lugar* en las comunidades negras del Pacífico sur colombiano, contribuye a que la comprensión de la historia del ser afrocolombiano y afrocolombiana obligue a la reconstrucción contextual del tejido social de sus comunidades, ya que un fundamento histórico “esencial” en sus procesos de identidad y movilización política está arraigado a sus vivencias en el territorio, y es este lugar el que ha sido constantemente amenazado por las políticas modernizantes de la nación y las fuerzas destructoras ejercidas por actores armados. Este planteamiento conlleva a potenciar la etnoeducación como estrategia y acción para hacer frente a la colonización de las comunidades negras, a la vez que construyen procesos y prácticas pedagógicas que ayudan a fortalecer sus saberes y conocimientos, no como esencialismos, sino como un conocimiento crítico que moviliza las estrategias de un proyecto político y educativo autónomo.

En estos contextos son determinantes los imaginarios sociohistóricos que construyen las comunidades negras en sus vínculos con el territorio, ya que localizan las especificidades discursivas que se derivan de las experiencias y prácticas concretas de los sujetos con su lugar. Al respecto, don Agustín Martínez, de 76 años de edad, nacido en el Bajo Guabal, un corregimiento fronterizo con Ecuador, ubicado sobre las orillas del río Mira, en el municipio de Tumaco, narra la historia de su subjetividad en relación con su *vínculo* con el río:

Yo soy del río Mira, aquí me crié y aquí voy a morir. El río guarda el recuerdo de mis historias, de mis cantos y de mis lágrimas, soy lo que soy gracias a que el río me alimentó. Desde niño fui acostumbrado a pescar, me dejaba llevar

en mi canoa por las corrientes del agua y luego me refundía en el manglar a buscar conchas y cangrejos para la comida [...] yo les enseñé a mis hijos a construir su propia canoa y canaleta y remar en el río, para que el día de mañana puedan vivir más o menos bien, a pesar de que las cosas por aquí cada vez se ponen peor, porque ahora los grupos armados nos están sacando de nuestra tierra, para adueñarse de lo que nos pertenece; esa gente no se da cuenta de que aquí en este río está todo lo que yo he podido ser.⁶

Para contar estas historias de relación entre lo que este hombre afrocolombiano ha llegado a *ser* en sus sentidos de localización con el río, es necesario partir de la pregunta ontológica sobre el territorio, más que constreñirnos a una descripción “desarrollista” inserta en las dinámicas cambiantes de la producción económica del capitalismo. Por lo tanto: ¿Qué es el Pacífico sur colombiano como imaginario histórico-social en la construcción de las subjetividades y las culturas afrocolombianas?

Los acercamientos a esta interrogante los pondré en diálogo con el concepto que Oslender (2008) ha denominado *espacio acuático*, analizando las fisuras y reconfiguraciones que se producen en el trayecto de las prácticas cotidianas de los sujetos con su lugar:

Con “espacio acuático” quiero indicar los modos específicos en que los elementos acuáticos como la constante presencia física o simbólica del mar, las intrínsecas redes fluviales, las quebradas, las cascadas, los manglares [...] han influido y dado forma de manera sustancial a los patrones de vida cotidiana de la región, y la manera como se han desarrollado en series específicas de relaciones sociales especializadas en torno a las cuencas de los ríos del Pacífico (Oslender, 2008, p. 133).

Desde esta perspectiva y frente a lo enunciado por don Agustín, la experiencia histórica como los pueblos afrocolombianos han

⁶ Entrevista con Agustín Martínez, habitante del Bajo Guabal. Tumaco, 16 de enero de 2013.

construido sus identidades y formas de conocer está especialmente enraizada en los sentidos que le otorgan a su relación con los ríos, al concebirlos en términos de caudales de vida que comunican a las comunidades locales y fronterizas, sus prácticas culturales, actividades económicas y ecosistemas. La narrativa de don Agustín expresa las configuraciones particulares entre naturaleza-cultura-lugar, que proyectan una visión de los ríos como entidades vivenciales en los que transitan sus memorias históricas. Los ríos son los campos de resistencias en los que se construyen proyectos de vida alternativos comprometidos con la defensa del territorio y la autonomía alimentaria. Son la esperanza de otros mundos posibles.

El río, para don Agustín, es el origen que va configurando historias y formas de representación de sí en el transcurso de su vida cotidiana. Lo que lleva a la experiencia vivida del territorio más allá de las hipótesis sobre la discursividad instrumental de la naturaleza. Las formas como se relacionan los pueblos afrocolombianos con su espacio acuático están relacionadas con el modo en que los sujetos resuelven las *necesidades* de su vida cotidiana. Al respecto, Zemelman considera que la constitución de los sujetos depende del “sistema de necesidades” (2011, p. 115) que construyen como espacio político, social y cultural, el cual puede experimentar un proceso histórico de constitución que llega a asumir diferentes formas de expresión, dependientes de las voluntades de los sujetos en un momento histórico determinado. De esta manera, el sistema de necesidades representa el despliegue sociohistórico en el que se apoya la memoria histórica, que como sistema que reconoce las posibilidades de transformación de los sujetos en el modo en que resuelven su vida cotidiana, está sometido a la capacidad de vínculo que se establece entre los sujetos y sus potencialidades para construir realidades acordes con la apropiación subjetiva que hacen del territorio.

Así, cuando don Agustín menciona que “el río guarda el recuerdo de mis historias, de mis cantos y de mis lágrimas”, evidencia las necesidades que acaecen en la experiencia entre el río

y el sujeto, que le permiten construir una memoria histórica a través de la “creación de historias o de futuro que constituye la expresión de un sujeto social protagónico en la construcción de su realidad” (Zemelman, 2011, p. 115). En este sentido, el imaginario histórico-social del río que construyen las comunidades negras, impulsa la creación de proyectos de vida alternativos a los que habitualmente son vistos como legítimos por los procesos de modernización económica del país. En esta alternativa, los proyectos de vida están enraizados en la construcción subjetiva del territorio, al ser asumido como lugar de vida que articula múltiples formas de resistencia para proteger ese espacio-tiempo de sus identidades y culturas.

Las necesidades de vínculo entre el sujeto y su espacio acuático experimentan un proceso de constitución que va asumiendo su contenido histórico concreto en el surgimiento de una conciencia política. En esta perspectiva, la conciencia política depende de la importancia que en cada sujeto adquiere la dimensión subjetiva del territorio, en la que se van direccionando los procesos y demandas sociales que tejen las comunidades negras por la defensa del territorio y de un espacio para *ser*. Lo anterior “requiere madurar la autonomía ideológica-cultural necesaria para desplegar la capacidad para construir proyectos” (Zemelman, 2001, p. 80). Según este autor, los proyectos contruidos desde el campo de lo político se orientan a captar la realidad histórica como un movimiento complejo de diferentes fuerzas, sin estar determinados por una explicación unívoca. Al contrario, el esfuerzo por captar la realidad tiene lugar en la potencialidad de los sujetos para el reconocimiento de alternativas e intervenir a través de sus prácticas cotidianas en la realidad.

En la construcción de sus prácticas cotidianas las comunidades negras construyen epistemologías propias que transitan en las circunstancias de su vida diaria, mediante el reconocimiento de su lugar como experiencia vivencial que ejerce una fuerza de liberación contra los parámetros “universales del conocimiento”, los cuales

tienden a ocultar ese mundo de la experiencia vivida. Cuando don Agustín dice que “yo les enseñé a mis hijos a construir su propia canoa y canaleta para remar en el río”, se proyecta toda la transmisión intergeneracional de saberes y prácticas de conocimiento que se forman desde la experiencia cotidiana de las comunidades negras en relación con el lugar.

Las prácticas de conocimiento enraizadas en lo territorial contienen un carácter distintivo que reconfiguran los saberes con la experiencia individual y colectiva de los sujetos en sus propias formas y condiciones de existencia. De este modo, lo *transmitido* se convierte en una configuración histórica en tanto creación y regulación de los conocimientos que transitan en la vida cotidiana de los sujetos. Lo que posibilita la generación de un diálogo crítico/reflexivo entre sujetos, es decir, el transmitir como acción y no como reacción que implica reciprocidad y pone en relación al sujeto que trasmite con el “otro”, quien no es un sujeto de la pasividad, es un sujeto de acción y discurso que de acuerdo con sus miradas de mundo reconstruye desde su experiencia el saber transmitido. Esta dialéctica de movimiento de los saberes no solo afecta (en términos de reconstruir, adecuar, interrogar) a quien es transmitido el saber, sino que también afecta a quien lo transmite; esto es lo que les permite a las comunidades negras producir y re-configurar saberes para adaptarse a los estímulos externos o internos que transforman su sentido de lugar.

Al respecto, doña Empera señala:

Uno aquí se para en la orilla y con solo mirar cómo corre la corriente del agua ya sabes cuándo va a haber crecida de río, eso se aprende viniendo al río y estando con él [...] y nos preparamos, porque cuando el río crece, el agua llega hasta dentro de las casas y ahí es peligroso salir a pescar [...] nosotros los viejos le vamos enseñando eso a los muchachos para que no salgan en tiempo de puja y esperen hasta que la marea se calme, pues el río así como es generoso, toca que tenerle respeto, él tiene sus momentos de braveza y es mejor dejarlo quieto [...] Ese conocimiento lo aprendí en el río y es importante

para mí porque me ha permitido ser quien soy y tener una vida más o menos bien, pues la comida no me ha faltado.⁷

La construcción de conocimientos desde la experiencia vivida por los sujetos presenta a la formación humana en su vínculo subjetividad-experiencia como condición necesaria de la existencia, siendo procesos que rompen con la institucionalización de saberes monolíticos ausentes en diferentes prácticas de lo imaginario. Doña Empera explica que el conocimiento de las corrientes del agua lo aprendió en su experiencia cotidiana de estar en el río; no es un conocimiento institucionalizado en los imperios del saber escolarizado. Este conocimiento que ella transmite a los más jóvenes re-constituye a la formación humana como proceso transgresor y encuentro con el “otro”; proceso en el cual cada sujeto, de acuerdo con sus experiencias y sus propias necesidades, reconfigura y vincula los saberes comunitarios a las condiciones políticas del presente.

Ana María Valle (2012) ha llamado al proceso de formación en el encuentro con el “otro”, el *devenir forma*, como *acto del don*, en el cual “se está ante el misterio que es el otro y uno mismo, es engendrarse a partir del encuentro con el otro, es en el intercambio de *nada* que es posible vivir humanos” (pp. 217-218). El engendrarse a partir del encuentro con el “otro”, como lo menciona la autora, muestra la formación como la disolución de lo propio que trastoca lo establecido como inmutable, estático, homogéneo; en otras palabras, permite reinventar la existencia como creación desde la *alteridad*, en cuanto la existencia, el ser y estar en el mundo se construye y se transforma mediante el proceso de subjetivación con el “otro” que se presenta como nuestra propia sombra, alterando nuestros significados de mundo. En este desplazamiento de las fronteras entre lo propio y lo “otro”, el mundo se confunde, transfigurando nuestra

⁷ Entrevista con Empera Cabezas. Habitante del Congal. Tumaco, 26 de mayo de 2013.

identidad y conocimientos, obligándonos a ser uno, lo que no significa construir una totalidad unívoca.

Desde esta perspectiva, formarse en comunidad es una acción colectiva de encuentros y des-encuentros en la construcción de sentidos y conocimientos. De acuerdo con Medina (2013), en este proceso de formación, los sujetos “establecemos nuestras condiciones de comprensión al elaborar los esquemas de relación desde los cuales vivimos, actuamos; es decir, producimos conocimientos para operar y construirnos a sí mismos en y sobre una noción básica de realidad, que edificamos con distintos trayectos espaciales y temporales” (p. 167).

El vínculo de las experiencias de las comunidades negras con sus territorios plantea la necesidad de construir lo educativo desde otros lugares de mundo, otras fronteras culturales y epistémicas en las cuales sea posible aspirar a una educación sociohistórica que responda a las articulaciones sociales de la diferencia, epistemologías y territorialidades de las comunidades negras. Dado que la acción social de las comunidades negras se esfuerza en producir nuevos procesos de significación de sus epistemologías como movimientos de liberación hacia los paradigmas homogéneos y multiculturales del conocimiento y la formación humana.

En estos lugares de enunciación, las comunidades negras se asumen como un sujeto educativo al ser los líderes y autores de sus proyectos pedagógicos, y es aquí donde la etnoeducación se instituye como *pedagogía del lugar*, que al ser construida desde las cotidianidades de las personas afrocolombianas, posibilita la construcción de un proceso formativo histórico-político para comprender/transformando las realidades, los conflictos y necesidades que surgen tanto por las acciones internas de los miembros de la comunidad, como por las acciones externas de actores sociales e institucionales que inciden en la articulación o desarticulación de sus identidades y subjetividades territorializadas.

Así, la *pedagogía del lugar* es la intención de formar una subjetividad enraizada en sentimientos de pertenencia, pero también

de defensa y lucha por proteger ese espacio-tiempo, principio fundamental de sus memorias y proyectos políticos. Evidentemente, el lugar es la fuerza de invención de la colectividad que configura las experiencias sociohistóricas como espacios de reflexión en la condición existencial de las personas afrocolombianas. Lo que implicaría en el hacer de la etnoeducación un nuevo discurso de formación humana, cuya genealogía y práctica formativa nombra un ejercicio crítico y de cuestionamiento hacia las exigencias de superar los presupuestos de la verdad “universal” de los conocimientos-monopolios de la modernidad, y asumir radicalmente la historicidad de los saberes y prácticas de conocimiento en los territorios afrocolombianos. Esto abre la posibilidad de construir la formación como proceso *en* comunidad.

La etnoeducación se transmuta en la experiencia de vida de las comunidades con sus territorios. El lugar se instituye en el cuerpo de los afrocolombianos, en prácticas de conocimiento que hacen ver a la formación humana como el producto del estar siendo entre nosotros y la naturaleza, esa es la condición para ser. En la etnoeducación como *pedagogía del lugar* “el territorio, región o comarca se percibe como propiedad colectiva, como legado ancestral, como lugar de autonomía y espacio de libertad” (García, 2011, p. 117), lo cual postula una visión política-educativa que afianza a la etnoeducación en la *defensa* por el territorio. El sujeto pedagógico que se forma en sus fronteras epistémicas reconoce en la materialidad de la existencia de sus proyectos culturales la narración y vivencia política del territorio como proceso de conocimiento para dar vida a la resistencia étnica y comprender/ apropiándose de las dinámicas de los sujetos en comunidad. En este sentido, la etnoeducación fortalece los procesos de identidad, resignifica la ancestralidad y la memoria colectiva, acciones necesarias en las prácticas formativas y de organización política de las comunidades negras.

La etnoeducación como *pedagogía del lugar* es un recurso político-pedagógico de transformación colectiva para hacer frente

a las experiencias de violencias que quebrantan los vínculos territoriales, culturales y económicos de las comunidades negras, de ahí que la trascendencia de pensar una pedagogía desde el lugar de los sujetos confronta las lógicas y significación de los discursos y políticas desarrollistas que sostienen los intereses hegemónicos. En esta alternativa pedagógica, la cotidianidad y las prácticas de conocimiento de las comunidades negras existen en temporalidades que son reconstruidas en la percepción del tiempo histórico de los sujetos con su lugar, desplegando la construcción de nuevas identidades, representaciones y significaciones de sus subjetividades con fines políticos concretos.

Es importante resaltar que todas las estrategias, recursos y proyectos pedagógicos enraizados en la experiencia de lo territorial están orientados a conocer, interrogar y transformar los escenarios de la vida cotidiana, lo que tiene un fuerte impacto en la manera como la gente construye sus identidades, culturas y representaciones de sí misma. Aquí la experiencia de la negritud se vive en un proceso reflexivo permanente de sus memorias y saberes ancestrales; la melanina representa las huellas de la historicidad africana que hacen que el *ser afrocolombiano* se redescubra en otras fronteras históricas y epistémicas que transforman el lugar vacío de historicidad con el que han sido representados por los proyectos educativos hegemónicos y multiculturales. De esta manera, educar *en* comunidad se asume como una acción transformadora que reconociendo los procesos históricos de los que somos parte, nos permite preparar los terrenos para nuestra re-actuación en el presente-futuro, reinventando nuestra existencia en lugares propios de identificación y representación política y cultural.

En la etnoeducación como *pedagogía del lugar*, la práctica educativa asume la posibilidad de formar un sujeto que problematice e interrogue su contexto. En la medida en que el sujeto pedagógico de la etnoeducación se apropie críticamente de su realidad, podrá construir estrategias para intervenir en las problemáticas de sus comunidades, ejerciendo una acción política que se apoye en una conciencia

crítica y activa para generar una apropiación de la realidad en sucesiones histórico-temporales, que cumplen la función de potenciar formas soterradas de conocer, pensar, sentir, producir, constituyendo así alternativas para pensar otras formas de vida en una perspectiva político-epistemológica y cultural propia.

Debo aclarar aquí que asumirnos como sujetos de la ruptura y la transformación de las condiciones externas que penetran nuestras subjetividades, es también interrogarnos sobre la naturaleza de nuestra propia experiencia, interrogante orientada a buscar, a ir al fondo para revelar las fuerzas que han perturbado nuestra presencia en el mundo. Como lo ha señalado Freire (2011), la práctica pedagógica como interrogante de la propia experiencia evidencia esa fractura constitutiva del sujeto y del mundo, permitiendo vivir lo formativo en un movimiento reflexivo donde nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de romper; por todo eso nos formamos como seres históricos.

CONCLUSIONES

Reapropiar la etnoeducación a las realidades de sujetos concretos resulta una acción pedagógica transgresiva, es decir, ella misma es una alternativa epistemológica a las lógicas y modos de producción de conocimientos homogéneos y excluyentes con los que se ha estructurado la escuela moderna. En palabras de Boaventura de Sousa Santos (2009), podríamos señalar que contextualizar los procesos educativos a partir de la experiencia y trayectorias de los sujetos con su lugar,

crea las condiciones para ampliar el campo de las experiencias creíbles en este mundo y en este tiempo y, por tal razón, contribuye a ampliar el mundo y a dilatar el presente. La ampliación del mundo se da no sólo porque aumente el campo de las experiencias creíbles existentes, sino también porque, con ellas, aumentan las posibilidades de experimentación social en el futuro (Santos, 2009, pp. 112-113).

Este es un llamado a construir un proceso étnico-pedagógico desde las aspiraciones y necesidades de las comunidades negras. La comunidad como sujeto colectivo que genera formas autónomas de organización y participación, permite reconocer al pueblo afrocolombiano en los contextos de su historia y su cultura, valora las expresiones espirituales, culturales, medicinales de las personas afrodescendientes, a la vez que consolida espacios de poder en la lucha política por la defensa de sus territorios, lugares, economías propias e identidades.

REFERENCIAS

- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Castillo, E. (2008, septiembre-diciembre). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX (52) 15-26.
- Cerda, A. (2012). Reclamos de las memorias y usos de los márgenes: movimientos indígenas en América Latina. *Revista Política y Cultura* (37). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26723182007>, el 23 de mayo de 2013.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (p. 246). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de la diferencia. Lugar, movimientos, vida, redes*. Popayán, Colombia: Envión Editores.
- Freire, P. (2011). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- García, J. (2011). La etnoeducación Afro “Casa Adentro”. Un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano. *Revista Pedagogía y Saberes* (34) 117-121. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, L. (2013). *Impacto de la minería de hecho en Colombia. Estudios de caso: Quibdó, Istmína, Timbiquí, López de Micay, Guapi, El Charco y Santa Bárbara*. Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Paz.
- Medina, P. (2013). Palabras que hacen política: “interculturalidad”, contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad. Recuperado de <http://www>.

- crim.unam.mx/drupal/crimArchivos/Colec_Dig/2013/Medardo_Tapia/7_Palabras_hacen_politica.pdf*, el 15 de diciembre de 2013.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Olaya Requene, Á. Y. (2014). *La etnoeducación en el movimiento social afrocolombiano. Formación del sujeto histórico-político en el marco de las luchas por la historia propia, la identidad y el territorio. 1970-2013*. Tesis inédita de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Oslender, U. (2008). *Comunidades negras y espacio en el Pacífico colombiano. Hacia un giro geográfico en el estudio de los movimientos sociales*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud. La invención de las “comunidades negras” como grupo étnico en Colombia*. Popayán, Colombia: Observatorio de Territorios Étnicos/Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2009). *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿Interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 19 (48) 11-24. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/download/6651/6094/>, el 23 de noviembre de 2013.
- Sartorello, S. C. (2011). *Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe. El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf>, el 23 de septiembre de 2012.
- Santos, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Valle, A. M. (2012). Devenir forma. Reflexiones en torno a la alteridad y el acto del don. En A. M. Valle (ed.), *Alteridad, entre creación y formación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Walsh, C. y García, J. (2002). El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: reflexiones (des)de un proceso. En D. Mato (comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Venezuela: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Zemelman, H. (2001). *De la historia a la política: la experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas, pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.

SEGUNDA PARTE
SUJETOS Y CONOCIMIENTOS SITUADOS FRENTE A POLÍTICAS
INTERCULTURALES: OPCIONES Y TRAYECTOS

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

María Minerva López García

La interculturalidad constituye un necesario cambio de paradigma social, político y epistémico, que se gesta desde el siglo pasado a partir de las movilizaciones políticas y sociales de los años sesenta –con fuertes repercusiones en las dos décadas siguientes–. Fue así como las concepciones de interculturalidad se trasladaron a campos académicos y a espacios gubernamentales, cristalizándose hoy en políticas de carácter internacional traducidas y adoptadas a través de programas de intervención oficial en cada país. En este contexto, se incorpora la educación intercultural –en el nivel básico y en el superior– y se crean Universidades Interculturales, Normales con licenciaturas en Educación Intercultural, o bien, se integran en programas formativos de diferentes profesionales de la educación que se basaban en el carácter indígena como parte de sus propuestas de equidad, pertinencia y “atención a la diversidad”. Actualmente, la educación intercultural puede ser considerada un espacio de lucha, de apropiación y construcción de nuevos proyectos sociales y educativos, producto de los distintos contornos geopolíticos en los que actúa.

La interculturalidad resulta ser un concepto y un significante polisémico que, traducido a políticas educativas, se presenta mediada

por diversos interlocutores y actores que la utilizan para ejercer, desde sus múltiples definiciones, distintas demandas. Por tanto, la concepción de interculturalidad y la de educación intercultural actúan desde varios significados, enfoques y actores sociales a través de instituciones, currículos, estudiantes y docentes en las distintas cartografías políticas, convirtiéndose en un terreno de negociación y demanda, en un campo en construcción y en un espacio político de acción, recreado por diferentes voces a través de proyectos que pueden ser divergentes en sus modos de actuación. En la construcción crítica de instituciones de educación superior intercultural, creadas desde los pueblos, con sus experiencias y prácticas históricas de organización, “la interculturalidad juega una posición central, un proyecto que no solo trabaja en ‘contra’ sino también ‘adentro’ de los centros de poder, específicamente adentro de las estructuras e instituciones del gobierno a niveles local y nacional. [...] como una estrategia dirigida a la creación de ‘poderes locales alternativos’” (Walsh, 2006, p. 52).

La segunda sección, dedicada al análisis de la integración de la interculturalidad en instituciones de educación superior, está compuesta por tres capítulos. Flor Marina Bermúdez, en “Interculturalidad, etnicidad e intermediación cultural en la formación de profesionales indígenas. Concepciones y prácticas en la Universidad Intercultural de Chiapas”, realiza un recorrido sobre la creación de las Universidades Indígenas e Interculturales en América Latina. Al particularizar en el contexto mexicano, reflexiona acerca del acelerado crecimiento y transformación de las instituciones de educación superior en el estado de Chiapas. Centra su análisis e investigación en los procesos de escolarización en la formación de los profesionales indígenas, a partir de los proyectos de creación de las Universidades y Normales Interculturales, dirigidos por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Bermúdez recupera algunos referentes conceptuales de la interculturalidad que se han generado en grupos académicos que se

encuentran desarrollando líneas de investigación, en la educación superior en México y en Chiapas, sobre las condiciones institucionales en las que emergen las demandas étnico-políticas que dan origen a las Universidades Interculturales. En un segundo momento, centra su análisis en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), donde reconoce el proceso paulatino de desarrollo de las seis licenciaturas que ofrece esta institución, centrando su examen en cuatro de ellas: Lengua y Cultura, Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable y Comunicación Intercultural. Basa su análisis en las matrículas, considerando centralmente los perfiles de formación y la composición étnica de sus estudiantes. Este trabajo busca comprender el papel de los programas de formación intercultural para personas indígenas en el marco de las políticas neoindigenistas, por lo que cierra con la convocatoria a la generación de procesos de investigación que busquen documentar más profundamente las características y las formas de vinculación comunitaria de las y los egresados de la UNICH, ya sea a través de la creación de espacios de autogestión, o de su inserción en la administración pública federal o estatal. Estos procesos de indagación permitirán comprender la formación de profesionales indígenas y su papel en la intermediación cultural.

Eustacio López Marcos, a través del trabajo “Reflexiones sobre procesos de escolaridad e ingreso de estudiantes y formadores a programas con enfoque intercultural en educación superior en la Sierra Norte de Puebla”, realiza un análisis sobre las políticas educativas interculturales que han predominado en las últimas dos décadas. Establece un estudio de caso en tres instituciones de educación superior en el estado de Puebla, ubicadas en zonas mayoritariamente indígenas: la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), la Escuela Normal Lic. Benito Juárez (ENBJ) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Zacatlán. Para su análisis, un primer momento lo dedica a la descripción de los aspectos más relevantes de las políticas de educación intercultural a partir de los documentos oficiales, como el Plan Nacional de Desarrollo, los

planes de estudios y las políticas educativas interculturales. En un segundo momento, por medio del trabajo de investigación desde los referentes empíricos de campo, reflexiona sobre los procesos *de escolaridad* e ingreso de estudiantes y formadores a programas con enfoque intercultural en educación superior en la Sierra Norte de Puebla, quienes han tenido la experiencia directa de la profesionalización sin reconocimiento intercultural, o bien, se han formado como docentes indígenas. En sus conclusiones, presenta las conceptualizaciones adquiridas sobre el proceso intercultural de estudiantes y docentes de las tres instituciones formadoras de profesionales indígenas en la región de la Sierra Norte de Puebla. Acentúa que el concepto de la interculturalidad todavía es un campo en construcción y la concepción solo se acerca a ciertos procesos de interacción social, el cual debe seguir siendo analizado a través de los procesos de re-significación en los contextos educativos en donde se aplican los programas con enfoque intercultural.

Para cerrar esta sección, se incluye el trabajo “Volver a mirar... La formación profesional de las y los docentes indígenas en Yucatán. Procesos pedagógicos interculturales”, de Rocío Verdejo Saavedra, quien, a partir de la propuesta de volver a mirar, reflexiona sobre los acontecimientos que emergen de la invisibilidad de los actores sociales dentro de los ámbitos étnicos y educativos, con la intención de mirar “de otro modo” la interculturalidad en educación. Rocío analiza los espacios de encuentro y mediación en la formación escolarizada y profesional de las y los docentes indígenas, desde su concreción particular como sujetos que trazan historias vivas, sentidos, formas de convivencia, en, con y entre el lugar-espacios específicos, vivos y localizados. El análisis se presenta desde el lugar de encuentro y mediación en el recorrido escolar y la formación profesional de tres docentes mayas en el estado de Yucatán. Traduce su diferencia generacional en experiencias de escolaridades que desde un presente, le permiten el cruce y la apertura de historias mínimas *en y para* la recuperación de los sentidos pedagógicos que con-forman y con-figuran a los sujetos social e históricamente. Así

construye “otras miradas” hacia el ámbito educativo bajo el concepto de *acontecimiento* en el que los sujetos se involucran. Este trabajo resulta pionero en tanto recupera momentos de producción de género y etnicidad en el contexto de las políticas interculturales en educación superior. Se inscribe, asimismo, en el campo de las indagaciones pedagógicas desde la reflexividad de sus propios actores —en este caso *las* docentes y profesionales mayas—, con la intención de propiciar la construcción de una interculturalidad crítica en educación, para comprender las principales propuestas político-educativas de carácter institucional que enmarcan el desarrollo de la educación indígena en las últimas cuatro décadas en México, y que redefinen sus horizontes hacia procesos interculturales.

**INTERCULTURALIDAD, ETNICIDAD E INTERMEDIACIÓN
CULTURAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES
INDÍGENAS. CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS
EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS¹**

Flor Marina Bermúdez Urbina

INTRODUCCIÓN

El fuerte impulso de las políticas a favor del indigenismo en América Latina, la firma del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), así como innumerables movilizaciones indígenas en diversas regiones del continente, han favorecido la transformación del contexto de la educación superior en Latinoamérica. Con la emergencia de políticas llamadas de *acción afirmativa o discriminación positiva*, se han modificado los requisitos de ingreso en centros de estudios en educación superior, con lo que ahora existen cuotas de acceso a jóvenes indígenas que han concluido sus estudios de bachillerato.

¹ Este artículo forma parte de los resultados de investigación reportados en mi tesis doctoral en Pedagogía, intitulada: *Del campo a la ciudad, los migrantes indígenas en San Cristóbal de las Casas. Análisis del proceso de escolarización*. Presentada en enero de 2011.

Desde la experiencia latinoamericana,² la apertura de las universidades indígenas e interculturales comienza en la década de los noventa del siglo XX, con la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Nicaragüense (URACAN), la Universidad Autónoma Intercultural (UAI) del Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia (Muñoz, 2006), la University College of Belice y el Belice Indigenous Training Institute, en Belice. En 1998 se crea, también, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas en Ecuador (UINPI-Amautai Wasi); en 1999, la Escuela de Salud Indígena del Departamento del Cauca; en 2003, la Universidad Indígena de los Mapuches en Chile; la Universidad de los Pueblos Indígenas de la Amazonia (UNINDIA) y la Universidad Federal de Roraima (UFRR) en Brasil. De igual forma, durante el año 2000 se crea la Universidad Maya (UM) de Guatemala, la Universidad Madre Tierra, en Costa Rica, y la Universidad Nacional Nativa de la Amazonia en Perú (Sandoval, 2002, p. 3).

En México, las universidades interculturales se crean en 2004, si bien no se consideran espacios exclusivos para jóvenes indígenas, ya que también se les permite el ingreso a mestizos; son el primer esfuerzo formal del gobierno de México por brindar acceso a la educación superior a personas indígenas que han logrado una escolaridad más prolongada.³

Por su composición étnica y política, en Chiapas han emergido proyectos de educación con un alto contenido de formación política, de educación popular, alternativa y en resistencia al sistema

² Sobre este tema se registra una amplia producción en el campo, se sugiere la lectura de los textos de Daniel Mato (2008, 2009a y 2009b) para América Latina, y para el caso de México: los textos coordinados por Patricia Medina Melgarejo (2008, 2009), Eduardo Sandoval Forero (2002), Mateos y Dietz (2013), y Mateos, Mendoza y Dietz (2013) (referencias completas en la bibliografía).

³ Las universidades interculturales no cubren todas las demandas de los jóvenes indígenas; otros elementos que se asocian a la limitada escolarización son la pobreza y la desigualdad social, que influyen para que solamente terminen el bachillerato y, al concluirlo, permanezcan en sus comunidades sin fuentes de empleo estables o migren.

educativo nacional. Estas propuestas provienen de organizaciones políticas indígenas, agrupaciones de la sociedad civil y sectores disidentes al sindicato magisterial. Hacia el año 2011 se identificaron más de ocho proyectos de educación superior que tienen un vínculo con la educación indígena o intercultural.

En este texto se desarrollará el análisis de una universidad intercultural que tiene como propósito la formación de profesionistas indígenas en el contexto urbano de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

ESCOLARIZACIÓN INDÍGENA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. CONTEXTO EN EL ESTADO DE CHIAPAS

Durante la última década, algunos organismos de educación superior han impulsado la creación de programas educativos que atiendan prioritariamente a la población indígena del país (universidades y normales interculturales). Con estrategias similares, dentro del seno de las universidades públicas estatales se ha impulsado el diseño de programas educativos que consideran como prioritaria la atención a las necesidades del contexto regional y a las condiciones sociales, económicas y culturales de la población indígena.

La primera universidad intercultural aparece en septiembre de 2004, a partir de la firma de un convenio entre la SEP y el Gobierno del Estado de México. La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) es la primera del país de un proyecto de creación de 10 unidades de estudios superiores sustentado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. La misión de esta institución educativa ha sido la de formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas indígenas. A la fecha, se registra la existencia de nueve universidades interculturales que pertenecen a la Red de Universidades Interculturales (Redui), como:

Universidad Veracruzana Intercultural (UV-Intercultural), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UEG), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), en Sinaloa.

En otro nivel de atención a indígenas universitarios, la Fundación Ford y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) han impulsado la operación de programas enfocados al apoyo de estudiantes indígenas.⁴ Bajo este modelo, la perspectiva de operación ha priorizado la permanencia y apoyo de los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior (IES), a través de mecanismos como la tutoría académica, la enseñanza de las lenguas originarias y, en algunos casos, apoyos económicos bimestrales. A través de estas estrategias se promueve la permanencia de los estudiantes indígenas en los programas educativos atendidos.

Bajo el modelo conocido como *políticas afirmativas* o *políticas de acción afirmativa*, los universitarios indígenas, considerados como grupos vulnerables y en desventaja frente al resto de la población escolar, reciben apoyos académicos y económicos, en algunos casos adicionales, que buscan incidir en la permanencia de los jóvenes indígenas en el interior de las universidades públicas. Este modelo que comienza a ser estudiado en nuestro país, muestra, para algunos, ventajas considerables (Romo y Hernández, 2005; Didou y Remedi, 2006, 2009; Barrón, 2008; González y Velazco, 2012), pero para otros son fuentes de conflicto intercultural (Bastiani y Moguel, 2011; Medina, 2008, 2009; Ortell y Sartorello, 2011).

⁴ En el año 2001, la Fundación Ford en México, a través de la ANUIES, otorgó apoyos durante un lapso de dos años a 11 instituciones de educación superior ubicadas en entidades con amplia población indígena (Didou y Remedi, 2006, p. 12).

Estas reorientaciones en las políticas educativas en el nivel de educación superior requieren de un seguimiento y evaluación sistemática que permita conocer y valorar las dimensiones e importancia que el tema de la diversidad étnica y cultural está ocupando dentro de la sociedad mexicana y en estos centros educativos a 10 años de su instrumentación.⁵

Por otra parte, la educación superior en Chiapas es un proyecto reciente (Fábregas, 2009); los primeros esfuerzos de su formalización se registran a comienzos de los años setenta del siglo pasado con la creación de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

En términos generales, el crecimiento de la matrícula en el nivel de educación superior ha sido por demás significativo, y sobre todo, ha revelado una rearticulación en el tipo de programas educativos y la expansión-contracción de la matrícula en ciertas áreas disciplinarias. Los datos ofrecidos por los Servicios de Educación Federalizada para el Estado de Chiapas, señalaban que en el año 2001 existían 41 instituciones de educación superior que tenían matriculados a 42 717 alumnos y registrados a 4 175 docentes. Para el ciclo escolar 2005-2006, el número de alumnos aumentó a 53 761, mientras que el número de docentes creció a 5 663 profesores y las IES se duplicaron, con la creación de 43 nuevas, para sumar un total de 84 universidades e institutos públicos y privados (SEF, 2006). Para el año 2013, se registraba la existencia de 113 instituciones y cerca de 104 mil alumnos (Icoso, 2013).⁶

A la par de un crecimiento de la matrícula en educación superior se ha dado paso a la creación de modelos de atención educativa

⁵ Guillermo de la Peña (2000) señala que la escuela no permite un reconocimiento a las diferencias culturales, ya que desde su fundación los currículos escolares han buscado homogeneizar y crear una identidad única, una identidad nacional.

⁶ Instituto de Comunicación Social del Gobierno de Chiapas, 13 de julio de 2013, disponible en <http://www.icosochiapas.gob.mx/2013/06/14/apoyo-decidedo-a-133-instituciones-de-educacion-superior-en-chiapas-2/>

diferenciados,⁷ que tienen como eje distintivo el considerar la diversidad étnica y cultural del estado.

ASIDEROS TEÓRICOS/CONCEPTUALES DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las concepciones de diversidad cultural e interculturalidad de los programas educativos impulsados por la federación ameritan una discusión de sus fundamentos,⁸ en tanto la perspectiva que ha influido en las concepciones de interculturalidad ha emanado principalmente de la producción académica de Charles Taylor (2003), teórico liberal del multiculturalismo, que visualiza las relaciones entre culturas como prácticas de reconocimiento del otro y tolerancia y respeto hacia el diferente; esta ideología, que ha dado un nuevo sentido a las políticas indigenistas de México, ha transformado el significado antropológico tradicional de interculturalidad conocido en la literatura existente en el país (Fábregas, 2009).

Bajo esta perspectiva teórica, la interculturalidad es entendida como “la relación que se establece entre las culturas y se caracteriza por el respeto y el diálogo en condiciones de igualdad” (Crispín, 2006, p. 5). Es importante señalar que la visión de los teóricos liberales del multiculturalismo ha definido las políticas interculturales en México a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), instancia que ha tomado la encomienda de diseñar programas y modelos educativos desde una perspectiva intercultural para todas las regiones y grupos étnicos del país.

⁷ En la tesis de doctorado (Bermúdez, 2010) se desprende un capítulo que aborda específicamente la emergencia de tres programas educativos en Chiapas orientados a la profesionalización de jóvenes indígenas.

⁸ La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) define a la diversidad “como una forma de coexistencia humana de la que todos podemos aprender nuevos valores y conocimientos, por tanto se orienta a una coexistencia fundada en la unidad de lo diverso y una relación de armonía intercultural” (CGEIB, 2009).

Las discusiones sobre lo que es la interculturalidad han tomado varios caminos. Una de las líneas en cuestión ha revelado que detrás del concepto de interculturalidad como una aspiración para construir relaciones armónicas e igualitarias entre grupos sociales culturalmente diferentes, subyacen grandes e históricas desigualdades que determinan estructuralmente a los grupos indígenas.

Por otra parte, Bastiani y Moguel (2011) han señalado que en su instrumentación, el modelo de educación superior intercultural en Chiapas ha creado nuevas formas de exclusión más complejas a las anteriormente existentes, invisibilizando las relaciones de dominación que subyacen en los grupos culturales.

Países latinoamericanos como Ecuador, Perú y Bolivia han desarrollado, en sus propios contextos indígenas, modelos de educación intercultural que cuestionan las relaciones de clase, planteando la necesidad de una interculturalidad desde abajo. En esta perspectiva de investigación lo que se pone en tela de juicio es un modelo de interculturalidad institucional frente a modelos de educación intercultural centrados en la práctica de liberación política y conciencia crítica apropiada desde la y en la experiencia de los actores.

Hablar de la interculturalidad como una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2008, pp. 373-374).

En la investigación sobre esta temática en Chiapas, se encuentra en desarrollo una línea que explora los procesos étnicos de apropiación y resignificación cultural que se producen en los espacios

de formación llamados “interculturales”, el tipo de relaciones de discriminación e inclusión/exclusión que se tejen (Bastiani, 2007; Baronnet, 2009; Guitart y Bastiani, 2010; Bermúdez, 2010; Bastiani y Moguel, 2011; Orтели y Sartorello, 2011), la construcción de las identidades juveniles (Peña-Cuanda, 2013; Gómez, 2014), así como los procesos de vinculación comunitaria de las universidades interculturales y las localidades indígenas (Navarro, 2014), las políticas interculturales (Guitart y Bastiani, 2007; Fábregas 2008, 2009) y las concepciones de la interculturalidad entre universitarios y normalistas (Navarro y Saldívar, 2012); son tan solo algunas de las líneas de trabajo en este tenor.

Los enfoques teóricos son variados, pero prevalecen miradas que analizan los procesos de etnogénesis y apropiación de los saberes indígenas en los espacios escolares; otros más recurren a los análisis sociológicos y antropológicos postestructuralistas o constructivistas, revisando el papel de las instituciones y los actores en la construcción de sistemas de relaciones de poder y dominación. El estudio de los *habitus*, interacciones y representaciones entre los estudiantes indígenas también es un enfoque bastante utilizado en los estudios sobre educación intercultural superior en Chiapas.

Para este texto retomo el concepto de “intermediarios culturales” propuesto por María Eugenia Vargas (1994), que permite el análisis de los procesos de intermediación cultural producto de la formación de profesionales, quienes tienen la posibilidad de no ser únicamente agentes de la hegemonía, sino que reaccionan a ella mediante la transformación de su situación de dominados (Vargas, 1994, p. 14), a la luz de las dinámicas de cambio en los contextos políticos y sociales chiapanecos.

Con la existencia de nuevos campos de gobernanza, es importante repensar la categoría de intermediario cultural no solo en las relaciones entre el mundo mestizo e indígena, sino también en un marco de negociaciones y articulaciones entre varios planos de interacción: el global-tecnológico que deviene del uso de

la redes sociales e internet, los marcos de interacción sub-campo que establecen las organizaciones no gubernamentales (ONG), en donde interactúan con actores locales, nacionales, indígenas y extranjeros, las agencias de gobierno nacional y local, las agencias de cooperación internacional. Se encuentra además un nuevo espacio que vincula a núcleos de indígenas locales con migrantes regionales e internacionales y muchos otros espacios de interacción en donde participan los nuevos profesionales indígenas.

El propósito de recuperar esta categoría importante y pionera en los estudios de antropología de la educación en México, tiene fines analíticos más que descriptivos, ya que si bien muchos estudios han destacado la importancia de profesionalizar a los indígenas en términos de su inclusión y participación en el mercado escolar y laboral, pocos esfuerzos se han realizado alrededor del tipo de formación que están recibiendo, el análisis de los elementos que conforman el currículum oculto y los efectos de esta formación en sus concepciones sobre las comunidades indias, el Estado y su papel en este sistema de relaciones de poder con actores e instituciones en diferentes escalas. Si bien el espacio de este texto no me permite un análisis profundo de estos aspectos, intentaré desarrollar los primeros elementos para este análisis.

**UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS (UNICH).
LICENCIATURAS EN LENGUA Y CULTURA, TURISMO ALTERNATIVO,
DESARROLLO SUSTENTABLE Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL**

La formación de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) es resultado del *Proyecto para la creación de universidades interculturales* operado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

La concepción de las universidades interculturales tiene su origen en dos procesos, a mi parecer, fundamentales: el primero es el relacionado con la problemática de desarrollo educativo de los

jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas, en función de las limitadas estrategias de atención en materia de educación superior, y el segundo se ubica en la necesidad del Estado de generar políticas que hicieran evidente la intención de reconocer el impacto social e histórico de los movimientos étnicos de los pueblos originarios de Latinoamérica (Stavenhagen, 2001) a través de políticas públicas que impactaran en los ámbitos nacional e internacional.⁹

Desde la CGEIB se construyeron los lineamientos básicos para la operación de un modelo educativo de educación superior intercultural que planteaba como misión: formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de las comunidades, pueblos y regiones. Ahí surgirán los elementos de formación y de acción necesarios para impulsar procesos de revaloración, revitalización, consolidación de las lenguas y de las expresiones culturales de los pueblos originarios.

En el ciclo escolar agosto-diciembre de 2005, la UNICH comienza sus operaciones con financiamiento estatal y federal. La primera acción consistió en la apertura de las oficinas administrativas (rectoría, secretaría académica y divisiones), en una céntrica casa ubicada en la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Los primeros esfuerzos se enfocaron en la contratación del personal administrativo y, posteriormente, en el académico.¹⁰

En los meses de julio y agosto de 2005 se emitió la primera convocatoria de ingreso de estudiantes para cuatro carreras. En sus comienzos, la UNICH ocupó las instalaciones de la Escuela de Comercio y la Normal Básica Fray Matías de Córdova en la zona

⁹ México destaca en el contexto internacional con la creación de un sistema de educación indígena durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado; en fechas recientes, con la creación de las Universidades Interculturales obtiene un espacio y se inserta en la discusión sobre esta temática en el contexto internacional.

¹⁰ Para proteger la identidad del informante, se omite el nombre del docente entrevistado, quien proporcionó información valiosa para entender las dinámicas internas de naturaleza política y educativa de la Universidad Intercultural de Chiapas.

sur de San Cristóbal de las Casas. Para la construcción de la infraestructura, en una primera fase, los gobiernos estatal y federal destinaron 42 millones de pesos, y se concluyó el 7 de noviembre del año 2006.

Para una segunda etapa de construcción orientada a la edificación y equipamiento de laboratorios, los gobiernos estatal y federal otorgaron 23 millones de pesos, priorizando la construcción de la Universidad Intercultural sobre la Universidad Politécnica de Chiapas (UPCHIAPAS) (UNICH, 2006, p. 3).

Los edificios que integran la UNICH fueron construidos en aproximadamente un año, con tres turnos de trabajo, ya que se buscaba que su instalación se desarrollara en tiempo récord, bajo la encomienda de que quedaran listos antes de finalizar el sexenio de Pablo Salazar Mendiguchía, gobernador de Chiapas de 2000 a 2006.

Al comenzar sus labores académicas, la UNICH carecía de un plan de estudios concluido y aprobado por la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), ya que el personal académico recién contratado se encontraba en proceso de elaboración de los programas. Durante el ciclo escolar 2005-2006, las materias se impartieron a través de programas provisionales, en tanto que debían ser reelaborados por indicaciones de la CGEIB. En 2005, con visitas periódicas por parte del personal de la CGEIB, se concretó una propuesta de plan de estudios y fue a lo largo del año 2006 cuando quedó terminado y se consolidó la integración de los programas de asignatura.

Los planes de estudios de las cuatro carreras fueron promovidos por la CGEIB, instancia que puso a disposición de la Secretaría Académica de la UNICH los programas correspondientes. Algunos de los actores participantes en este proceso recuerdan que el trabajo curricular que llevó a cabo el cuerpo de docentes fue limitado, lo que se tradujo en un ejercicio mecánico de transcripción de la propuesta de la CGEIB en los planes de estudio de la Universidad Intercultural (entrevista con un académico de la propia institución, enero de 2009).

Aunado a lo anterior, la excesiva carga académica de los docentes, los trabajos administrativos asignados, así como una escasa visión académica de los actores de esta universidad sobre las posibilidades de una educación intercultural que dialogara con las múltiples realidades y problemáticas indígenas, propició que los planes y programas de estudio develaran la ausencia, tanto teórica como práctica, de los ejes curriculares transversales de lengua, interculturalidad y vinculación comunitaria, al ser estos elementos claves para detonar un trabajo educativo intercultural.

Al igual que en la Universidad Intercultural de San Felipe del Progreso, en el estado de México, en la UNICH se abrieron las carreras de Lengua y Cultura, Turismo Intercultural, Desarrollo Sustentable y se añadió la carrera de Comunicación Intercultural. Podemos ver que bajo el *slogan* de una educación intercultural, se reproducen prácticas escolares de homogeneización lingüística y cultural, que se perciben en el hecho de que algunos de estos programas de estudio se están desarrollando en varias universidades interculturales del país, prestando poca atención a las particularidades regionales.

Para el caso de la Licenciatura en Lengua y Cultura, el plan de estudios considera que el propósito educativo central de la carrera se sitúa en la formación de profesionales con alto sentido de responsabilidad étnica y lingüística. El objetivo es formar profesionales en el estudio y la revalorización de las identidades culturales y lingüísticas. La licenciatura busca capacitar a los jóvenes bilingües, cumpliendo funciones de intermediación entre las comunidades y la sociedad mestiza.

Todos estos preceptos no se cristalizan completamente debido a que en las aulas no se hace énfasis en el reconocimiento y uso de las diferentes lenguas que existen en el contexto de Chiapas, el estudio de la diversidad lingüística en el interior de la UNICH es un tema pendiente (Bastiani y Moguel, 2011), es evidente la hegemonía lingüística de los tzeltales y tzotziles (Ortelli y Sartorello, 2011) y se ha dejado de lado el hecho de que los alumnos se apropien de

la lectoescritura en la lengua indígena y el español. Este caso no es menor, debido a que una proporción importante de los egresados de esta carrera (cerca de 100 jóvenes) actualmente se desempeñan como docentes de educación preescolar y primaria indígena. Pese a que estos egresados cuentan con el grado de licenciatura en Lengua y Cultura no están exentos de cursar los fines de semana la Licenciatura en Educación Indígena (LEPEPMI, de la Universidad Pedagógica Nacional).

La Licenciatura en Turismo Alternativo, por otra parte, se define como una modalidad turística que consiste en ofrecer servicios diferenciados de alta calidad a los viajeros. Este tipo de turismo enfatiza el contacto entre la comunidad receptora y el visitante, así como el medio ambiente, al promover valores naturales, sociales y comunitarios que permiten una relación positiva localidad-turista.

Bajo esta perspectiva, la formación profesional en el plan de estudios apunta que “la vocación autogestiva del manejo de los recursos locales, la visión del futuro profesionalista lo sitúa como intermediario en el manejo de los recursos naturales, de ser estos manejables y autosustentables” (UNICH, 2010). Es preciso añadir que el campo laboral no se encuentra claramente definido, ya que los experimentos de autogestión comunitaria en zonas de amplio potencial turístico, se encuentran en una etapa incipiente y plagada de fracasos.

Esta opción profesional se inscribe en las demandas del contexto internacional de ofertar un turismo alternativo que, entre sus objetivos, postula que los paisajes ecológicos se conviertan en un servicio ambiental de alta rentabilidad económica. Esta lógica capitalista contradice los principios filosóficos de la cultura indígena, porque la naturaleza tiene un valor sagrado, razón por la cual se está lejos de ofrecer una formación que contribuya al desarrollo económico de los pueblos originarios (Toledo, 1997).

El retorno no ha sido sencillo, los jóvenes indígenas que cursan estas carreras no manifiestan un gran interés por regresar a vivir a sus comunidades después de varios años de radicar en la ciudad, muchos de ellos han creado pequeñas organizaciones no

gubernamentales (ONG) que intentan impulsar proyectos con escasos recursos. Su papel de intermediación comunitaria se ve limitado, ya que la gestión de recursos requiere de relaciones políticas y contactos que no tienen.

La tercera carrera de la UNICH es Desarrollo Sustentable, que se define como: “aquellas medidas de desarrollo económico, social y cultural, que satisfacen las necesidades del presente” (UNICH, 2010). Está ligada a tres grandes dimensiones: la ecológica-ambiental, a largo plazo; la económica, relacionada con el manejo sustentable de los recursos naturales, y la social, donde la equidad y la justicia social intergeneracional son aspectos fundamentales. El licenciado en Desarrollo Sustentable será “un profesional capaz de aprovechar el medio ambiente, diseñar programas productivos para sus comunidades de largo alcance” (UNICH, 2010).

Cabe señalar que en el ámbito de los movimientos indígenas se ha suscitado un intenso debate en relación con las implicaciones del fenómeno sostenible. Esta expresión de conciencia se ha traducido en un amplio movimiento educativo y político que busca crear una alternativa que no provenga de la visión de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), sino que las propuestas sean construidas desde las bases sociales indígenas.

En América Latina se ha comprobado que los proyectos sostenibles gozan de muy poca salud institucional, por tratarse de una forma de prolongar el empobrecimiento y la depredación ecológica, en donde los Estados nacionales y las instancias supranacionales caen en el contubernio oficial, propiciando un proceso de ecocidio que pone en peligro la vida de los actores sociales y aun del medio ambiente (Toledo, 1997, p. 22).

Otras políticas de desarrollo alternativo han girado sus acciones en términos de poner en práctica políticas de sostenibilidad que recuperen el sentido agroecológico como una aportación inherente a la vida de los pueblos originarios.

En la prevalencia del enfoque sostenible en la UNICH puede inferirse que se está lejos de promover una cultura pedagógica

ecológica, esto cuando no se recuperan las diversas experiencias comunitarias que han prevalecido desde cientos de años atrás en la cultura indígena de los pueblos mesoamericanos.

El perfil de los estudiantes que cursan esta carrera está conformado principalmente por jóvenes varones, la mayoría de origen indígena; sus egresados sufren el desempleo al encontrar pocos espacios para el desarrollo de proyectos e iniciativas locales en su materia; solamente una pequeña minoría ocupa puestos en la administración pública. En la experiencia de las jóvenes mujeres universitarias de carreras de Desarrollo Sustentable en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), se encontró que los conocimientos adquiridos en la institución eran poco utilizados y valorados en sus comunidades, y en algunos casos, los padres desconocían qué carrera estudiaban sus hijas y sus voces no eran escuchadas en las asambleas comunitarias (Bermúdez, 2013).

Finalmente, en la Licenciatura en Comunicación Intercultural se establece que “la comunicación es un puente entre las culturas y una forma de hacer llegar ideas, conocimientos y valores a la sociedad” (UNICH, 2010). La carrera fue creada bajo el precepto de que los profesionales de la comunicación sean capaces de idear, diseñar, planear, organizar, producir, transmitir y evaluar los mensajes que contribuyan al desarrollo cultural de los pueblos, sin olvidar que la comunicación es fundamento del crecimiento socioeconómico.

En el currículo de Comunicación Intercultural se presta poca atención a la lengua indígena como medio y objeto de estudio que permita, desde el aula, resignificar y promover una simetría comunicativa de la lengua indígena frente al español.

La mayor demanda de ingreso en esta carrera ha sido de alumnos cuya filiación lingüística y étnica es el español. Tampoco el personal docente que labora en esta carrera ha podido construir una metodología de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas, con la que de manera alternada (lengua indígena-español) los estudiantes desarrollen una metodología lingüística para la transmisión de mensajes en medios de comunicación electrónicos. Con los

años, la demanda por esta carrera ha disminuido y la empleabilidad de sus egresados es mínima.

En un principio, el plan de estudios señalaba que las carreras ofrecerían la alternativa de trabajar como profesional asociado, es decir que, al cursar dos años, la institución ofrecería la posibilidad de una certificación que avalara sus estudios de acuerdo con la carrera elegida, o bien, presentaban la opción de finalizar sus estudios con el grado de licenciatura después de cuatro años. Se tiene información de que esta propuesta no se llevó a cabo porque afectaba el ingreso potencial de las Universidades Tecnológicas en Chiapas, a lo que llamaron “competencia desleal” (Fábregas, 2009), situación por la cual la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) determinó no incluir esta modalidad terminal en el diseño curricular.

La reforma curricular ocurrida en 2008 desvinculó a las carreras en tanto que desapareció el tronco común que las relacionaba y tejía el eje comunitario-intercultural (Bastiani y Moguel, 2011). Posteriormente, en 2013, se concreta una nueva reforma curricular que orienta el currículum bajo el modelo por competencias y se crean dos carreras más: Medicina Intercultural y Derecho Intercultural. La primera goza de demanda, ya que la carrera no existe en la localidad, aun cuando los alumnos inscritos son en su mayoría jóvenes mestizos; el futuro de la segunda carrera es incierto debido a que la Licenciatura en Derecho se ofrece en una universidad pública y en varias instituciones privadas de la localidad.

En 2009 se crearon tres Unidades Académicas Multidisciplinarias (UAM) en los municipios de Margaritas, Yajalón y Oxchuc, pero comenzaron su operación en las nuevas instalaciones en 2012. A decir de los docentes que laboran en la sede de Oxchuc, los pobladores deseaban una sede de la UPN o de la Escuela Normal Superior (ENS), no a la UNICH (Navarro, 2014). En el análisis realizado por Bastiani y Moguel (2011), se apunta la poca pertinencia regional de las sedes al atender principalmente a los tzeltales, el grupo étnico mayoritario en la sede San Cristóbal.

En cuanto a la matrícula, en el ciclo escolar de agosto de 2005 fueron aceptados 770 estudiantes: 333 alumnos ingresaron a la División de Estudios Sociales y 359 a la División de Procesos Naturales. El 80% de las fichas de ingreso repartidas fue para estudiantes indígenas egresados del nivel medio superior, de quienes 52% eran mujeres y 48% hombres. La mayoría de los estudiantes era hablante de español (46.26%), de tzeltal (31.21%), de tzotzil (15.89%), de ch'ol (2.6%), de zoque (0.86%), de tojolabal (0.57%) y de otras lenguas y etnias de la entidad (UNICH, 2006, p. 10).

Es importante especificar que en el desarrollo del primer ciclo escolar desertaron 100 alumnos. En el cierre del ciclo escolar 2005, la universidad concluyó las actividades con la presencia de ocho grupos de 35 alumnos, aproximadamente. De un ciclo a otro, los recortes presupuestales fueron determinantes para la institución, ya que durante el de 2006-2007, la matrícula de ingreso disminuyó a 163 alumnos, de los cuales 65 entraron a la división de Estudios Sociales, mientras que 98 lo hicieron a la de Procesos Naturales. En este ciclo lectivo no hubo deserción escolar, según información del área de Control Escolar (UNICH, 2009).

Para el año 2006, que corresponde a la tercera generación, ingresaron 243 alumnos en total: 111 mujeres y 132 hombres. En la carrera de Lengua y Cultura fueron aceptados un total de 64 alumnos; en Comunicación Intercultural 51; en Desarrollo Sustentable 73, y en Turismo Alternativo 55. La distribución por etnia se ubicó de la siguiente manera: 25 son tzotziles, 41 son tzeltales, 3 son ch'oles, 1 tojolabal y 173 alumnos mestizos (UNICH, 2009).

Durante el ciclo escolar 2006, se presentaron 18 casos de deserción escolar, de los cuales las autoridades educativas refieren desconocer los motivos que originaron tales bajas. En lo que corresponde al ciclo escolar 2008, los datos estadísticos muestran que ingresaron a la universidad 243 alumnos: 122 del sexo masculino y 121 del sexo femenino. En cuanto al número de alumnos por carrera, la distribución fue la siguiente: Licenciatura en Comunicación Intercultural: 51 estudiantes; Turismo Alternativo: 55; Lengua y

Cultura: 64, y en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable el número fue de 122 alumnos. La distribución por filiación lingüística fue de 60 tzotziles, 66 tzeltales, 18 ch'oles, dos mames, un acateco, cuatro tojolabales, nueve zoques, un k'anjobal, un lacandón y 81 jóvenes hablantes de español (UNICH, 2009).

Tabla I
Condición étnica de los estudiantes de la UNICH.
Ciclos escolares 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008

Grupo étnico	Número de alumnos 2005-2006	%	Número de alumnos 2006-2007	%	Número de alumnos 2007-2008	%
Tzotzil	122	15.89	25	10.29	60	24.69
Tzeltal	240	31.21	41	16.87	66	27.16
Ch'ol	20	2.6	3	1.23	18	7.41
Tojolabal	4	0.57	1	0.41	4	1.65
Zoque	7	0.86			9	3.71
Mame					2	0.81
Acalteco					1	0.41
K'anjobal					1	0.41
Lacandón					1	0.41
Total indígena	393	51.13	70	28.80	162	66.66
Mestizo	356	46.26	173	71.20	81	33.34
Total matrícula	749	97.39	243	100	243	100

Fuente: Bases estadísticas de Control Escolar de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Ciclos 2006 y 2009. Elaboración propia.

Para el referido ciclo lectivo, la deserción escolar ascendió a 79 alumnos que, por razones diversas, se dieron de baja. Las autoridades educativas infieren que los problemas económicos están determinando la falta de permanencia en la escuela, como lo demuestran otros estudios (Bermúdez y Núñez, 2009). Para este ciclo

escolar se aprecia en los datos estadísticos que existió una mejor distribución en la proporción de estudiantes indígenas frente a los mestizos, en comparación con el ciclo escolar pasado. Las autoridades educativas de la UNICH han manifestado un intento de mejorar los criterios de ingreso en el marco de una política intercultural, con la idea de crear ciertos parámetros para la equidad y la igualdad que regulen el ingreso y la permanencia estudiantil. Sin embargo, a la fecha, estas propuestas no se han concretado.

A partir de los datos que se muestran en la tabla 1, podemos observar que en la conformación de la matrícula existe una falta de equidad en el número de alumnos que ingresan a la UNICH, en relación directa con su filiación étnica. Esta situación pone al descubierto la ausencia de criterios de pertinencia y equidad en los procesos de admisión para la población indígena respecto a la mestiza.

En lo referente a la planta docente, la institución ha tenido un crecimiento significativo de profesores. En el ciclo escolar de agosto de 2005, la UNICH contaba con siete maestros de tiempo completo y 19 por asignatura.

Actualmente (2014) existen 22 profesores de tiempo completo y 114 maestros de asignatura. Cabe señalar que al igual que en gran parte de las universidades públicas del país, la mayoría de las actividades de docencia, gestión, tutorías e investigación las realizan los profesores de tiempo completo. En los maestros de asignatura las actividades se centran en la docencia frente a grupo. Esta relación desigual en las responsabilidades también afecta la consecución de las metas educativas.

Si bien las acciones de la Universidad Intercultural resultan innovadoras en muchos sentidos, al constituirse como el primer centro educativo orientado a la profesionalización de sectores indígenas de Chiapas, las revisiones críticas a sus fundamentos no se han dejado esperar. Socorro Fonseca y Edgar Sulca (2006) en su texto *La interculturalidad y su implementación en Chiapas*, señalan importantes observaciones a los programas formativos de la UNICH.

Estos autores refieren que la Universidad Intercultural de Chiapas no responde a los requerimientos de pertinencia sociocultural de Chiapas, ya que la concepción de interculturalidad que subyace en el modelo educativo “concibe a la práctica de la interculturalidad sólo en el ámbito educativo, específicamente en un segmento empobrecido de la sociedad, cuestiona con los hechos el fundamento de la interculturalidad como aspiración de la humanidad para construir una sociedad más armónica, igualitaria y de entendimiento” (Fonseca y Sulca, 2006, p. 25).

Los autores consideran que la perspectiva de la Universidad Intercultural apunta a una política encubierta de neoindigenismo;¹¹ desde estas estrategias, la interculturalidad *suavizada* no cuestiona las condiciones de dominio que existen en las relaciones sociales en Chiapas y debería atenderse con prioridad a la población no indígena, ya que ellos deberían ser educados en la igualdad y el respeto, en la equidad y en la lucha contra el racismo. Plantear que la interculturalidad es sinónimo de igualdad en realidades asimétricas como la de Chiapas es una verdadera incongruencia, y más aún cuando se concibe a la institución educativa como aislada del contexto socioeconómico. Esto significa que el individuo, además de vivir en la exclusión y la marginación, tendría que aceptar al segregador y dominante en condiciones de igualdad y tratarlo con tolerancia (Fonseca y Sulca, 2006, p. 26).

Fonseca y Sulca concluyen su análisis apuntando que “la práctica de la interculturalidad en una universidad en particular, contradice el concepto de universalidad que da origen a la institución universitaria que se entiende como espacio académico que contiene a la diversidad”.

Además de los problemas conceptuales y teóricos sobre su misión como Universidad Intercultural, la UNICH enfrenta grandes

¹¹ El neoindigenismo es un proceso de recolonización mucho más sutil y poderoso, en el cual juegan un papel especial los intelectuales, científicos y técnicos, ligados al sistema político y educativo.

retos. El mercado laboral para sus carreras no está claramente definido, pues la interculturalidad no se encuentra posicionada en todas las esferas de la vida política y social de Chiapas. Empresas privadas y transnacionales privilegian las competencias laborales en sus egresados y no posicionan en lo material y discursivo a la interculturalidad, ya que no forma parte de las destrezas y habilidades requeridas para sus contratados. Aún no se cuenta con un estudio de seguimiento de egresados que permita hacer una valoración más puntual sobre este tema.

Por otra parte, el ascenso de grupos de poder con diferentes filiaciones políticas dentro de la institución ha puesto en entredicho la consecución de un modelo de formación intercultural, donde los intelectuales indígenas no aparecen en la toma de decisiones ni en la conducción de los procesos educativos en la universidad (Bastiani y Moguel, 2011), aunque quien dirigiera el proyecto por más de ocho años señala que fueron los intelectuales indígenas quienes impulsaron y apoyaron su creación, cuando el sentir de los intelectuales mestizos era “que los indígenas fueran a las universidades públicas existentes” (Fábregas, 2009, p. 341).

Cabe señalar que esto ha repercutido en las dinámicas internas de la UNICH al no atenderse la inclusión étnica en el espacio laboral de personas que provienen de las culturas indígenas. Estas realidades cotidianas reproducen la condición de desigualdad en la relación indio-mestizo existente en la región (Hvostoff, 2004). Para algunos académicos, lo que acontece en la Universidad Intercultural ofende la dignidad de los pueblos indios que buscan formas legítimas de alcanzar el anhelado desarrollo social a partir de la educación superior.

Gimeno Sacristán (2005) afirma que la educación es poder y que el poder es un fenómeno educativo, por tanto la Universidad Intercultural se ha configurado como un espacio socioeducativo en donde los intereses políticos se han acentuado entre priistas, panistas y perredistas, quienes reproducen relaciones de poder en el interior de la institución, dejando en segundo plano procesos educativos

fundamentales, como la enseñanza intercultural, programas de seguimiento de egresados y planes de titulación para los más de mil egresados que no cuentan con título ni cédula profesional.

En las aulas se están generando experiencias educativas aisladas de los contextos socioculturales y necesidades de los estudiantes, los docentes reconocen que no cuentan con planes exitosos de vinculación comunitaria, ni aun en las sedes multidisciplinarias se ha podido concretar un planteamiento pedagógico que promueva la enseñanza de las lenguas y de la cultura indígena (Navarro, 2014).

De igual forma, el hecho de que existan mejores instalaciones físicas con denominaciones en lengua indígena, pone al descubierto la voluntad política del Estado, pero el espacio físico no garantiza por sí mismo una educación de calidad. Por otro lado, la situación laboral de la planta magisterial es un asunto pendiente, ya que los docentes de la UNICH reciben los sueldos más bajos del país (Bastiani y Moguel, 2011).

Finalmente, al entrevistar a un docente de esta universidad sobre las dinámicas académicas cotidianas, declaró:

La injerencia de la clase política mestiza originaria de la localidad, es otro sello que nubla toda capacidad de gestión y producción del conocimiento intercultural. En el año 2005, cuando se anuncia públicamente la creación de la UNICH en los medios de comunicación estatales, algunos sectores de la clase política y económica mestiza de San Cristóbal manifestaron ante el gobernador Pablo Salazar su indignación por la apertura de una universidad para indios. Ante las manifestaciones de rechazo, las autoridades universitarias realizaron una fiesta para presentar a la clase política coleta (mestiza) el proyecto de la Universidad Intercultural y tener su anuencia. A partir de ese momento, algunos personajes importantes de la sociedad mestiza se insertan en la estructura administrativa y docente de la institución, convirtiéndola en una dependencia más de gobierno donde los mestizos desempleados pueden encontrar una fuente de empleo segura y medianamente remunerada. La lucha política se ha desbordado hasta el punto en que hoy día prevalecen prácticas administrativas y educativas que

rayan en las fronteras del racismo, la intolerancia, la incomunicación y la ausencia de prácticas escolares interculturales.

CONCLUSIONES

Exponer la revisión de los procesos de formación y resultados del enfoque intercultural en la educación superior, es una discusión necesaria en virtud del uso desmedido del término y su vaciamiento conceptual. El discurso político educativo ha generado una multiplicidad de versiones de lo que es la educación intercultural. Es muy común que en el discurso gubernamental se usen indistintamente los términos diversidad, pluricultural, multiculturalismo e interculturalidad. Estas expresiones son utilizadas como sinónimos y la interpretación más general que se hace de ellas apela, en el mejor de los casos, a la igualdad, tolerancia o respeto de las culturas y de lo diferente.

En el año 2004, frente a los modelos de universidades públicas autónomas y estatales, se crea la primera Universidad Intercultural en la localidad de San Felipe del Progreso, en el estado de México, y paulatinamente durante 2005 se abren cuatro universidades más, sumando a la fecha nueve instituciones educativas. Las Universidades Interculturales se establecieron como una opción más para la profesionalización de sectores indígenas que demandaban el acceso a la educación superior.

Al realizar una revisión de los objetivos de la Educación Preescolar y Primaria Indígena Intercultural Bilingüe (EIB), de cara a lo establecido por las Universidades Interculturales, encontramos que sus propósitos coinciden en la medida en que ambos modelos postulan la necesidad de preservar las lenguas y la cultura indígena mediante una perspectiva conservacionista. Desde este enfoque se privilegia en el discurso la preservación de la lengua y costumbres indígenas, pero no se ubica al indígena en un contexto social, donde su lengua y sus manifestaciones culturales ocupan el último lugar en las jerarquías de las prácticas sociales consideradas como valiosas.

Si bien la EIB y las Universidades Interculturales convergen en sus fines y sus medios, la reflexión está vinculada con aspectos directamente estructurales de ambos subsistemas. Diversas evidencias muestran que esta premisa no ha impactado de la misma forma entre los indígenas que asisten y han asistido a los centros escolares de Educación Indígena Intercultural Bilingüe y que concluyen estudios de educación preescolar y primaria.

Evaluar como bajas las posibilidades de que un egresado de una escuela Primaria Indígena Intercultural Bilingüe ingrese a una universidad pública, se basa en el hecho de la baja eficiencia terminal que existe en la educación básica para el nivel indígena. Diversos autores han señalado que las condiciones sociales, económicas, alimentarias y culturales determinan en mayor medida la deserción escolar en el medio indígena.

En un estudio realizado por Núñez y Bermúdez (2009) con universitarios indígenas de Chiapas, se encuentra que 79% de los jóvenes inscritos en una institución de educación superior estudió en una escuela pública, mientras que solo 18.8% lo hizo en una Escuela Indígena Bilingüe Bicultural. En términos reales, las posibilidades de acceso de estudiantes indígenas a las universidades es realmente un tema central, ya que de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), solo 2% de los indígenas de entre 18 y 25 años de edad ingresa, y de ellos uno de cada cinco egresa y se titula. Esta situación contrasta gravemente con el 22% de los jóvenes no indígenas que ingresan a la universidad, de los cuales egresa y se titula uno de cada dos (Navarrete, 1998).

Diversos estudios (Gutiérrez Chong, 2002; Vargas, 1994) han mostrado que la movilidad social a través de la escuela es vista más como un triunfo personal para el estudiante indígena que como una posibilidad fomentada por el sistema educativo. Un hecho alarmante a la luz de los esfuerzos que parecieran realizar las instituciones educativas de reciente creación es que de la gran mayoría de los estudiantes que ingresan a la vida universitaria, muchos se

emplean en actividades mal remuneradas para asegurar un sustento que les permita sobrevivir en la ciudad (Bastiani y Moguel, 2011; Ortelli y Sartorello, 2011).

La existencia de una escolarización, bajo las condiciones antes citadas, pone en riesgo la calidad de los estudios, y el posible ascenso educativo que el estudiante pudiera alcanzar, está determinado por una cultura pedagógica “de la esperanza” en la que el logro de las metas de formación a través de la escuela depende, fundamentalmente, del estudiante indígena y de su capacidad de intermediación y negociación con actores externos al campo educativo.

Un tema de central interés para comenzar a contextualizar el papel de intermediación cultural de los egresados de la UNICH, es su vinculación comunitaria y sus expectativas de egreso. En la sede Oxchuc (ubicada en una localidad rural), Sergio Navarro (2014) ha podido identificar que la vinculación comunitaria se ve obstaculizada por un sistema curricular rígido, por la existencia de horarios de entrada y salida inamovibles para los profesores, y por la reproducción de prácticas paternalistas y clientelares que los actores políticos y las dependencias de gobierno han establecido con los pobladores. Cuando se intenta promover una actividad de colaboración es común que las personas pregunten: ¿Qué nos van a dar?, lo que condiciona el trabajo colaborativo. Es frecuente que en actividades de intervención los estudiantes trabajen con personas registradas en el padrón de beneficiarios del programa *Oportunidades*.

El papel de los nuevos profesionales indígenas que egresan de esta universidad es variado y muestra la diversidad en la intermediación interétnica. Por una parte, se ha encontrado que algunos de los egresados de estas carreras han podido sacar provecho de la vinculación comunitaria al emprender pequeños proyectos, tienen más facilidades para el trabajo de campo y han recibido el apoyo de sus familias en la adquisición de un mayor dominio lingüístico de la lengua indígena (Ortelli y Sartorello, 2011). En la sede Oxchuc, Sergio Navarro ha encontrado que los estudiantes en un número considerable no se visualizan en su comunidad, más bien se ven

trabajando en instituciones de gobierno para desde ahí promover el desarrollo de sus comunidades. Estas diferencias muestran la urgente necesidad de profundizar en el análisis del papel de intermediación cultural de los egresados de la UNICH. Hecho no menor por los desafíos que imprime la formación de profesionales indígenas.

Es urgente conocer y documentar, en profundidad, cuáles son las características y la vinculación/articulación comunitaria de los proyectos instrumentados por las ONG creadas por egresados de la UNICH, cuál es su concepción de la cultura, la etnicidad y las relaciones interculturales, y por otra parte, sobre aquellos egresados que ocupan cargos en la administración pública federal o estatal es necesario conocer qué tipo de relaciones establecen con los agentes étnicos, y en qué medida contribuyen al desarrollo y autonomía de los pueblos originarios o reproducen su control. Otro pendiente son los estudiantes desempleados: identificar las razones por las cuales no han conseguido un trabajo, analizar si el desempleo es producto de factores como el racismo institucional, la ausencia de relaciones políticas, la falta de vinculación comunitaria o de aprendizajes necesarios para sobrevivir en el sistema laboral neoliberal.

Los datos aquí presentados son, ciertamente, una provocación para sistematizar diversas investigaciones sobre la formación de profesionales indígenas y su papel en la intermediación cultural.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. *Trace*, (53) 1-15. Recuperado de [http:// trace.revues.org/405](http://trace.revues.org/405), el 9 de septiembre de 2014.
- Barrón, J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior. *Trace*, (53) 22-55. Recuperado de <http://trace.revues.org/405>, el 9 septiembre 2014.
- Bastiani, J. (2007). La educación intercultural universitaria: situación actual y desafíos. En T. Vilà (coord.), *Lengua, interculturalidad e identidad: programa*

- de intercambio entre la Universidad de Girona (UdG) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)* (pp. 55-67). Girona, España: Ediciones a Petició.
- Bastiani, J. y Moguel, R. (2011). Exclusión e inclusión en el modelo de educación superior intercultural. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Signos Lingüísticos*, (12/13) 23-56, julio-diciembre de 2010/enero-junio de 2011.
- Bermúdez, F. M. (2010). *Del campo a la ciudad: los migrantes indígenas en San Cristóbal de las Casas. Análisis del proceso de escolarización: de la educación primaria bilingüe intercultural a la educación superior*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Bermúdez, F. M. (2013). "Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas". La situación de género de mujeres universitarias indígenas mam en la Sierra de Chiapas, México. *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Mujeres*, año XXI (22) 65-74.
- Bermúdez, F. M. y Núñez Patiño, K. (2009). *Profesionalización indígena en Chiapas*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-INED/Fundación Ford. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (s. f.). Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/>, en marzo de 2009.
- Crispín, M. L. y Athié, M. J. (2006). ¿Qué es eso de la educación intercultural? *Revista Didac. Nueva Época*, 23-45. México: Universidad Iberoamericana.
- Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. (2006). *Pathways to Higher Education: Una oportunidad de Educación Superior para Jóvenes Indígenas en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. (2009). *Los Olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN).
- Fábregas Puig, A. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: ASCUN.
- Fábregas Puig, A. (2009). Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, Mexico. En D. Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas, Venezuela: UNESCO.
- Fonseca, S. y Sulca, É. (2006, enero-abril). La interculturalidad y su implementación en Chiapas. *Revista Infancia y Memoria*, 24-39. México: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 71.
- Gasché, J. (2005). Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? Recuperado de <http://interbilingue.ajusco.upn.mx>, el 12 de octubre de 2007.

- Gobierno del Estado de Chiapas (2007). *Plan de Desarrollo Chiapas Solidario 2007-2012*. México: Talleres Gráficos.
- González, A. P. y Velasco, S. (coords.) (2012). *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior*. México: Colección ANUIES.
- Gómez, M. A. (2014). *Ser joven estudiante en Oxchuc. Los estudiantes tzeltales de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Pacífico-Sur.
- Guitart, M. E. y Bastiani, J. (2007). Un modelo educativo de educación superior. Las universidades interculturales en México. *Repte. Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y experiencia*, 3 (1), 31-38.
- Guitart, M. E. y Bastiani, J. (2010, marzo). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital*, 17, 3-16. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gutiérrez Chong, N. (2002). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: intelectuales indígenas y el desarrollo mexicano*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Hvostoff, S. (2004). Indios y coletos: por una relectura de las relaciones interétnicas en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. En M. L. Pérez Ruiz (coord.), *Tejiendo historias: tierra, género y poder en Chiapas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Instituto de Comunicación Social del Gobierno de Chiapas. (s. f.). Recuperado de <http://www.icosochiapas.gob.mx/2013/06/14/apoyo-decidiendo-a-133-instituciones-de-educacion-superior-en-chiapas-2/>, el 13 de julio de 2013.
- Mateos, L. S. y Dietz, G. (2013). Universidades interculturales en México. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz Tepepa, *Estado del Conocimiento Área 12, Multiculturalismo y educación*. México: Comie-ANUIES.
- Mateos, L. S., Mendoza, R. G. y Dietz, G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la Educación Superior Convencional. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz Tepepa, *Estado del Conocimiento Área 12, Multiculturalismo y educación*. México: Comie-ANUIES.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (ed.). (2009b). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir: experiencias en América Latina*. UNESCO-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- Medina, P. (coord.) (2009). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés.
- Medina, P. (coord.) (2008). *La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica: desafíos en la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural*, 2 vols. en CD. México: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/UNAM/UADY. Recuperado de <http://www.conocimientointercultural.com>
- Muñoz, M. R. (2006). Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En IESALC, *Información sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2006*. Caracas, Venezuela [s. e.].
- Navarrete, D. (2008). Impulsando la equidad en educación superior. Una experiencia en México. Ponencia presentada en *Fundación Equitas. Foro 3*. Recuperado de <http://ISEES.fundacionequitas.org>, el 12 de diciembre de 2008.
- Navarro, S. I. (2014). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. La formación de jóvenes en el nivel superior de Chiapas*. Protocolo de tesis doctoral. Documento.
- Navarro, S. I. y Saldívar, A. (2012, diciembre 2011-mayo 2012). Construcción y significado de la interculturalidad en la escuela normal indígena intercultural bilingüe “Jacinto Canek”. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 6 (12) 67-104. México.
- Ortelli, P. y Sartorello, S. C. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural: estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, vol. 33, 115-128. México.
- Peña Cuanda, M. del C. (2012). *Resignificaciones identitarias de jóvenes indígenas. El espacio universitario de la UNICACH*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas. México: CESMECA-UNICACH.
- Peña, G. de la (2000). Paisajes étnicos, sociedades desbordadas, *Revista Desacatos. Revista de Antropología Social* (3) 51-61. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Red de Universidades Interculturales (Redui). (s.f.). Recuperado de <http://www.redui.org.mx/>, el 13 de enero de 2008.
- Romo, A. y Hernández, P. (2005). *Evaluación del programa de tutoría a estudiantes indígenas*. México: PAEIE-ANUIES/Fundación Ford.
- Sacristán, J. y Pérez, Á. I. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Sandoval, E. A. (2002). *Universidades indígenas: otro modelo de saberes*. Apertura Universitaria.
- Schmelkes, S. (2001). *Educación intercultural*. Ponencia presentada en la inauguración del diplomado Cultura y Derecho Indígena. AMNU-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

- Servicios de Educación Federalizada (2006). *Estadísticas ciclo escolar 2005-2006 de Educación Superior*. México.
- Stavenhagen, R. (2001). *La cuestión étnica*. México: El Colegio de México.
- Taylor, C. (2003). *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Toledo, V. (1997). Modernidad y ecología. La nueva crisis planetaria. En G. López Castro, *Sociedad y medio ambiente en México*. México: El Colegio de Michoacán.
- Universidad Intercultural de Chiapas (2006). *Gaceta de la Universidad Intercultural de Chiapas, Separata, año 1 (6)*. México.
- Universidad Intercultural de Chiapas (2009). *Datos estadísticos del ciclo escolar 2009*. México: Servicios Escolares de la Universidad Intercultural de Chiapas.
- Universidad Intercultural de Chiapas (2010). *Plan de estudios de las licenciaturas*. Recuperado de <http://www.unich.edu.mx/>
- Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

**REFLEXIONES SOBRE PROCESOS DE ESCOLARIDAD
E INGRESO DE ESTUDIANTES Y FORMADORES
A PROGRAMAS CON ENFOQUE INTERCULTURAL
EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA SIERRA NORTE
DE PUEBLA¹**

Eustacio López Marcos

INTRODUCCIÓN

A través de las políticas interculturales de profesionalización indígena en la última década en México, se pretende analizar la escolaridad e ingreso de estudiantes y formadores que intervienen en programas con enfoque intercultural en tres instituciones de educación superior del estado de Puebla: la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), la Escuela Normal Lic. Benito Juárez (ENBJ) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Zacatlán.

Este análisis se centra en la necesidad de conocer la re-significación de la interculturalidad que construyen las y los actores educativos,

¹ Este texto es una síntesis de mi tesis de doctorado (López, 2012). Agradezco el apoyo para su realización a Rocío Verdejo, América Martínez, Martha Leñero y Patricia Medina.

dentro de los diferentes ámbitos de la formación profesional que incluyen el currículo y la profesionalización intercultural y en los que se analizan cuestiones de identidad, etnicidad, la profesión misma, la formación y la etnicidad de la escolarización. Por tanto, la intención en este texto es ubicar y documentar la experiencia en la región norte del estado de Puebla, ya que por su definición y actuación en estas políticas de profesionalización indígena, se han producido formas de institucionalización de la educación superior donde se establecen representaciones diferenciadas de selección de estudiantes, con base en criterios de “pertinencia cultural y lingüística”, para el ingreso, permanencia y conclusión de la formación.

El ejercicio de larga trayectoria de las políticas indigenistas del Estado mexicano en atención a los pueblos y comunidades originarios, se ha traducido en programas que van desde campañas de alfabetización, escolarización básica, ampliación de las comunicaciones y de los servicios, y la extensión agrícola. En general, las políticas de desarrollo se dirigían a sustituir los conocimientos, valores y costumbres de los pueblos indígenas por gustos y hábitos propios de los modelos urbanos e integracionistas.

En el contexto del agotamiento de las formas agrarias y la reconversión del modelo económico, en un tránsito de más de cuatro décadas, se han generado procesos migratorios de numerosas familias indígenas de todo México, cuyos flujos se han orientado hacia grandes centros urbanos o a los campos agrícolas de explotación empresarial ubicados en las fronteras norte y sur del país, o hacia la migración a Estados Unidos de América y Canadá. Estas dinámicas han reconfigurado la condición identitaria étnica.

En términos educativos, algunos jóvenes indígenas han logrado alcanzar niveles de escolaridad superior, tanto en las escuelas normales como en las universidades; convertidos en docentes y profesionistas, recrean su identidad étnica, sobre todo al mantener vínculos con sus familias y con sus comunidades de origen. Acerca de este trayecto, Dietz y Mendoza expresan:

Actores clave en este proceso son los pueblos indígenas, que han insertado sus propuestas de interculturalización a través de los intelectuales indígenas que han accedido al magisterio, a la Secretaría de Educación y a las universidades. Como colectivos, y también como individuos, los indígenas han incidido en la definición de los currículos y de los sentidos que pueden atribuirse a una educación intercultural, ya sea en las escuelas normales, ya sea en las universidades públicas que cuentan con programas de acción afirmativa (Dietz y Mendoza, 2008, p. 7).

Las diferencias étnicas son el resultado de procesos sociales y políticos de larga trayectoria histórica, que se condensan en la noción de los pueblos originarios establecidos en el territorio mexicano, a los cuales se les ha denominado en la actualidad como grupos étnicos, etnolingüísticos, pueblos indígenas, indios y minorías étnicas. Los conceptos son una construcción cultural y política que sobre la alteridad ha constituido al indigenismo² y al postindigenismo. Sin embargo, en México “la extensión hacia niveles de educación media superior y superior” (Dietz y Mendoza, 2008, p. 7) ha estado articulada a formas estructurales del racismo.

En la última década, las políticas educativas en México han sido objeto de múltiples transformaciones en respuesta a los cambios de orden demográfico, social, económico y político. En este sentido, se pueden ubicar demandas de los jóvenes por espacios educativos y de empleo, peticiones por la participación de la mujer y el reconocimiento de México como una nación plural y diversa, en recuperación del Artículo 4.º Constitucional, modificado en 1992. De esta manera, el reconocimiento de la dimensión pluricultural de nuestra sociedad tiene implicaciones en la elaboración de políticas públicas y, específicamente, en las educativas. Como muestra de lo anterior, el Plan Nacional de Educación (SEP-PNE

² El indigenismo en México es una actitud y una política (...). Como una actitud, consiste en (...) la necesidad de protección de las comunidades indígenas (...). Como política, (...) tiene por objeto la integración de las comunidades indígenas en la vida (...) de la nación (Caso, 1978, p. 79).

2001-2006, p. 45)³ hace énfasis en que es fundamental, en la elaboración de políticas públicas, “reconocernos como país regional y étnicamente diverso [...] eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio”, y plantea como “uno de los principales desafíos para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional, a través de la construcción de una ética pública, [...] el desarrollo de una educación auténticamente intercultural”.

En consecuencia, la atención hacia los pueblos indígenas gira en torno a la diversidad cultural y lingüística, y por ello la Secretaría de Educación Pública (SEP) incorpora “el enfoque de la Educación Intercultural para todos”. Así, se intenta dar cumplimiento a las modificaciones constitucionales de los Artículos 1.º y 2.º mediante la creación de instituciones como la Dirección General de Normatividad, la Dirección General de Educación Intercultural y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Las dependencias antes referidas llevaron a cabo varias acciones con la finalidad de que el sector magisterial se aproximara a los enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país.

La expresión formal de las propuestas del enfoque intercultural en el sistema educativo nacional surgió a partir de la creciente presencia indígena en la sociedad nacional, con demandas cada vez más claras y visibles de los pueblos originarios del país, a las cuales se sumaron organizaciones no gubernamentales (ONG) e instituciones oficiales que dieron algunas respuestas en materia educativa a través de programas para la escolarización, tal como lo hizo la Dirección General de Educación Intercultural, que

³ Recordemos el contexto político nacional. Ese mismo año se efectuó una marcha histórica del movimiento indígena de México, denominada “marcha por la dignidad”, encabezada y promovida por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Esta fuerza impulsaba “la ley de derechos indígenas”. La movilización contó con el apoyo del “Congreso Nacional Indígena”.

transitó de una Educación Bilingüe-Bicultural a la definición de una Educación Intercultural Bilingüe.

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), creada en 2001, se encargó de coordinar y participar en distintas líneas de acción, como la elaboración de reformas para programas de “interculturalización” de los planes de estudio de los niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, y el Plan 1997 del currículo de las Escuelas Normales. Además se creó un punto relevante en la política educativa nacional, como ya se venía desarrollando en América Latina, sobre la gestión de instituciones de educación superior denominadas “Universidades Interculturales”, para las cuales se construyeron “currículos interculturalizados” dirigidos a la profesionalización de estudiantes indígenas y no indígenas. A continuación se esbozarán las principales reformas efectuadas en los niveles de educación básica, media superior y superior, desde una perspectiva y política intercultural.

POLÍTICA INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN BÁSICA

Dentro de los subprogramas sectoriales que prescribe el gobierno federal, se encuentra la educación básica. En este nivel educativo se planteó la realización de varias acciones gubernamentales que abarcaron en su conjunto a la población escolar de enseñanza elemental. Entre ellas, destacan la instrumentación de políticas de “compensación educativa”, “expansión de la cobertura educativa” y la “diversificación de la oferta”, y destacan por su focalización en los pueblos originarios expresada como “fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena”, cuyo objetivo consistía en “atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura” (SEP-PNE, 2001, p. 133). De esta forma y en respuesta a dichas políticas, las acciones ejercidas se basan en la

impartición de talleres, cursos de actualización y diplomados para los docentes indígenas.

Dentro de la estructura de la educación básica, se realizó una reforma curricular para el nivel de preescolar en 2004, en donde solo en algunos párrafos se señala la diversidad cultural y lingüística, por ejemplo: “los contenidos que se aborden serán relevantes en relación con los propósitos fundamentales y pertinentes en los contextos culturales y lingüísticos de los niños” (SEP-PEP, 2004, p. 23). Otra alusión que hace el plan de estudios de este nivel está en los propósitos fundamentales ante los procesos que se generen en el aula y en la escuela, en los que los actores reconozcan “la diversidad lingüística y cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país” (SEP-PEP, 2004, p. 27).

Un tercer apartado que hace referencia a los pueblos originarios está en los principios pedagógicos relativos a un segundo aspecto referido a la diversidad y la equidad. Por otra parte, la nación mexicana, de acuerdo con el documento mencionado, está formada por

múltiples culturas, entendidas como sistemas de creencias y valores, formas de relación social, usos y costumbres, formas de expresión, que caracterizan a un grupo social. Las culturas pueden estar asociadas con la pertenencia a un grupo étnico, pero pueden también estar vinculadas con la región de residencia o las formas de vida y trabajo. En los grupos étnicos, una característica central es una lengua materna propia, con grados distintos de preservación y de coexistencia con el español (SEP-PEP, 2004, p. 37).

En este entendido se deja a la libre decisión de las educadoras el aspecto que habrán de retomar en el momento del ejercicio de la práctica pedagógica para la atención de los niños indígenas en el aula.

El programa se consideraría como un avance sustancial en comparación con el anterior, sin embargo, existen estudios reconocidos por la propia CGEIB, que señalan que “un número importante de indígenas están siendo atendidos educativamente por escuelas

regulares”, incluido el nivel de preescolar, y que además, el “sistema educativo regular no atiende a los indígenas en tanto tales, ni es consciente ni sensible de su diversidad lingüística y cultural”, porque en la práctica “la escuela es sitio de reproducción de actitudes discriminatorias y racistas”.

En el segundo nivel de la educación básica correspondiente a la primaria, la CGEIB se proponía trabajar la *interculturalización* mediante cursos de capacitación y actualización para directivos, grupos técnicos y docentes de educación inicial y básica sobre temas de educación en la diversidad y diseño de proyectos escolares interculturales.

El mismo curso fue propuesto para docentes de educación primaria general e indígena, como cursos generales de actualización con validez para carrera magisterial, aunque hay que señalar que para el subsistema de educación indígena destinado a poblaciones indígenas, se cambia su denominación de educación bilingüe bicultural por el de educación intercultural bilingüe, a partir de 1997.

En el último nivel educativo enmarcado dentro de la educación básica, la secundaria, la CGEIB planteó el diseño de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para integrarla al currículum de la educación secundaria como materia obligatoria en las escuelas ubicadas en localidades con 30% o más de población originaria (SEP, 2006, p. 2). La primera etapa planteaba la atención de ocho lenguas mayoritarias (náhuatl, maya, hñähñú, mixteca, zapoteca, tzeltal, tzotzil y ch’ol). Para alcanzar mayor cobertura, los materiales didácticos elaborados corresponderían a los tres grados de secundaria en los que se cursaría esta asignatura.

El primer momento del programa piloto de primer grado, se realizó en el ciclo escolar 2005-2006. Participaron 12 escuelas secundarias de siete estados: Yucatán, Campeche, Chiapas, Hidalgo, Oaxaca, Querétaro y San Luis Potosí. Los planteles propuestos correspondieron con las tres modalidades existentes en el sistema educativo nacional: General (2), Técnica (5) y Telesecundaria (5).

La siguiente fase piloto del programa y los materiales de apoyo para el segundo grado de la asignatura, contó con la participación de seis escuelas, ubicadas en tres entidades federativas: Chiapas (en lenguas tzeltal, tzotzil y ch'ol), Hidalgo (en lenguas náhuatl y hñähñú) y Oaxaca (en lengua mixteca). Para el tercer grado de secundaria, la puesta en marcha en el ciclo escolar 2007-2008, se propuso el piloto de las escuelas y estados que hubieran participado en el comienzo de los grados anteriores.

POLÍTICA INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

La CGEIB retomó del Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 el diseño de propuestas para la puesta en marcha del enfoque de la educación intercultural bilingüe en la educación media superior. Entre estas propuestas se encuentran las reformas curriculares, cursos, talleres, conferencias y campañas. Las modificaciones al programa del nivel de educación media superior, estuvieron en las asignaturas de Ética y Valores I y II, Taller de Lectura y Redacción II, Literatura I y II, Biología I, Estructura Socioeconómica de México, Filosofía, Ecología y Medio Ambiente, Metodología de la Investigación, así como la formación propedéutica en Temas Selectos de Filosofía II, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Salud II, Psicología II, Sociología II, Temas Selectos de Biología II, Derecho II, e Historia del Arte II (SEP-PNE, 2001, p. 167).

Las instituciones encargadas de poner en marcha el enfoque intercultural bilingüe diseñaron, como estrategia para la educación normal, la revisión de planes y programas de estudio de las licenciaturas en Educación Primaria que pautan la formación inicial para la docencia de las Escuelas Normales regulares del país. Dicha exploración abarcó todos los componentes de los currículos de la formación profesional de docentes (CGEIB, 2008).

Después de cuatro años, el informe de gobierno de esa administración notifica que se efectuó la actualización de los docentes de 3.º y 5.º semestre de las Escuelas Normales, a través de reuniones nacionales y un taller nacional de vinculación con los responsables de educación indígena (Sexto Informe de Gobierno, 2006, p. 22).

Con este trabajo, el plan de estudios del año 1997 de educación primaria se transformó en Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. La ejecución de la política de una Educación Intercultural para Todos, en las instituciones de educación superior (IES) se efectúa a partir de retomar el PNE en los subprogramas sectoriales de la educación superior, en su objetivo estratégico, referido a la ampliación de la cobertura con equidad. En el cuarto punto se señala la necesidad de ampliar la oferta educativa, incluyendo expresiones culturales, para una formación con enfoque en la interculturalidad en regiones y zonas en las cuales no contaran con educación superior (PNE, 2001, pp. 200-201). Un ejemplo de lo anterior son las instituciones de nivel superior de la región de la Sierra Norte de Puebla, donde se transita de la formación de docentes indígenas a una licenciatura semiescolarizada bajo el enfoque intercultural a partir de 1997.

INDICIOS SOBRE ESCOLARIZACIÓN INDÍGENA Y FORMACIÓN PROFESIONAL INTERCULTURAL EN LA REGIÓN DE LA SIERRA NORTE DE PUEBLA

La región de la Sierra Norte de Puebla, denominada así por el Estado mexicano desde 1947, ha variado en el número de municipios, que disminuyeron de 68 a 57, entre 1947 y 2006. Sin embargo, si comparamos en términos de población indígena, esta se incrementó de 994 252 habitantes en 1995, a 997 469 habitantes en 2005.

Con base en la información de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del año 2006, en la región

de la Sierra Norte de Puebla se encuentra 50% de la población indígena del estado, que se localiza en más de 73% de los municipios indígenas de la entidad. Entre ellos, 21% del total de hablantes a nivel nacional son de la lengua náhuatl, y 39% de la totonaca; además, en esta región se asientan cuatro de las siete lenguas indígenas existentes en el estado.

Las políticas educativas para los pueblos y comunidades culturalmente diferenciados, se establecen en la región a partir del Centro de Capacitación para Jóvenes Indígenas Agustín Pozos, localizado en el municipio de Zongozotla, donde desde 1964 se establece el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües. Este programa se inicia en el estado de Puebla, en el municipio de Zacapoaxtla, y en el mismo lugar, en 1990, se fundan el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) y las tres unidades de la UPN: ciudad de Puebla, Tehuacán y Teziutlán. En estas sedes se abrió la posibilidad de nivelar y profesionalizar a las y los promotores indígenas que cumplían funciones docentes. Dos de estas unidades se ubican en la Sierra Norte y, precisamente en este espacio geográfico de la entidad poblana, se diversifican las opciones para la formación profesional de indígenas al establecerse dos programas: en 2004, la ENBJ de la ciudad de Zacatlán da comienzo a la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural; en 2005 se funda la UIEP, en el municipio de Huehuetla de la Sierra Norte.

Llama la atención que los pueblos y las comunidades indígenas sean clasificados por el gobierno dentro de los grupos vulnerables de niñas, niños, jóvenes, madres adolescentes, mujeres, familias, adultos mayores y personas con discapacidad. La postura gubernamental se basa en referentes preestablecidos desde una mirada culturalista, porque define sus políticas de atención a partir de nombrar a las comunidades indígenas de acuerdo con

la característica de poseer una variedad de costumbres, tradiciones y lenguas autóctonas diferentes al resto de la sociedad, por ello, la modalidad de

educación indígena se desarrolla con un enfoque intercultural en un marco de respeto y tolerancia a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas (SEP-PNE, 2001, p. 200-201).

A pesar de que se advierte a la educación indígena como una modalidad “con un enfoque intercultural”, las políticas de atención se centran en elementos “fijos y preconcebidos” sobre las comunidades indígenas, y sin ser consideradas como parte viva de los pueblos originarios, la definición de interculturalidad queda atrapada en un estereotipo; es decir, se trata de una educación intercultural para los diferentes, los indígenas, en este caso, “diferentes al resto de la sociedad”, como apunta la cita del texto referido. La concepción gubernamental sobre el “otro”, el considerado diferente del resto de la población se expresa no solo en la educación básica, sino también en los programas de formación profesional y en aquellos que se definen como profesionalizantes, en el caso específico de la formación de docentes.

FORMACIÓN INTERCULTURAL Y CURRÍCULOS

Una característica se ubica en la homogeneidad de los currículos como espacios de acción institucional que se establecen desde las Escuelas Normales, facultades, así como en las licenciaturas de las universidades públicas, donde no se han considerado los antecedentes de escolarización y de historia personal en los centros educativos y las comunidades.

Es menester señalar que la investigación surge de un proyecto de investigación más amplio que coordinó la doctora Patricia Medina Melgarejo, cuya finalidad consistió en analizar los perfiles de escolaridad y profesionalización indígena en contextos multiculturales de regiones de México y América Latina, con el fin de ampliar los lineamientos de formación de profesionales interculturales y favorecer el desarrollo de educadores y agentes comunitarios, así como

generar propuestas de formación profesional ante los desafíos de una pedagogía intercultural inclusiva en la atención a las diferencias étnicas, religiosas y de carácter migratorio (Medina, 2004, p. 1).

Sin embargo, a partir de 1990, surge en la Universidad Pedagógica Nacional, sede regional Zacatlán, la formación de docentes indígenas con un currículo de “pertinencia cultural”. Para los mismos fines, se establece en la ENBJ de Zacatlán la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque intercultural en el año 2004, y la creación de una nueva institución del nivel universitario, la UIEP (2006), misma que se ubica en el municipio de Huehuetla en la Sierra Norte de Puebla, como ya se mencionó.

Es así como la formación de profesionales indígenas ha transitado desde una invisibilización (formación homogénea), al incluirse subrepticamente en la educación media superior y superior, o bien, mediante esfuerzos de formación pertinente a través de la iniciativa de organizaciones no gubernamentales, hasta las instituciones oficiales de educación superior, como el caso de la UPN, que ha ofrecido “una formación pertinente” a los docentes indígenas en servicio desde 1982, incorporando el conocimiento de la lengua y la cultura propias.

Es a partir del sexenio de Vicente Fox que se genera una vertiente de la política educativa considerada como intercultural, en la cual los currículos escolares interculturales están diseñados para formar, en el caso de la educación superior, a profesionales-indígenas y no indígenas “que aseguren una formación profesional de calidad y pertinencia” (Casillas y Santini, 2006, p. 188). Y “dado que los estudiantes de origen indígena han padecido los efectos de un sistema educativo que incorpora vicios de la desigualdad social estructural, no se seleccionará a los estudiantes por criterios de desempeño académico convencional (calificaciones promedio, exámenes de selección)” (Casillas, 2003, p. 5).

Estas acciones han conducido a la creación de instituciones de educación superior que forman profesionales en regiones indígenas, lo cual complejiza el ámbito de repercusión de las prácticas

de profesionalización en contextos estatales específicos. En este sentido, existen instituciones de educación media superior como las preparatorias de la BUAP (Cuetzalan, Teziutlán, Zacapoaxtla, Tetela de Ocampo y Chignahuapan) y los Institutos Tecnológicos de Teziutlán, Zacapoaxtla y Chignahuapan. De ahí que se suponga un impacto en los procesos de escolarización y profesionalización con el complemento a través de tres instancias institucionales: la UPN y sus subsedes regionales y estatales, las 15 Escuelas Normales que arrancan desde 2004 con un Plan de Estudios de Educación Primaria con Enfoque Intercultural, y la creación de Universidades Interculturales en estas mismas regiones estatales.

Por tanto, se experimentan transformaciones en los ámbitos locales donde estas políticas tienen incidencia, sobre todo en la última década y en cuanto a la formación de profesionales indígenas, lo cual abarca la acción de las políticas, los currículos y los sujetos, ya que estos procesos se articulan de manera diferenciada. Así, los estudiantes y docentes-formadores de estas tres instancias institucionales –UPN, Escuelas Normales y Universidades Interculturales–, se encuentran vinculados a las problemáticas de los pueblos y comunidades originarias, donde hay habitantes hablantes de algunas de las lenguas indígenas del país. Las propuestas de educación superior en contextos regionales de una alta densidad étnica, presentan condiciones curriculares y laborales diferentes al resto de las instituciones de educación superior del sistema educativo nacional.

Las concepciones sobre la interculturalidad y la educación intercultural que subyacen en los currículos de formación profesional, si bien fueron formuladas por las instancias oficiales, estas también han sido de distintas maneras objeto de apropiación de los docentes y estudiantes indígenas, situación que genera formas particulares de adscripción social, epistémica y política que se refleja en una interacción con los contextos regionales específicos en donde se inscriben (es decir, en Chiapas, Tabasco, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán, el estado de México y Puebla), aunque existen otras universidades definidas por su carácter intercultural y básicamente

atienden a población indígena, como en Sinaloa, San Luis Potosí, Veracruz y, nuevamente, en Guerrero.

La intención en mi trabajo de investigación es ubicar y documentar la experiencia en la región norte del estado de Puebla, en las tres instituciones de educación superior de la entidad ya mencionadas: la UIEP, la ENBJ y la UPN de Zacatlán, ya que, como se indica en la introducción a la tesis doctoral referida, por su definición y actuación en estas políticas de profesionalización indígena, se han producido formas de institucionalización de la educación superior donde se establecen representaciones diferenciadas de selección de estudiantes para el ingreso, permanencia y conclusión de la formación, con base en criterios de “pertinencia cultural y lingüística”. También las formas de inscripción en la región han sido históricamente diferentes.

Y es así, pues a partir del ciclo 2004-2005, las instituciones oficiales concretaron esta perspectiva en la región de la Sierra Norte a través de la UPN-Zacatlán, con la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI-90); la ENBJ-Zacatlán, con la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, y la creación de la UIEP y sus licenciaturas en Lengua y Cultura, y Desarrollo Sustentable. Sin embargo, esta propuesta tenía como antecedente la formación de profesionales indígenas en una organización social no gubernamental: el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder).⁴ En estos espacios educativos se establecieron programas de formación profesional con enfoque intercultural; se abrió una opción para los estudiantes indígenas desde una perspectiva laboral de los formadores, a partir de un modelo de educación bilingüe e intercultural que considera las características y las condiciones de vida del pueblo nahua del municipio de Zautla, en el norte de Puebla.

Los procesos de construcción de una profesión étnica tienen un peso importante dentro de las políticas educativas nacionales, pues

⁴ Este Centro ofrece la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural.

existe la expectativa de que con estos programas se construya un “profesional intercultural”, capaz de responder a las demandas de una educación pertinente dirigida a los pueblos y comunidades indígenas. De esta inquietud surge el interés por realizar un acercamiento al estudio de las instituciones que están formando profesionales interculturales en tres espacios educativos: dos de docentes indígenas y uno de profesionales con enfoque intercultural.

ESCOLARIZACIÓN Y FORMACIÓN DE ESTUDIANTES ANTES DE INGRESAR A INSTITUCIONES CON PROGRAMAS DE ENFOQUE INTERCULTURAL

Los estudiantes de las tres instituciones formadoras de profesionales indígenas y no indígenas, antes de su inserción se escolarizaron en “escuelas pequeñas”, “instituciones con programas compensatorios”, “escuelas de organización completa no bilingües”, una “escolarización a medias”, con “profesores pasajeros”, “profesores enfermos”, “escuelas sin maestro”; es decir, los estudiantes que se forman con programas interculturales tienen una trayectoria escolar en la que, como señala Reimers, “la desigualdad ha marcado nuestra educación desde siempre y, aunque cada gobierno promete disminuirla, ya algunos han hecho esfuerzos serios y consistentes” (Reimers, 2002, p. 665).

Los estudiantes viven una “escolarización migrante”, transitan de una “primaria de educación bilingüe como puente para las primarias generales”, en las que la “lengua materna” no es valorada y se prohíbe hablarla o usarla en el salón de clases. También están marcados por “la primaria, secundaria y bachillerato en el mismo lugar”, y por experiencias como el hecho de “asistir de oyente en una escuela bilingüe”. Otras marcan la trayectoria de una profesión basada, por ejemplo, en el hecho de haberse escolarizado en una “Telesecundaria Intercultural”, o haber tenido una “escolarización inicial en escuela bilingüe”.

Los estudiantes ingresaron a esta opción de formación a partir de no haber ingresado a otro tipo de estudios o a otras instituciones en las que se forman en las carreras tradicionales, también por la cercanía de familiares que son profesores, por situaciones económicas, por los amigos, por el uso de la lengua indígena, o porque aunque sea una “escuela sin prestigio”, es “una escuela cercana”.

INSERCIÓN DE ESTUDIANTES A INSTITUCIONES CON PROGRAMAS DE ENFOQUE INTERCULTURAL

La razón principal por la que se ingresa a las instituciones que brindan una formación con enfoque intercultural, es la dificultad de entrar a otras instituciones de educación superior con un prestigio mayor, como las universidades autónomas estatales. Las y los estudiantes que se incorporan a una formación con programas interculturales, lo hacen desde varios referentes y expectativas sobre una formación de este tipo. Al expresar sus motivos de ingreso dicen, por ejemplo: “mis compañeros de generación son maestros”; “ha sido esa espinita clavada desde tiempo atrás”; “sabes hablar bien la lengua”; “sabes conducirte con la gente”; “vocación de servir, de enseñar”; “yo siempre tuve la intención de cursar una carrera”; “el magisterio lo toman nada más como un trabajo seguro”; “aquí no me corren”; “aquí no me regañan”; “mi mamá es maestra, iba a los cursos con ella”; “no recibía apoyo de mis padres”; “ya no se podía económicamente cuando era más chiquita”; “me faltaron pocos puntos”; “me hablaron de esta universidad”; “son más gastos”; “algo que estuviera al alcance de mis papás”, o porque “no se manejaba la lengua”.

Estos discursos son apropiados por las y los estudiantes que se incorporan a estos programas. De alguna manera, no hay en ellos mucha diferencia entre estas expresiones y lo que manifiesta Cabrera: “nadie puede evitar que muchos [...] que estudian [...] sólo busquen una forma legítima de sobrevivencia, escalando en

los niveles sociales y persiguiendo diplomas y títulos profesionales. Después de todo, la educación, como afirma Rousseau, es un elemento de desigualdad social” (Cabrera, 2005, p. 123).

Pero también es posible detectar que el ingreso de las y los estudiantes a las instituciones investigadas se dio a partir de que estas cubren un referente identitario, al situarse como espacios en los cuales se toman como referencia los elementos culturales para el ingreso. Al respecto dicen, por ejemplo: “mi formación siempre ha sido en lo cultural”; “en algún lugar valorarán esto”; “porque yo sé hablar en náhuatl”; “ahí no me hacen de menos por hablar en náhuatl”; “que no me iban a discriminar como lo hicieron en otros lugares muchas veces”; “quería una licenciatura enfocada a lo mío, enfocada a mis tradiciones y costumbres, sin perder esa esencia como indígena”. Esta práctica discursiva encuentra eco en lo que señala Muñoz:

1. El multiculturalismo y también el multilingüismo, es decir, la diversidad lingüística y cultural, han sido reconocidos como objetos de políticas públicas constitutivas de las naciones contemporáneas, tanto por los organismos jurídicos como financieros nacionales y globales.
2. La identidad y los derechos indígenas disputan la prioridad a la lengua en los programas educacionales interculturales, en un proceso sin gran base investigativa, analítica (Muñoz, 2002, p. 34).

Desde esta perspectiva, los estudiantes que se forman con programas interculturales acceden a estos programas desde una sobreposición de situaciones en donde se encuentran los elementos identitarios, como la lengua, la desigualdad económica y los actos discriminatorios sufridos en los procesos de escolarización.

PERFILES DE ESTUDIANTES EN INSTITUCIONES CON PROGRAMAS INTERCULTURALES: UPN-ZACATLÁN, ENBJ-ZACATLÁN Y UIEP-HUEHUETLA

La inclusión en el sistema educativo regulado a través de los mecanismos sociales establecidos, implica cumplir con las normas de ingreso y permanencia dentro de las instituciones educativas. Las políticas educativas se estructuran con base en las edades de los estudiantes como norma general, con haber obtenido calificaciones escolares aprobatorias y con la iniciativa de ejercer el “papel de actor” dentro de la escuela. Así, las instituciones formadoras de profesionales indígenas tienen actores en construcción, atravesados por elementos socioculturales importantes.

La edad de los sujetos que optan por formarse en una institución formadora de profesionales indígenas en una modalidad escolarizada y presencial, se ubica dentro del primer rango de edad establecido por los criterios de ingreso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la UPN-Zacatlán, de tal forma que 50% de su matrícula tiene entre 18 y 24 años de edad.

En relación con la distribución por sexo en las tres instituciones que forman profesionales indígenas, se encontró que la matrícula está feminizada. En la UPN el porcentaje de mujeres es el más alto: de 79 encuestados 67 son mujeres, cantidad que representa 88.8%. Le sigue la Escuela Normal con 21 de 27, representando 77.77%, y en tercer lugar está la UIEP, que en una reactualización de la información estadística del ciclo escolar 2008-2009, muestra que de los 294 estudiantes inscritos hasta el periodo que comprende enero-junio, había 154 mujeres y 140 hombres, esto quiere decir, en términos proporcionales, que las mujeres representan 52.38% y los hombres 47.61%, cifras más cercanas a la equidad de género.

En cuanto al fenómeno de la migración, en las tres instituciones formadoras de profesionales indígenas se encontró que su población es ampliamente originaria del estado; en la que menos

se presenta este fenómeno es en la UIEP, y en la que más es en la UPN. En la categoría “trabajo”, existe una paradoja, pues mientras el perfil de ingreso estipula que para constituirse como estudiante de la UPN, se debe estar en funciones docentes, la información indica que menos de 50% del estudiantado realiza tareas docentes. En las otras dos instituciones, ENBJ-Zacatlán y UIEP-Huehuetla, suponen que sus estudiantes se dedican solo a estudiar, pero la información muestra que más de 40% de la matrícula trabaja en establecimientos comerciales al mismo tiempo que estudia.

Dentro de la población estudiantil que se forma bajo el currículo con enfoque “intercultural”, más de la mitad afirma no ejercer una participación social: la institución que más estudiantes tiene con una participación social es la UIEP, pero también es la que menos cubre el perfil de ingreso, pues exige que sus estudiantes tengan una participación social en su comunidad.

Asimismo, más de 50% del estudiantado de las tres instituciones educativas no se autoadscribe como perteneciente a los pueblos indígenas existentes en el país; sin embargo, quienes contestaron la encuesta se ubican como pertenecientes solo a nivel individual, es decir, únicamente en su familia, aunque hubo también quienes se definen desde referentes estatales, ubicándose así en el conjunto de las identidades sociales modernas. A pesar de su no autoadcripción e identificación directa con algún pueblo indígena, los estudiantes indígenas y no indígenas de las tres instituciones que se profesionalizan con un enfoque intercultural, conocen la existencia de una lengua indígena. Esto es más notable en la UPN-Zacatlán y en la UIEP-Huehuetla, pues más de 50% tiene un dominio lingüístico que oscila entre: bien, regular o poco, y solo en la ENBJ-Zacatlán sus habilidades comunicativas en lengua indígena disminuyen a menos de 50 puntos porcentuales.⁵ Los estudiantes de las instituciones

⁵ En la UPN solo se hablan dos lenguas: náhuatl y totonaca, las mismas que en la Normal y en la UIEP, y nada más se agregan las lenguas popoloca y mixteca, pero quedan fuera la otomí, tepehua y mazateca.

formadoras de profesionales indígenas muestran una tendencia hacia la disminución de la comprensión y el habla de las lenguas originarias ubicadas en el estado de Puebla.

PERFILES DE FORMADORES EN INSTITUCIONES CON PROGRAMAS INTERCULTURALES EN UPN-ZACATLÁN, ENBJ-ZACATLÁN Y UIEP-HUEHUETLA

El perfil de los formadores de las tres instituciones en términos de la edad, nos dice que en la UPN y la ENBJ son de mayor edad, mientras que los formadores de la UIEP son más jóvenes, porque la mayoría mencionó tener entre 25 y 30 años de edad. En cuestión de la distribución por sexo de los formadores, se reporta que la planta docente de las tres instituciones está compuesta por hombres principalmente, en contraste con la matrícula de las estudiantes que son mayoría. Los docentes de las tres instituciones que forman a profesionales indígenas y no indígenas, son casi todos originarios del estado de Puebla, sobre todo en la UIEP, no así la UPN y la ENBJ, en donde casi 50% de formadores son de otros estados de la República, aunque colindantes con esta entidad. Entre las condiciones laborales de los formadores en las instituciones que trabajan en la formación de profesionales indígenas, existen diferencias que marcan posibilidades de consolidación y proyecto de futuro, mientras que en otras constituye una incertidumbre constante. En este aspecto, la ENBJ de Zacatlán se encuentra en mejor posición, porque sus formadores pueden realizar proyectos de corto, mediano y largo plazos. La UPN tiene condiciones menos favorables debido a que son mínimos los tiempos para desarrollar docencia, investigación y extensión universitaria. La UIEP tiene los tiempos, sin embargo, debido a que los formadores solo están por contrato, no se asegura la realización de funciones sustantivas. A diferencia del estudiantado, los formadores de las tres instituciones en las que se profesionalizan estudiantes indígenas y no indígenas, tienen una participación

social activa. La mayoría de los formadores de las instituciones de educación superior con el enfoque intercultural, se identifican con algún pueblo originario.⁶

Un elemento fundamental de las políticas educativas con enfoque intercultural, radica en el fortalecimiento de las lenguas indígenas, lo cual implica el conocimiento de alguna de ellas. Desde esta perspectiva, la mayoría de los formadores de las tres instituciones tiene conocimiento de la existencia de lenguas indígenas, sin embargo, una política sobre ellas no solo implica conocerlas, sino hablarlas, situación que los formadores no cumplen, porque al plantearles sobre la identificación con una lengua indígena a partir de entenderla y hablarla o no, la mayoría de los formadores manifestó no ser hablante de ninguna lengua indígena. En este sentido, la institución que más hablantes de lenguas originarias tiene es la UPN, y en la que no había ninguno fue la ENBJ-Zacatlán.

INDICIOS SOBRE LAS TRAYECTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE FORMADORES CON PROGRAMAS INTERCULTURALES

Los formadores de las tres instituciones tienen trayectorias de escolarización y formación profesional a partir de haberse constituido como sujetos migrantes, ya sea por el traslado hacia la escuela o por subsistencia, es decir, tienen una escolaridad “por partes”, fragmentada y discontinua, producto de las condiciones del propio servicio educativo en el cual se ha tenido que aceptar una ruptura ante la comunidad étnica, cuestión que ha implicado una fractura e imposibilidad de retorno, y un ingreso a la SEP en la docencia, a través de la negociación y las relaciones que se tienen por distintas vías.

⁶ En los formadores existe una diferencia en torno a otra entidad comunitaria, pues mientras los formadores de UPN-Zacatlán y la UIEP se identifican con la familia, los formadores de la ENBJ-Zacatlán se identifican sobre todo con la ciudad.

También hay formadores con una escolarización sin educación media superior. Asimismo, encontramos a formadores que se escolarizaron a partir de encontrarse en su trayecto con profesores vinculados a procesos sociales y de ayuda comunitaria, situación que les brindó las posibilidades para su escolarización y el ingreso a las instituciones formadoras de profesionales como posibilidades únicas para formarse en escuelas públicas. Estos mismos formadores son adeptos al mercado de la educación, al asistir a centros de profesionalización privada. Los formadores proceden de una escolarización “extra-edad”, es decir, reportan haberse incluido en determinadas instituciones educativas en condiciones adversas, cuestión que es posible comprender a través de frases como: “yo estudié en una escuela en donde quisieron aceptarme”; “entré a una escuela sin muchos alumnos”; “tuve una escolarización por voluntad”, y “me fui a una escuela en la periferia...”. Por su parte, otros formadores se escolarizaron en escuelas públicas en ambientes urbanos y en el mismo lugar de residencia, pero son hijos de padres migrantes.⁷

INDICIOS SOBRE LA INSERCIÓN INSTITUCIONAL DE LOS FORMADORES

Los procesos de inserción de los formadores a las instituciones con programas interculturales en los que se forma a profesionales indígenas en la UPN-Zacatlán, la ENBJ-Zacatlán y la UIEP-Hueuetla, tienen distintas formas de incorporación a la docencia. Transitando desde “un examen de oposición”; “la negociación y las relaciones por distintas vías”; la asignación automática de la clave; el “salir ya con una plaza”; “ya no presentamos ningún examen”, e “hice una

⁷ Como supuesto de investigación, cabe señalar que estos docentes se encontraban en opciones curriculares para la formación profesional en sus instituciones, impartiendo las asignaturas de desarrollo sostenible y desarrollo regional.

solicitud para trabajar”. Las distintas formas de acceder a la docencia marcan una forma de efectuar el ejercicio profesional, dado que el acceso está condicionado por el tipo de contrato que se les ofrece, y esto tiene repercusiones en la formación de los estudiantes, y en la permanencia y ejecución de los proyectos educativos.

CONCLUSIONES

La concepción sobre la interculturalidad que han construido los estudiantes de las tres instituciones formadoras de profesionales indígenas se centra en la interacción entre personas y comunidades con distintas lenguas, en la práctica docente desde las diferentes lenguas, en la relación entre culturas, en los grupos sociales a través del respeto, en verla como una forma de vida, en la convivencia y el intercambio. Estas concepciones distan mucho de las que se han generado en el sur del continente americano, y como lo señala Walsh:

la interculturalidad se concibe como práctica contrahegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, con el espacio local de saberes, con el folklore o con el mundo de la vida. Ello evidencia la existencia de una diferencia no sólo cultural y colonial sino epistémica (Walsh, 2002, p. 22).

La construcción conceptual de Walsh advierte puntualmente que la interculturalidad, en tanto proyecto educativo, se sustenta en la lucha en contra de la hegemonía de cierto tipo de conocimiento que se legitima y valora en las aulas en cada uno de los niveles educativos. Es decir, la interculturalidad en la educación es una lucha por el conocimiento, y este planteamiento no aparece en la construcción discursiva de los estudiantes que se forman con un enfoque intercultural. En cuanto a los formadores de las tres instituciones objeto

de estudio, podemos señalar que tienen concepciones acerca de la interculturalidad cercanas a lo que se ha escrito tanto en México como desde la corriente teórica anglosajona, las cuales se refieren a la interculturalidad como aquello relacionado con: “los valores”, “el respeto a la diversidad”, “la convivencia”, “la interrelación entre culturas”, “la religión”, “respetarse y aceptarse”, “interrelacionarse”, “la lengua materna”, “una buena convivencia”, “la diversidad cultural”, y el “reconocimiento a las otras culturas”. Por tanto, el concepto de la interculturalidad todavía es un campo en construcción y la concepción solo se acerca a los procesos de interacción social que deben seguir siendo analizados a través de los procesos de resignificación en los contextos educativos en donde se aplican los programas con enfoque intercultural.

REFERENCIAS

- Cabrera, A. (2005). *Modernidad y educación para el medio indígena*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/Universidad Pedagógica Nacional/Siena Editores.
- Casillas, M. de L. (2003). *Proyecto Universidad Intercultural: creación de nuevas IES*. México: Dirección de Educación Superior-CGEIB-Secretaría de Educación Pública.
- Casillas, M. de L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Caso, A. (1978). Los ideales de la acción indigenista. *INI 30 años después. Revisión crítica*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Dietz, G. y Mendoza, G. (2008). Prólogo. *Revista Trace. Educación Superior ante los pueblos indígenas VI* (53) 5-12.
- Gobierno de la República (2006). *Sexto Informe de Gobierno de Vicente Fox Quesada*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-19.pdf>
- López Marcos, E. (2012). *La formación de profesionales indígenas en la última década. El caso de la Sierra Norte de Puebla. Políticas, currículo y sujetos*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- Marín, M. (2009). *Cuarto Informe de Gobierno*. México: Gobierno del Estado de Puebla.

- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Plaza y Valdés.
- Medina, P. (2004). *La formación de profesionales indígenas en México: estudio diagnóstico en regiones multiculturales. Desafíos de una pedagogía intercultural para todos*. México: Proyecto Conacyt/Secretaría de Educación Pública.
- Muñoz, H. (2002). Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad. ¿Paralelos o convergentes? Rumbo a la Interculturalidad en Educación. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca, Departamento de Filosofía-UAM, Unidad Iztapalapa, México. Recuperado de <http://www.lie.upn.mx/docs/Diplomados/LineaInter/Modulo3/Ponencias/Mu1.pdf>
- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Reimers, F. (coord.) (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid, España: La Muralla.
- Secretaría de Educación Pública (1996). *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Documento inicial de referencia*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP. Recuperado de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/programa/Programa2004pdf.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones para el seguimiento y evaluación a la aplicación de los programas de la Asignatura Estatal. Secundaria*. México: Dirección General de Desarrollo Curricular, Educación Básica-SEP.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller, *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

**VOLVER A MIRAR... LA FORMACIÓN PROFESIONAL
DE LAS Y LOS DOCENTES INDÍGENAS EN YUCATÁN.
PROCESOS PEDAGÓGICOS INTERCULTURALES**

Rocío Verdejo Saavedra

INTRODUCCIÓN

La posibilidad, la exposición, la coexistencia de situaciones y sucesos minúsculos antes ocultos, dentro los ámbitos sociales, étnicos y educativos que al pasar el tiempo emergen del estado concreto de la invisibilidad, nos permiten volver a mirar la interculturalidad en educación de otro modo, al considerar que volver a mirar no es de ninguna manera comenzar u observar de nuevo, sino a través de la mirada “del otro o de los otros”. En ese trayecto no se alude al pasado en el que los sucesos ya han tenido lugar, sino precisamente lo que en él ha acontecido.

Desde esta perspectiva, el reto es girar de manera que la mirada quede expuesta ante la visibilidad de un “nosotros”, desde el presente, para contribuir a la construcción de una interculturalidad crítica en educación, lo cual implica la necesidad de ampliar los horizontes histórico-políticos y considerar las complejas relaciones histórico-sociales y las negociaciones en las prácticas de los sujetos, ubicando el encuentro entre seres, saberes y sentidos e ir construyendo con y

desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento colonial y una subalternización (Walsh, 2009, p. 203).

Ante ello, en este texto existen distintas intencionalidades, entre otras: a) comprender las principales propuestas político-educativas de carácter institucional que enmarcaron el desarrollo de la educación indígena en las últimas cuatro décadas en México, que entendemos como procesos interculturales; b) inscribirse en el campo de las pedagogías críticas para la construcción de una interculturalidad crítica¹ en educación, y c) en el espacio de encuentro y mediación con la formación escolarizada y profesional de las y los docentes indígenas, desde su concreción particular como sujetos, pretendemos trazar historias vivas, sentidos, formas de convivencia, en, con y entre el *lugar*-espacios vividos, sitios construidos y socioculturalmente localizados, los cuales se conjugan en contradicciones y negociaciones que, de manera estratégica, se dan para la apropiación de múltiples posiciones de sujetos en contextos educativos con alta presencia indígena.

Para el análisis procuramos un abordaje sobre el recorrido escolar y la formación profesional de tres docentes mayas en el estado de Yucatán, cuya diferencia generacional se traduce en experiencias de escolaridades, condición que desde un presente nos permite ir abriendo y cruzando historias mínimas, en y para la recuperación de los sentidos pedagógicos que con-forma y con-figura a los sujetos social e históricamente, hecho que nos posibilita un acercamiento para la construcción de “otras miradas” al ámbito educativo, a partir de los sujetos involucrados en un *acontecimiento*.²

¹ El proceso sobre interculturalidad y formación de docentes indígenas emana de lo impartido en el Posgrado en Pedagogía de la UNAM y del proyecto de investigación: “La formación de profesionales indígenas en México: estudio diagnóstico en regiones multiculturales. Desafíos de una pedagogía intercultural para todos, período 2005-2009”, de la doctora Patricia Medina Melgarejo.

² “La fecundidad del concepto de acontecimiento se revela por su capacidad para hacer visibles hechos que se escapan al sentido común. (...) ocurre que el acontecimiento surge desde el trasfondo visibilizando una situación. Desde aquello que, en la lógica hegemónica, no debería existir, pero que se revela de una manera súbita e impredecible” (Porto, 2012, s/d).

Alain Badiou establece que un acontecimiento es la creación de nuevas posibilidades.

Se sitúa no simplemente al nivel de los posibles objetivos, sino al nivel de la posibilidad de los posibles (...) en relación con una situación o un mundo, un acontecimiento abre la posibilidad de lo que, desde el estricto punto de vista de esa situación o de la legalidad de ese mundo, es propiamente imposible (Leveque, 2011, p. 16).

PRECEDENTES DE LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN EN EL ESCENARIO EDUCATIVO MEXICANO

En este texto abordamos la *interculturalidad crítica en educación* como giro teórico-epistémico que pretende visibilizar y cuestionar seriamente las propuestas que sientan sus propias bases, y como oposición en el encuentro con lo que ya existía en materia educativa en los años setenta del siglo XX, enfocada a zonas y/o regiones interétnicas del país (indigenismo de Estado-nacional). Reconociendo que los primeros cimientos que enmarcan la problemática sobre interculturalidad y las cuestiones indígenas surgen a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas, la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas (López, 2001, p. 1).

En un recuento sobre el surgimiento de las nociones de interculturalidad para América Latina, Patricia Medina menciona, de manera esclarecedora, que el origen se encuentra “en las demandas educativas de los pueblos originarios [...] en donde la educación intercultural, como movimiento político-pedagógico, se conforma a partir de las distintas aristas, horizontes y memorias de nuestro continente” (Medina, 2009, p. 4). Estas, a partir de los años setenta del siglo pasado, empiezan a tener mayor auge en toda América Latina. En México, particularmente, se puede encontrar toda una

construcción y perspectiva sobre la noción, diseño e instrumentación de la *educación intercultural* en el trabajo de Aguirre Beltrán elaborado en los años sesenta, donde se planteó de la siguiente manera:

Cuando hablamos de *educación indígena*, en realidad nos estamos refiriendo a la *educación intercultural*, esto es, a la operación, en las comunidades indígenas prealfabetas, que carecen de escolarización de la enseñanza escolar característica de la sociedad nacional. En un régimen democrático, emanado de un movimiento revolucionario eminentemente social, la *educación intercultural* se conduce bajo el supuesto que postula respeto irrestricto a la dignidad de la persona y de la cultura del educando, para desarrollar el valor potencial de su existencia, tanto en provecho de la sociedad cuanto de él mismo [...] los espacios interculturales en los que conviven indios y no indios en dependencia mutua, se basa en un enfoque de esta naturaleza (Aguirre, 1992, p. 28).

A partir de este supuesto, la *educación intercultural* se pensó como un proceso configurativo que abarcaría seis postulados básicos:

- 1) El establecimiento de la educación intercultural dentro del sistema escolar en las comunidades prealfabetas es un sistema de innovación cultural, en el cual se buscará el consentimiento de los grupos para ser admitida y engranada en la configuración total de sus formas de vida en las comunidades indígenas.
- 2) La transmisión cultural y el proceso total de la enseñanza, serían imposibles si no se contara con un sistema organizado de comunicación: el lenguaje. La relación entre el lenguaje y la cultura es tan íntima, de ahí la importancia de admitir que la educación intercultural, al innovar la escolarización en las comunidades indígenas, hace uso de las lenguas vernáculas –la propia de cada grupo– como vehículo de alfabetización y como instrumento de enseñanza. Al mismo tiempo, implanta el aprendizaje del idioma oficial como una segunda lengua, por ello se adopta el bilingüismo como comprensión intercultural.
- 3) En la educación intercultural el maestro es depositario obligado del acervo básico de las culturas en contacto y de sus sistemas respectivos de comunicación, su función más importante es la de traducir las realidades culturales

de la sociedad nacional en las formas de vida de la comunidad indígena, cuyo adiestramiento profesional –el bilingüismo indio-ladino– permitirá la destreza del manejo de las dos culturas. La educación intercultural en México ha ideado un tipo de maestro indígena: el promotor cultural. 4) En las zonas de refugio indígena, la escuela se halla organizada con gran soltura, sin seguir el diseño pedagógico que caracteriza a las instituciones educativas de la sociedad nacional, es una escuela abierta a la comunidad que sigue las actividades de la vida cotidiana. La escuela rural indígena es una escuela de transición. 5) Para la justificación de la existencia de la escuela rural se tiene el reclutamiento de los alumnos necesarios para la implementación escolar, la educación intercultural acude a las potencialidades de concentración que ofrece la escuela albergue, servida de promotores indígenas y maestro bilingües. 6) La escuela rural y la escuela albergue comprenden al niño como sujeto de enseñanza; la misión cultural abarca a la comunidad en términos de su totalidad. La misión cultural es una invención ideada para resolver el problema de la enseñanza [...] Consecuente con sus postulados, la misión cultural abandona las aulas y la pedagogía escolar para instalarse en el seno mismo de las actividades diarias, procurando su modernización y desarrollo (Aguirre, 1992, pp. 28-32).

Bajo estos supuestos podemos comprender las principales propuestas político-pedagógicas de carácter institucional que posibilitaron el desarrollo e instrumentación de la educación intercultural en México, que ha tomado distintas formas, pero sustentadas bajo un mismo sello configurativo y de existencia en educación indígena. Al respecto, Hernández resume:

la educación indígena ha tenido tres momentos históricos importantes en su instrumentación y desarrollo: primero funcionó como alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización, posteriormente como educación bilingüe-bicultural en respuesta a la demanda que plantearon las organizaciones indígenas de la década de los años setenta y, finalmente, el enfoque de educación intercultural bilingüe, como resultado de las diversas experiencias comunitarias e institucionales, tanto nacionales como internacionales (Hernández, 2009, p. 138).

Entre ellas, destacamos el impulso a la educación indígena bilingüe bicultural de los años setenta y ochenta del siglo XX, cuya propuesta pedagógica se orientaba a la impartición de la lecto-escritura, primero en lengua materna y, después, la castellanización de los indígenas. En el aspecto bicultural, se enfoca en la preservación de las concepciones de la vida de los grupos étnicos y de la vida nacional. Estos planteamientos emanarían de los propios maestros formados por el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) –promotores culturales y maestros bilingües– que, después de concretar la experiencia educativa de innovación cultural en las distintas zonas o regiones indígenas, se organizaron demandando el fin de las propuestas indigenistas de carácter oficial. En el campo educativo, las denuncias fueron numerosas:

- El paternalismo del INI en la práctica reforzaba el racismo de la sociedad dominante y asignaba un estatus de inferioridad *dentro de la escuela* a la lengua y a la cultura indígenas.
- El presupuesto destinado a las escuelas en zonas étnicas era miserable.
- Aunque se proclamara la educación bilingüe, en la mayoría de las escuelas esta no se ponía en práctica, incluso cuando los maestros eran promotores bilingües de la propia región (lo que no siempre ocurría). Una de las razones era la escasez, o de plano ausencia, de materiales didácticos. Otra, más básica, era la deficiencia del método: por ejemplo, los maestros insistían en enseñar a los niños traduciendo de la lengua vernácula al castellano, lo cual volvía lento y desesperante el aprendizaje, y la consecuencia de ello era que se abandonara el “bilingüismo” y se impartiera la docencia solo en castellano.
- En las (escasas) escuelas donde se lograba poner en práctica la educación bilingüe, la lengua indígena cumplía apenas un papel instrumental: se utilizaba con el único propósito de facilitar el aprendizaje del castellano. Es decir, cumplido este propósito, a la lengua nativa no se le concedía ningún valor

como vehículo de conocimientos; esto propiciaba la alienación entre la escuela y el grupo étnico, expresada en la alienación de los propios maestros indígenas.

- La educación bilingüe implantada por el Estado mexicano era, en realidad, una forma más de educación colonial: ignoraba totalmente la cultura indígena. Tenía como meta efectiva producir un indio desarraigado, pues lo que se aprendía en la escuela no preparaba para vivir en la propia comunidad y comprometerse con ella, sino para vivir lejos, en la sociedad mestiza capitalista (De la Peña, 2002, p. 49).

Entre las organizaciones que tuvieron injerencia en la toma de decisiones para la modificación e instrumentación del modelo de educación indígena bilingüe bicultural, destaca el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, que conformó más adelante la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC),³ representada por Natalio Hernández, quien contribuiría y participaría en la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en el año de 1978.

Así, diversos estudiosos en el tema coinciden en que, a partir de la creación de la DGEI, se establece un intercambio entre los vocablos bicultural a intercultural a razón de las diferentes críticas que sostuvieron antropólogos, profesionistas de origen indígena y maestros en las acciones bilingües-biculturales, implementadas en el campo educativo. Esta situación favorecería al resurgimiento de la educación intercultural con una aparente madurez.

De acuerdo con Catherine Walsh, la interculturalidad empezó a tener utilidad dentro del campo educativo, específicamente en el de la educación indígena bilingüe, al principio de los años ochenta.

³ En los años setenta, la antropología vinculada al indigenismo oficial fue cuestionada por la antropología crítica (Arturo Warman, Guillermo Bonfil, Margarita Nolasco, Mercedes Olivera y Enrique Valencia); influyó en la Declaración de Barbados I y II (1976 y 1977), comprometida a luchar con los pueblos indígenas para lograr su liberación (Hernández, 2009).

En la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bilingüe (México, 1982) se recalca la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multiétnicidad, proponiendo, entre otras cuestiones, la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y políticas educativas globales. No solo se planteó el apoyo a los programas formulados por y para las etnias, sino hacer un esfuerzo orgánico de reinterpretación del carácter y conformación pluricultural y multiétnico del país, a fin de que la población pueda tener una visión correcta y no discriminatoria del conjunto social, de su historia y de sus proyecciones futuras.

De ahí surgió la recomendación de cambiar el referente hasta ese entonces usado en la educación bilingüe “bicultural”, por el de la educación “intercultural” bilingüe, dado que una colectividad humana nunca llega a ser bicultural debido al carácter global e integrador de la cultura, y por el carácter histórico y dinámico de la cultura siempre capaz de incluir nuevas formas y contenidos en la medida en que nuevas condiciones de vida y necesidades así lo requieran (Walsh, 2000, p. 123).

Estas discusiones se acompañaron de las movilizaciones por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y organizaciones en luchas de resistencia, como respuesta a las pretendidas celebraciones por los 500 años del descubrimiento de América y como franca confrontación con las prácticas del Estado-nación en materia de territorios autónomos indígenas, injusticia, marginación y subordinación dirigida a los pueblos originarios. Sin dejar de mencionar el momento más crítico de las distintas presiones sociales y culturales, desencadenadas por el nuevo orden mundial (globalización y/o mundialización) establecido en principios de contradicción, conflictos de poder, militarización, economías neoliberales, modernidades heterogéneas (tecnologías y comunicaciones digitales) y entramados de desigualdad social, racismos culturales determinados por complejos colonialismos aún existentes.

Ante estos acontecimientos, se estipula de manera inédita en México el reconocimiento de la pluralidad cultural de los pueblos

indígenas, asentado en el Artículo 4.º en la Reforma Constitucional Mexicana de 1992:

La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos y costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios, en aquellos que son parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 1992).

Este proceso desencadenó diversas acciones político-sociales, entre ellas, las de carácter organizacional por la lucha agraria, alianzas regionales y nuevos frentes de organización indígena, como el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. De este modo, la educación intercultural en México está estrechamente vinculada a los acontecimientos sociales, históricos y políticos, principalmente donde se realiza de manera casi exclusiva la atención a poblaciones indígenas.

De manera paralela, durante los años noventa se introduce o adapta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), cuando sustituyó al modelo de Educación Bilingüe Bicultural (EBB) de la DGEL. Una mención al respecto es la siguiente:

En una rápida visión histórica, el concepto de “biculturalidad” precedió al de “interculturalidad”. La biculturalidad se empleó en los contextos de las primeras etapas de la educación bilingüe transicional o asimilacionista (algunos también la llaman “asimilista” porque servía para asimilar o integrar al indígena en la llamada “sociedad mayor”). A menudo este concepto partía de la aceptación de que si era posible adquirir dos sistemas lingüísticos, era igualmente posible adquirir dos sistemas culturales. El concepto de “interculturalidad”, surgido también de contextos de educación bilingüe, parte de consideraciones distintas, entre las que se debe destacar la de la diversidad (histórica, cultural,

lingüística, ecológica, etc.) ya no como “barrera” sino como “recurso”. Así como la contrapartida del bilingüismo a secas era el biculturalismo, el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo es la contrapartida de la interculturalidad [...] la “interculturalidad” ha sido enfatizada en menor o mayor grado respecto al bilingüismo, dando lugar a designaciones como “educación bilingüe intercultural” (EBI), o “educación intercultural bilingüe” (EIB), así, con este distinto orden de precedencia de “intercultural” (Moya, p. 1998, p. 7).

Los criterios de la EBB y su traslado a intercultural, permanecieron durante toda una década con el fin de acompañar al proceso de “reconocimiento multicultural, multiétnico pluricultural y de reivindicación de la población y de los indígenas”, intención que pone en marcha una política emergente de coexistencia, inclusión y gestión a la diversidad.

En un nuevo escenario, marcado por el sexenio foxista (2001-2006), surge como línea prioritaria atender al sector indígena. Bajo esta nueva plataforma política, se reforma el Artículo 2.º Constitucional, en el que subrayamos el inciso B apartado III, que quedó establecido para:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la *educación bilingüe e intercultural*, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para todos los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y el conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (*Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 2001).

De esta reforma se instrumenta la política de “educación intercultural para todos”, cuya dirección estaría a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), creada por acuerdo del

Ejecutivo Federal, también en el año 2001, y cuyos objetivos y alcances se plantearon en las siguientes dimensiones:

I. Promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional; II. Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe; III. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena; IV. Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: a) Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, b) La formación del personal docente, técnico y directivo, c) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas, d) La producción regional de materiales en lenguas indígenas, y e) La realización de investigaciones educativas; V. Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad; VI. Asesorar y proponer los proyectos de normas y criterios para garantizar que en la prestación de los servicios educativos se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; así como para la evaluación y certificación de estudios en materia de educación intercultural bilingüe (DOF, 2001).

De ahí el surgimiento de un plan educativo con programas y contenidos desde un enfoque intercultural, “aparentemente inédito” para la política educativa, dirigido a la educación básica, bachilleratos, Escuelas Normales y hacia la creación de las universidades interculturales. Dentro de sus objetivos se planteaba el diseño de cursos de actualización para los docentes y nuevos planes curriculares, introduciendo la interculturalidad como eje transversal.

A una década de su creación, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe considera a la educación intercultural en y para la diversidad, no solo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, bajo un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del

país, y como instrumento para combatir, desde el sistema educativo, la exclusión estructural y sistemática, la injusticia social y la discriminación.

Además, mantiene los siguientes ejes estratégicos para el desarrollo de modelos educativos interculturales:

- Formación docente con enfoque intercultural (diplomado y cursos para docentes en servicio).
- Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB, en 18 Escuelas Normales del país).
- Programa de Atención a niños indígenas en Escuelas Generales (equipo interinstitucional de EIB en el Distrito Federal/Ciudad de México).
- Asignatura de Lengua y Cultura Indígena (asignatura estatal para educación secundaria en localidades con 30% y más de población indígena).
- Bachillerato Intercultural (seis planteles ubicados en Chiapas y Tabasco).
- Universidades Interculturales (nueve IES ubicadas en los estados de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo).
- Incorporación del enfoque de la EIB en procesos de reforma curricular.
- Reforma de la Educación Básica.
- Reforma Integral de la Educación Media Superior.
- Reforma a la Educación Normal.
- Programas de soporte multimedia para la educación en sociedades multilingües.
- Programa de Educación Informal.
- Sistematización y apoyo para innovaciones educativas en educación intercultural.
- Definición, difusión y promoción de investigación en educación intercultural y bilingüe.
- Promoción del conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de México (CGEIB, 2011).

A pesar de las distintas acciones y larga trayectoria en el discurso oficial, la interculturalidad en educación constituye un campo aún emergente y en construcción sobre las experiencias, modos de saber y conocer indígenas, ya que el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales del discurso oficializado se refleja en la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales, regionales y étnicas (Dietz y Mateos, 2011). Esto ha permitido abrir y cuestionar desde distintas aristas, una amplia gama de estudios, análisis, paradigmas, relaciones, perspectivas, propuestas, enfoques, congresos temáticos, foros de discusión, con la idea de avanzar en verdaderas acciones firmes de carácter intercultural para la educación, no solo en “procesos interculturales entendidos como aquéllos en los que participan los pueblos nativos y los estados nacionales, configurando sistemas históricos de larga duración y caracterizados por una especial dinámica sistémica” (Bartolomé, 2006, p. 13), sino en los que se pretenda visibilizar las causas de las asimetrías sociales y las injusticias culturales que se producen en la formación educativa, tanto para los indígenas como para los no indígenas. De ahí la importancia de centrarnos en el tema que refiere a las pedagogías críticas y a la interculturalidad crítica en educación, mismas que se esbozan en el siguiente apartado.

DE LAS PEDAGOGÍAS CRÍTICAS AL ENCUENTRO CON LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN EDUCACIÓN

El trabajo y análisis que desarrollamos se adscribe a las pedagogías críticas, entendidas como aquellas que se ubican en un contexto de análisis de las relaciones de poder-saber, productoras de discursos que constituyen subjetividades. No se trata de qué y cómo enseñar, sino para qué y desde dónde, en la medida en que la formación se vincula con la direccionalidad contrahegemónica, por lo tanto, la

educación es por definición de naturaleza política (Díaz y Alonso, 2004, p. 74). Peter McLaren alude a la pedagogía crítica que se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. La pedagogía crítica se pregunta cómo nuestro conocimiento de sentido común cotidiano, nuestras construcciones sociales o “subjetividades”, son producidas y vividas. En otras palabras: “¿cuáles son las funciones sociales del conocimiento? El factor crucial aquí es que algunas formas de conocimiento tienen más poder y legitimidad que otras” (McLaren, 2005, p. 268).

Alonso y Díaz sostienen que las pedagogías críticas permiten plantear nuevos lenguajes que puedan nombrar, construir, reafirmar, debatir y confrontar las distintas formas de opresión y discriminación, sobre todo en su cotidiana presencia silenciosa en nuestras prácticas y en las instituciones educativas y que su principal aporte está en su propuesta de crear lenguajes que cuestionen las narrativas basadas en versiones blancas, patriarcales, clasistas, racistas, heterosexuales, como una forma de hacer más político lo pedagógico y enfrentarse con posiciones que sostienen una falsa igualdad y una noción despolitizada del consenso, proponiendo a la vez un concepto radical de diferencia, donde se entremezclan múltiples historias, lenguajes, experiencias, voces, analizando el discurso colonizado, no en el “otro” sino principalmente en “nosotros” (Alonso y Díaz, 2004, p. 74).

Además, la pedagogía crítica cuestiona los silencios y tensiones que existen entre las narrativas, considerando los discursos de los grupos subordinados, así como la forma en que pueden presentarse en las historias “olvidadas”, textos, memorias y experiencias, bajo un continuo esfuerzo por crear nuevos espacios de discurso, reescribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde “otro lugar” (Giroux y Flecha, 1992, p. 80). Es decir que, dentro de los principios fundamentales de la pedagogía crítica, resuena con sensibilidad el símbolo

hebreo *tikkun*, que significa “curar, reparar y transformar al mundo [...] la pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza, está abierta fundamentalmente al cambio, es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente” (McLaren, 2005, p. 256).

Al situarnos en la *formación escolar y profesional de las/os docentes indígenas mayas de Yucatán*, desde una perspectiva pedagógica crítica, entendemos que esta perspectiva puede verse como un proyecto político que ilumina el sendero entre el conocimiento, las identidades y el poder, adoptando, al mismo tiempo, el encuentro con la interculturalidad crítica en educación y posibilitando “una mirada de re-conocimiento de los sujetos educativos y escolares desde su historia y sus prácticas sociales, desde su pertenencia a sociedades contemporáneas” (Medina, 2009, p. 14).

Como resultado del encuentro entre las pedagogías críticas y la interculturalidad crítica en educación, se pretende propiciar un proyecto intelectual y político, dirigido hacia la construcción de modos *otros* de poder, saber y ser, que nos permita ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la etno-educación, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe que el Estado ofrece a la sociedad culturalmente diferenciada.

Según Walsh, no es argumentar a partir de la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente a partir de la creación de programas “especiales” que permite que la educación “normal” y “universal” siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y exclusionistas. Se trata de señalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial (véase, para comparar, Walsh, 2007, p. 11).

Bajo estos principios se analiza la formación profesional de las y los indígenas como proceso –histórico-social y cultural diferenciado–, mismo que se pretende comprender a través de las experiencias de las y los docentes indígenas, desde su visión particular del presente en reconstrucción con el pasado en contexto, bajo un conjunto de relaciones étnico-identitarias, que afirman o descartan en sus procesos de escolaridad. El uso del idioma maya, la organización del conocimiento y la conformación de estrategias para incorporarse a la escuela y obtener una formación dentro del sistema educativo formal, suponemos que no solo amerita la configuración de intereses individuales, sino un campo social estratégico en hostilidad que implica enfrentar distintas versiones de autoridad, tanto familiares como institucionales; implica también romper procesos de vida, así como negar la propia identidad étnica. Por tanto, pretendemos visibilizar las rupturas, discontinuidades y contradicciones educativas que se reafirman en las relaciones asimétricas y que vivieron como marcas en todo su recorrido escolar, y que sin embargo también abrieron la posibilidad de acceder a un proceso de formación profesional dentro de la región indígena maya en Yucatán.

Lo anterior dota de sentido y significado a la formación profesional de las y los docentes indígenas mayas yucatecos, desde su propia concreción como sujetos y pedagogías “otras”; puesto que partimos de la idea de que “ninguna práctica educacional es nunca inocente respecto a los contextos sociales, económicos e institucionales en los que la educación ocurre” (McLaren, 2005, p. 259).

Hablar entonces de una pedagogía crítica es situarse con base en ciertas preguntas que nos conciernen en este trabajo: ¿Cuáles son los procesos formativos y de conocimiento de los sujetos en contextos socio-históricamente diferenciados a partir de categorías étnico-identitarias (para indígenas)? ¿Quiénes son los sujetos implicados en los procesos de formación escolar? ¿Quiénes contribuyen a esa formación? ¿Cuáles son las formas en que se transmite ese conocimiento? ¿Y cómo repercuten estos procesos formativos en sus prácticas y concepciones étnicas y profesionales? Cuestionamientos

que primordialmente se abordan en el terreno de la “formación de los sujetos pedagógicos”,⁴ al estar centrados en la formación escolar y profesional de las y los docentes indígenas mayas de Yucatán. Para dar respuesta a esas interrogantes, recuperamos los sentidos pedagógicos que con-forman y con-figuran a los sujetos social e históricamente, es decir, ponemos en juego las contradicciones y ausencias que se dan en las múltiples posiciones del sujeto pedagógico, dentro de sus procesos de formación y experiencias de escolaridades, mismas que se reflejan, paralelamente, en sus trayectorias profesionales como docentes en el sistema educativo y subsistema de educación indígenas de la región peninsular yucateca.

FORMACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL DE LAS Y LOS DOCENTES INDÍGENAS MAYAS DE YUCATÁN

Dentro de los acontecimientos más importantes que marcaron el desarrollo nacional a lo largo del siglo XX, se encuentran sin duda las políticas de integración educativa dirigidas a los pueblos indígenas en las distintas regiones de nuestro país.

Estas políticas han sido repetidamente emitidas por el Estado, bajo diferentes estrategias y mecanismos educativos, pero con la consigna de ser las instancias “civilizadoras del indígena” y ser las agencias de cambio para sus comunidades.

Para dar sentido al proceso de sucesos y acontecimientos que se suscitaron en el recorrido escolar y la formación profesional de indígenas mayas profesionistas en el sureste mexicano, retomaremos el recorrido del maestro Chí, quien en la actualidad es supervisor escolar en la región indígena de Yucatán. El maestro empezó a estudiar la primaria a la edad de siete años, en el año de 1959, bajo el

⁴ Los sujetos sociales participan de situaciones educativas; todas ellas tienen como finalidad ayudar a la educación, como idea práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediado, que llamamos sujeto pedagógico (Carbajo y Hernaiz, 2004).

modelo de la Escuela Rural que brindaba servicio hasta el cuarto de primaria, por lo cual repitió tres veces el último grado. Su profesor le proponía al padre que siguiera cursando la primaria en su comunidad y/o que lo mandara a otra escuela bajo el argumento de que si no lo enviaba, ¿qué iba a ser de él?, seguramente terminaría por trabajar en el campo, y nada sucedería con él y su educación, salvo malograrse. Así, el maestro Chí fue enviado a otra escuela y culmina la primaria a la edad de 15 años:

Pero yo tenía que batallar con el viento en tiempo de seca, vientos del sur, y para regresar... dos o tres de la tarde, un sol que quema, te juro que no vas a reprobar la materia, no la vas a reprobar, conmigo no, no era así, era mucho sacrificio el que se tenía que hacer para lograr esas cosas. La primaria la terminé en el 65.

Para acreditar la secundaria, el maestro tuvo que seguir trabajando en el campo y asistir a una escuela federal, la cual termina en el año de 1968, cuando se iniciaban los Juegos Olímpicos en México. Su padre lo mandaba en bicicleta desde su comunidad hasta la secundaria, lo cual le implicaba realizar un esfuerzo sustancial, pero era lo único que la familia le podría brindar y no otros estudios. Ahí en la secundaria tomó el taller de radio, que años más tarde le serviría como medio para transmitir conocimientos y tratar temas propios de las comunidades que van desapareciendo en la región maya:

Yo estudié la secundaria con vela, la luz todavía no había llegado y el campo es el único que tiene los brazos abiertos para quedarnos, y no hubo más remedio que seguir trabajando en el campo, para ayudar a la casa, a ver qué hacer, porque no hay alternativas, no había oportunidades de Cancún, no había oportunidades de la Riviera Maya, no había oportunidades en los grandes hoteles, porque el contexto es un lugar muy importante, juega un lugar muy importante, al igual que la lengua.

Después de la secundaria, la experiencia de ingresar al medio superior para el maestro Chí fue la siguiente:

Fui a presentar el examen, aprobé y me llamaron después para que yo fuera a inscribirme al Centro de Integración Social en Balam Tum. Era un internado de cuatro meses para reclutarnos como profesores en el año de 1979, era una ventaja ir al internado a estudiar porque salían con plaza. Así logró mucha gente obtener una plaza de maestro, así entonces hice los cuatro meses muy pesados, pero logré ser maestro, crucé el cambio, y nunca volvería atrás.

Posteriormente, con los Bachilleratos Pedagógicos de Mejoramiento Profesional del Magisterio, en el año de 1986, de sábado a sábado, logra culminar y es parte de la primera generación que concluye el bachillerato pedagógico, aun cuando seguía siendo promotor cultural:

seguimos siendo bachilleres, seguimos siendo promotores, no nos daban la clave 89 como maestros, para que nos den la clave 89 como maestros, teníamos que titularnos, teníamos que tener la licenciatura, tres años, pero todavía nos faltan cuatro para tener el título y ser maestros y tener la clave 89 de preescolar es un reto grande, son cuatro años y con criaturas y con familia, te juro que no es muy accesible, pero te vuelvo a decir, hay metas que no se pueden mover, pero si no, hay que seguir y seguir, esa fue la vida en la preparatoria.

Después de eso, estudió la licenciatura:

Me metí a la licenciatura, porque era nada más salir y me metí, porque las oportunidades se están gastando, abre la posibilidad a los bachilleres en la gloriosa Universidad Pedagógica, para estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, conocida como LEPEPMI del Plan 90. Para nosotros los bachilleres estuvieron vetados el Plan 85, el Plan 79 o 75, solamente entraban ahí los que tenían Normal. Se abre esa oportunidad, esa rendija y pues yo tenía la visión de superarme y me voy a la licenciatura

de cuatro años, había energías, y poco tiempo después pude titularme como Licenciado en la Educación Preescolar en el Medio Indígena.

Y finalmente, se le presenta la oportunidad en la Maestría en Educación en el Campo de Desarrollo Curricular:

El estudio de la maestría implicaba una beca, allí me di cuenta de que carecemos de muchas cosas, sí somos buenos pero ¿qué tanto?, no tengo computadora en la casa, no tengo internet, no tengo fuentes de información más que la biblioteca de la gloriosa institución (se refiere a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mérida). Transportarme, venirme, significaba un gran despilfarro de dinero, pero ya estamos. Y lo único que se podía hacer era seguir adelante, nada más el seguir adelante. Es como la novela de la persona que se metió debajo de la pirámide y le dijeron que su único fin es cruzarla, nunca volver atrás, porque no puede, así estaba yo y así logré terminar la maestría.

Así, los procesos escolar y de formación profesional del maestro Chí estuvieron marcados por la exigencia institucional en la formación docente y por los procesos de apropiación y perseverancia ante su condición de vida, sus limitaciones y alcances comunitarios.

Un corte generacional importante lo encontramos en la maestra Landy, mujer maya, quien se identifica ampliamente con su pueblo:

Yo allí nací, ahí crecí, y la verdad nunca me ha dado por decir que voy a dejar mi pueblo y me vengo a la ciudad a vivir, la verdad que no, la ciudad tiene como muchos atractivos, pero no son los atractivos que me gustan, además, el pueblo te liga con todo; no sé, todavía hay costumbres en el pueblo que se mantienen, y que siento que si me voy del pueblo, cómo me voy a separar de ellas. Tengo la esperanza de que mi hijo aprenda maya igual que yo, pues no sé por qué pensar en maya es de una forma y pensar en español también es de otra, lo sé desde a muy temprana edad por la experiencia de los albergues escolares.

La maestra Landy tiene la experiencia de vivir en los albergues escolares del INI. En estos vivió y creció con la convicción de estar ahí, lo cual le permitió concluir su primaria y conseguir alguna ayuda económica para su familia y así subsistir mientras ella estudiaba. Sin embargo, su primer acercamiento a la escuela, en el año de 1975, no fue tan fortuito: ella empieza su proceso escolar en su comunidad, en donde una docente impartía las clases en español, en el cuartel del Palacio Municipal. La profesora Landy comparte su experiencia:

Las dos veces anteriores fueron un fracaso, y mandarme con la muchacha, no me gustaba, no quería yo ir, no me gustaba ir a la escuela. Recuerdo que la maestra hablaba y no le entendía, escuchaba como ruidos nada más, no entendía lo que estaba diciendo, yo me preguntaba: ¿qué estará diciendo?, y luego veía que todos hacían la tarea y yo no la podía hacer, no me gustaba escribir. Me ponía una palomita nada más, y me acuerdo que había como mucho ruido en el salón, no entendía de lo que hacían.

Ante esta situación, ella ingresa formalmente a la escuela primaria a la edad de ocho años. Su maestra era una mujer anciana e indígena y con ella aprende a leer y a escribir. La maestra Landy intuye en esa época que el ruido que percibía eran las palabras en español que ella no comprendía, y así logra concluir la primaria en el año de 1983.

Para cursar y culminar la secundaria, permanece en el programa del INI, que le otorgaba una beca para seguir estudiando durante el periodo de 1983 a 1987:

Seguí estudiando, porque había becas igual que el INI estaba dando para los estudiantes, entonces igual a mí me seguían becando en la secundaria, pero de por sí yo tenía que seguir la secundaria. El apoyo familiar fue determinante para seguir los estudios y seguir una formación escolar. Para entonces lo que era mi papá, era henequenero, era ejidatario, después le daban una cantidad allá, pero llega un momento en que el henequén ya no se vende, ya no se

compra, y al campo llegó también un momento que ya no se le daba importancia, hubo una época difícil para nosotros, pero de las más difíciles de las que creo he vivido; mi papá se iba a buscar trabajos a otros lugares, y pues con eso nos ayudábamos.

En el siguiente nivel educativo, la maestra Landy quería ingresar a estudiar en la preparatoria vinculada a la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), para así obtener un espacio en la Facultad de Derecho. Pero debido a las condiciones económicas de su familia y la lejanía no ingresó a la preparatoria de Mérida, sino a una más cercana a su comunidad, lo cual le permitiría realizar el viaje de ida y vuelta y más adelante culminar el bachillerato, en donde de la misma manera, con la beca otorgada por la SEP para realizar dichos estudios, logra culminar y con ello, afianzar un lugar en la Normal Superior, para rápidamente colocarse en el ámbito laboral una vez otorgada la plaza.

Es así como de estudiante de preparatoria en el año de 1993, obtiene la formación como docente en Educación Primaria, que culmina en 1995, y se gradúa de la licenciatura. Tratando siempre de mejorar sus condiciones de trabajo y de vida, Landy ingresa a la Maestría en Educación en el campo de Desarrollo Curricular en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mérida, en 2007.

Una experiencia más es la de la maestra María, quien estudia en otra instancia de formación del nivel medio superior y profesional que se ofrecía a estudiantes no indígenas en la UADY.

La maestra María, en la actualidad, es docente en la Universidad Pedagógica Nacional Peto, Yucatán. Su escolaridad la comienza cuando tiene cinco y medio años de edad, en 1988. Cursa 18 meses de preescolar en la ciudad de Mérida. Recuerda que la escuela hace que se le olvide su lugar de procedencia. No se identifica con un pueblo indígena, aunque entiende y habla la lengua maya porque sus padres y abuelos son mayas. Vive un proceso contradictorio que se muestra según el contexto en donde se encuentre. La maestra María comenta que:

La hacienda está pegada al fraccionamiento, de hecho estaban juntos, nada más que si sales de la hacienda de Dzincab y el fraccionamiento Dzincab, caminas un poquito y llegas a lo que es la hacienda, pero en esa época era el único kínder que había. De ahí, inicio la primaria en el año de 1988. Siempre fui a la escuela en el mismo fraccionamiento, en una escuela que se llama hasta ahorita “Tierra y Libertad”, no era para indígenas. Ahí empecé la primaria, creo que era una escuela rural, no todos los niños de la hacienda iban a la primaria en donde yo iba, ellos hablan mucho maya, esos niños iban a la primaria que está en la misma hacienda, y aunque yo vivía en la hacienda, yo iba a la escuela del fraccionamiento.

En el contexto de finales de los años ochenta, la ciudad de Mérida empieza a tener un despunte económico y un acelerado proceso de migración interno en el que las familias mayas buscan nuevas fuentes de empleo y vivienda, de ahí que sea más apropiado “estar en el desarrollo citadino que encontrarse en las antiguas formas de vida de los pueblos”. Por ello, la maestra Landy se halla en un proceso permanente de negación étnica-identitaria, porque esta identidad “no corresponde” con el proceso de urbanización. Posteriormente, culminando a tiempo los seis años de primaria, ingresa en 1994 a la Secundaria José Esquivel Prime:

Es la Federal [la escuela secundaria] que ya no está en el mismo fraccionamiento en donde vivimos, viene quedando a lo que es la altura del aeropuerto, sí, a la altura del aeropuerto, ahí estudié igual los tres años de la secundaria en la mañana.

Al desconocer otras instancias educativas de formación, estudia para su examen de admisión de ingreso a la Preparatoria número 2, incorporada a la UADY:

yo ni conocía la Prepa 2, en esa época ni sabía qué era de la UADY, entonces agarraban y decían: no, es que la Prepa 2 es la mejor escuela. Entonces yo decía: a lo mejor y la Prepa no era para mí porque quizás yo ni vaya a seguir

estudiando. En esa época, quizás y ni me pasaba en la mente estar en la maestría, y entonces agarraba y decía entonces, pues mejor ándate a una escuela técnica. Entonces escuchaba las opciones, y entonces cuando llegaba a mi casa (reflexiona), es una parte que la verdad agradezco de mi papá, porque como sea, él veía que sigamos en la escuela a pesar de que había esa parte de que es mejor que trabajes; pero si tú le decías que querías seguir yendo, como que había, no sé si pena o no sé qué, veía cómo, y entrabas.

En cuanto a las estrategias para concursar por un lugar en la escuela:

Entonces fue que agarré y le dije a mi mamá [que] la única parte que veo que no sé, es esa parte que viene en el examen que es de inglés, porque hasta eso me acuerdo que en ese proceso, mi mamá sí me acompañó a lo que era buscar la ficha, te tenías que quedar una noche antes porque había mucha cola, o sea [que] agarré y le dije: no, es que para ir a buscar la ficha te tienes que ir a dormir allá, me dijo mi mamá: ¿de veras?, le dije: sí. Entonces agarró y me dijo ella: entonces vamos a ver qué hacemos. Mi papá y mi tío fueron a dormir en la puerta de la escuela para que yo pudiera alcanzar ficha. Entonces, como que hubo esa ayuda. Entonces me acompañó a buscar la ficha. Me acompañó, por ejemplo, si había alguna junta o algo en todo el proceso de selección.

Continúa la maestra María: “Ahora se me presentaba un nuevo mundo, me quedé en la Universidad Autónoma de Yucatán, con todo y preparatoria”:

El nuevo mundo que me planteaban era que de que ya no iba a estar en la secundaria, ahora en la preparatoria, y ya fue cuando empecé a escuchar la Universidad, pero la Universidad Autónoma de Yucatán. Alguien preguntó: ¿Ustedes que saben de la UADY?, y yo digo que ustedes saben y yo no sé nada de la Universidad. Entonces era como ya así otra cosa, porque ya estabas en un nivel mayor, o sea como [que] era lo máximo entrar a la prepa, y porque aseguré la carrera en la Facultad de Educación de la Autónoma de Yucatán hasta para el año 2000. Realmente la escogí, sin haber reflexionado si era realmente lo que quería, o sea porque como que ya todos estaban, ya era la época en que tenías

que ir a buscar tu ficha en alguna escuela, y yo estaba entre qué voy a hacer, ¿será que voy a Educación, será que voy a Psicología, será que voy a Derecho, o voy y presento a la Normal? O sea, como que no medité realmente a dónde iba a ir; no, entonces como que de todas esas, la única que ya había escuchado bien era la de Educación y agarré y dije: pues voy a ir a presentar en educación, y fue que fui a buscar mi ficha en educación, y ya estando en la carrera, pues sí fue que me gustó la carrera y obtuve el grado en el año de 2005, con un examen de conocimientos, e inmediatamente estudio la Maestría en Investigación Educativa en la misma facultad.

Para cerrar, puedo decir que la(s) experiencia(s) de escolaridad(es) de los docentes indígenas de Yucatán, se nos presentan como recorridos socio-históricos educativos, a los que hemos denominado “procesos pedagógicos interculturales paralelos”, que como “acontecimientos” fueron determinantes para conformar las trayectorias profesionales que se desarrollan en la actualidad en el contexto del estado de Yucatán.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena. Obra Antropológica, vol. X*. México: Instituto Nacional Indigenista/Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, M. A. (2006a). *Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Bartolomé, M. A. (2006b). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas, *Avá* (9) 28-48.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Carbajo y Hernaiz. (2004). *Sujeto: De la modernidad a los nuevos sujetos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía. Disponible en <http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/libros/ModelosProdMaquila/IX.pdf>, consultado el 19 de abril de 2010.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1992). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/cpeum_ref_151_14ago01_ima.pdf, el 16 de marzo de 2014.

- CGEIB (2011). *Movimiento nacional por la diversidad cultural de México: la diversidad cultural (marco conceptual)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2001). *Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. México: Secretaría de Gobernación. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=788506&fecha=22/01/2001#gsc.tab=0, consultado el 22 octubre de 2022.
- Díaz, R. y Alonso, G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, España: El Roure Editorial.
- Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. México: Plaza y Valdés.
- Instituto Nacional Indigenista. (1964). *Realidades y proyectos: 16 años de trabajo*. México: INI.
- Leveque, J. C. (2011). *El concepto de acontecimiento en Heidegger, Vattimo y Badiou*. Madrid, España: Instituto de Filosofía/CSIC/CCHS.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC. Recuperado de www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes.pdf, el 2 de septiembre de 2011.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Medina, P. (1994). El análisis y el problema teórico de los relatos de vida. *Memorias del Primer Simposio de Educación*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Medina, P. (2009). Repensar la educación intercultural en nuestras Américas. *Decisio*, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Moya, R. (1998, mayo-agosto). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17) 105-187. Madrid: OEI, Monográfico Educación, Lenguas, Culturas.
- Peña, G. de la (2002, enero-junio). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Revista Electrónica Sinéctica*, (20) 46-53. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

- Porto, G. (2012). A propósito del concepto de acontecimiento. Recuperado de <https://aquileana.wordpress.com/2012/01/04/alan-badiou-el-ser-y-el-contecimiento-a-proposito-del-concepto-de-acontecimiento/>, el 2 de septiembre de 2011.
- Rebolledo, N. (2003). Antropología y educación intercultural. Perspectivas interdisciplinarias en México. Recuperado de <http://www.cebel.org.br/imagens/Materia/2003-3%20165-188%20nicano%20rebolledo.pdf>, el 2 de septiembre de 2011.
- Walsh, C. (2000, enero-febrero). Políticas y significados conflictivos. *Revista Nueva Sociedad*, (165) 121-133.
- Walsh, C. (2007, 17-19 de abril). Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad. Bogotá, Colombia.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.

TERCERA PARTE
HORIZONTES EMERGENTES. RETOS EN INVESTIGACIÓN
PEDAGÓGICA INTERCULTURAL: LUGARES DE LA CULTURA
EN EL ÍNTER

PRESENTACIÓN

Patricia Medina Melgarejo

En el contexto de América Latina, desde los años noventa —como ya ha sido señalado—, se han producido distintas movilizaciones producto de las transiciones políticas en el continente, que han gestado luchas por el reconocimiento de otras prácticas de actuación social y política desde el itinerario de educaciones y pedagogías interculturales (comunales y de/coloniales). Así, estas experiencias latinoamericanas y sus interacciones con nuestros contextos mexicanos, han repercutido en la última década, generando distintos diálogos que producen procesos de recepción, en los que el horizonte pedagógico se abre a múltiples interpretaciones cuando se recurre a teorías sociales y educativas que buscan repensar las historicidades y las condiciones en contextos específicos. Esto ha posibilitado la innovación y desarrollo de proyectos y programas de investigación que incorporan los aportes específicos de estos horizontes educativos, y construyen prácticas y experiencias a partir de nuevas lecturas de la realidad.

Esta perspectiva contemporánea en investigación educativa y pedagógica reconoce distintas vertientes interculturales que emergen de la comprensión del diálogo y de la colaboración epistémica como espacios necesarios para la explicitación de conocimientos

producto de las prácticas sociales, contextualizadas, en donde se requiere de la construcción de dispositivos pedagógicos para establecer el diálogo entre los actores sociales: las niñas y niños, las maestras y maestros, las familias, las comunidades (rurales y/o barrios urbanos), a partir de acercamientos situados. De esta manera, se posibilita la producción de distintos textos en coautoría y de diversos intertextos que funcionan como procesos y prácticas que contienen –como contenido y contención– los complejos modos, mundos, formas de vida y construcciones culturales epistémicas, que se enfocan desde procesos locales, temporalidades y prácticas específicas, cuyas representaciones colectivas permiten compartir, comprender y transformar aprehendiendo a aprender en prácticas situadas y en mediación de significados.

En esta tercera sección se integran tres capítulos cuyos sentidos y formas de acercamiento intentan esta apertura de los horizontes emergentes, reconociéndolos como retos en investigación pedagógica intercultural.

El artículo de Martha Isabel Leñero Llaca, “Tránsitos paralelos: interculturalidad, escuelas literarias y montañas”, se inicia evocando sus propios procesos formativos en el posgrado, los distintos momentos de encuentro y reconocimiento de la interculturalidad, ya sea a través de procesos conceptuales, o bien, en aquellos que tocan y trastocan los mundos de vida propios que la hacen transitar de la vivencia a la experiencia. En el primer caso se refiere a la problematización de conceptos, nociones y discursos, los cuales podrían mostrarse o ser elegidos como “paralelos”, haciendo referencia al campo semántico de la interculturalidad configurado por conceptos como diversidad cultural, identidad, igualdad, derecho a la diferencia. Reconoce cómo estos forman parte del ámbito educativo, de las escuelas y de las instituciones. La “mirada” intercultural de Leñero, y su vínculo con la escuela y lo educativo, se basa inicialmente en el trabajo de investigación que realizó para su tesis doctoral, en el cual analiza la novela *Balún-Canán*, de Rosario Castellanos. Posteriormente, contrasta su análisis literario con la

experiencia de una interculturalidad vivida a través de sus encuentros con un docente indígena durante sus estudios de posgrado. Así, en un primer momento, “los tránsitos paralelos” de este trabajo acompañan sus encuentros con la interculturalidad en el análisis de la segunda parte de esta novela, donde los hacendados y terratenientes (patrones) de Chiapas en los años treinta del siglo pasado, instauran una escuela para los trabajadores (“peones” indígenas) de sus haciendas. En su trabajo, Martha relee en la novela una historia de la educación destinada a los pueblos indios, donde también encuentra la forma en que los propios indígenas (literarios) conciben a la escuela y puede leerse, a la vez, una preocupación histórica y vivencial de Rosario Castellanos. Lo que ocurre en la novela forma parte, para Martha, de lo que hoy llamamos “interculturalidad educativa”. En un segundo momento, su encuentro con la interculturalidad en los procesos formativos se acentúa con el acompañamiento de un condiscípulo del posgrado, maestro indígena y estudiante de maestría en la UPN, con quien colabora en su propio proceso de formación y en quien encuentra lazos que los unen a los indios literarios de *Balún-Canán* y sus concepciones educativas, es decir, tanto en la novela como en el propio compañero, los indígenas dicen sí a la escuela, pero “no así ni de ese modo”, ese que se plantea desde la institucionalidad educativa. Martha Leñero traduce las líneas de intersección entre las acepciones y los procesos de interculturalidad, en experiencias no solo académicas, sino en la implicación de los procesos formativos de la propia existencia.

América María Martínez Rubio, a través del trabajo “Uso pedagógico de registros orales para la reconfiguración de identidades étnicas. De los archivos sonoros a las prácticas de historia oral”, establece ejes conceptuales para problematizar diferentes ámbitos de la realidad social y cultural, en articulación con los procesos pedagógicos de reconfiguración de identidades étnicas de personas indígenas en contextos migratorios urbanos, objeto de su proyecto de investigación de maestría en el Posgrado en Pedagogía. Señala tres referentes: parte del caso específico de la

Asamblea de Migrantes Indígenas (AMI), que elige como espacio para analizar la migración en familias, y los casos de las niñas y los niños migrantes de primera y segunda generación, y sus dinámicas ínter y trans-generacionales para la comprensión de procesos pedagógicos situados. En un segundo momento reflexiona sobre las opciones metodológicas de investigación, que le permiten comprender las historias y los relatos que se recrean en el sentido de la transmisión y la continuidad de las identidades étnicas en el contexto migratorio. Como cierre, ubica los procesos de oralidad en la transmisión y reapropiación de los aprendizajes de elementos culturales étnicos; a partir de la temática de la generación de archivos orales de migración indígena a las ciudades, establece la necesidad de construcción de dispositivos y herramientas pedagógicas, como los registros orales para la comprensión de los procesos pedagógicos de reconfiguración de identidades en contextos de diversidad cultural. Incluye un anexo con una propuesta colaborativa de investigación conformada por talleres y sesiones consideradas como dispositivos pedagógicos para propiciar el análisis de las prácticas y procesos en torno a la construcción de la memoria colectiva.

Finalmente, quien esto escribe contribuye a este espacio-libro colectivo con el artículo “Otros modos de investigar en salud y educación interculturales ante proyectos autonómicos como bio/políticas alter-nativas. *Opciones de/coloniales y estudios culturales latinoamericanos*”. Se basa inicialmente en la concepción del tránsito de los movimientos sociales contemporáneos a “sociedades en movimiento” (Zibechi, 2007), que a partir de su fuerza organizativa y ante el agotamiento del modelo de Estado, construyen en su trayecto *Otras, muy otras alter-nativas bio-políticas de acción social*. El trabajo teje posibilidades de comprensión a través de cinco apartados. En el primero, efectúa un recorrido sobre los aportes y articulaciones entre los estudios culturales latinoamericanos y el horizonte del pensamiento de/colonial, a partir de la reflexión sobre algunos conceptos y operaciones epistémicas, como lo implican

las concepciones del *contextualismo radical* de las prácticas culturales y de los *sujetos y conocimientos situados*, insertos en *formaciones sociales* neocoloniales. En el segundo apartado hace referencia a los impactos de la configuración de estos nuevos paradigmas en teoría social y en investigación pedagógica. En los tres apartados siguientes, Medina analiza a partir de la comprensión intercultural, la superposición de los planes educativos con los de salud, en el marco de los proyectos autonómicos, conceptualizándolos como espacios de lucha y confrontación entre bio/políticas hegemónicas y aquellas disidentes-insumisas. Estas reflexiones conceptuales se basan en las aportaciones del proyecto de investigación sobre las pedagogías emergentes en salud y educación interculturales, desde las memorias disidentes de sus actores en el contexto de la movilización social. En consecuencia, funda su análisis en dos proyectos autonómicos mexicanos, de educación y salud intercultural: el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas y el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), afiliado a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Las transformaciones que se localizan en estos movimientos posibilitan la construcción de diferentes rutas de reflexión crítica en torno a *otras maneras, otros modos de formación e investigación pedagógica desde el terreno intercultural, social y político*, cuestión que genera discusión y tensión sobre los horizontes histórico-políticos de los *campos pedagógico* y de la *investigación educativa* en nuestros contextos de *resistencia creadora*.

TRÁNSITOS PARALELOS: INTERCULTURALIDAD, ESCUELAS LITERARIAS Y MONTAÑAS

Martha Isabel Leñero Llaca

INTRODUCCIÓN

Aun cuando en nuestros proyectos de investigación o durante los cursos de posgrado tengamos un objeto de estudio, un propósito principal, pronto descubrimos diversas rutas analíticas por las que nosotros y nuestros objetos pueden transitar. Es muy posible que en esas rutas nos encontremos con nociones o conceptos no previstos, o con experiencias formativas no vislumbradas que modifican de algún modo nuestros “centros de interés”. La interculturalidad, por ejemplo, no era el principal tema por indagar en mis trabajos durante el posgrado y, sin embargo, una vez nombrada, no dejó de acompañar mis lecturas y textos. Ha sido útil concebir este acompañamiento, y otros muchos, como tránsitos interdisciplinarios. Y así, entre diversos grados de vinculación, la interculturalidad puede interpelar los “trabajos y los días”. Y lo hace de manera firme, ya que en una novela como *Balún Canán* (1957), de Rosario Castellanos (1925-1974), lo que falla es justamente la interculturalidad en la escuela que promete el régimen socialista del presidente Lázaro Cárdenas. Esta escuela de los años treinta del siglo pasado estaba

destinada para los hijos de los campesinos que trabajaban en las todavía enormes haciendas de esa época. En Chiapas, estos campesinos son en su mayoría indígenas y en la novela su escuela no logra prosperar, y no falla por culpa del régimen político en curso, sino por la imposibilidad absoluta de una relación intercultural de los “patrones” con sus “peones” indígenas. Enfocar la mirada en esta parte de la novela, no significa desatender la ya muy analizada relación intercultural y formativa entre la niña protagonista y su nana indígena que ocurre en la primera y la tercera parte de la novela (y que analizo en mi tesis de grado). Significa más bien centrarme aquí en el análisis de la escuela “para los indígenas” como preocupación histórica y vivencial de la autora de la novela y como “el tema” que ella nos hereda. Podemos pensar así porque la novela, considerada como un tríptico, coloca en medio (en la segunda parte de tres), la razón o el motivo principal por el cual la historia de la familia que atraviesa toda la trama se deshace, es decir, es la promesa incumplida y el engaño perpetrado por los hacendados sobre una posible escuela para los indígenas, lo que destruye la hacienda y la forma de vida de estas familias.

Tendrán que pasar, en la realidad, casi 70 años (desde 1930 hasta el año 2000, aproximadamente), para que la noción de interculturalidad en la educación nos convoque. Sin embargo, ya en esta novela (escrita en los años cincuenta) se vislumbra una especie de interculturalidad educativa en la forma en que los propios indígenas conciben la escuela. Veremos así cómo Rosario Castellanos indica una interculturalidad siempre presente y originaria, no planteada del lado de los patrones, ni del gobierno, ni de las instituciones, ni del discurso “occidental”, sino del otro lado, el que siempre ha tenido que resistir y elegir lo conveniente para seguir existiendo.

Y mientras mis estudios transitaban entre lecturas de novelas en el posgrado, apareció Pablo, un compañero maestro indígena triqui de las montañas de Oaxaca, estudiante de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que se integraba a nuestro seminario de diversidad cultural. Su presencia y el trabajo colaborativo

en el que nos embarcamos para ayudarnos en nuestros proyectos de investigación, corroboró en la realidad lo que estaba descubriendo en la novela de Rosario Castellanos, esto es, la presencia de una interculturalidad necesaria planteada en primer lugar por quien venía de las montañas. A partir de lo expuesto, en este texto abordaré, primero, el sitio que ocupa esta novela en la corriente llamada novela indigenista o del Ciclo de Chiapas, después analizaré la visión indígena de la escuela en la novela y, por último, trazaré un vínculo entre esta visión y la de Pablo.

BALÚN-CANÁN Y SUS CLASIFICACIONES

Balún-Canán acumula una serie de clasificaciones: lo mismo es una novela autobiográfica que indigenista, de la Revolución mexicana, del medio siglo, o bien, se le incluye en el Ciclo de Chiapas.¹ De este ciclo se dice, por ejemplo, que es una corriente literaria “donde el realismo indigenista de la Revolución mexicana se funde con el realismo mágico latinoamericano de los años cincuenta y sesenta”. Así se anota en la “Presentación” del primer volumen dedicado a la narrativa de esta autora (Castellanos, 1989, p. 7), en la que se continúa diciendo:

La prosa de ficción de Rosario Castellanos desterró para siempre la mirada exógena y paternalista que caracterizó a buena parte del indigenismo mexicano. En sus libros el indígena ya no aparece como encarnación de la otredad ni su mundo es un trasunto folclórico, pues Rosario Castellanos escribió una saga donde los indios de México son individuos universales al tiempo que

¹ De acuerdo con Gil Iriarte (1999, p. 123), este Ciclo está conformado por las siguientes obras: *Juan Pérez Jolote* (Ricardo Pozas, 1948), *El callado dolor de los tzotziles* (Ramón Rubín, 1949), *Los hombres verdaderos* (Carlo Antonio Castro, 1959), *Benzelul* (Eraclio Zepeda, 1959), *La culebra tapó el río* (María Lombardo de Caso, 1962), así como otras obras también de Castellanos, como *Ciudad Real* (1960) y *Oficio de tinieblas* (1962).

componentes de una civilización compleja, rica y, sin duda, injusta (Presentación de la editorial, en Castellanos, 1989, p. 7).

Las citas anteriores sitúan y delimitan una época, una forma de escribir y una concepción “indigenista” que en los años cincuenta del siglo pasado experimentó un cambio, mismo que en la narrativa de Rosario es aún más distintivo, como lo hace notar otro comentario sobre *Balún-Canán* y otras obras de la autora:

Esta novela [que le valió el Premio Chiapas 1958], junto con *Ciudad Real*, su primer libro de cuentos –publicado en 1960, Premio Xavier Villaurrutia 1961– y su segunda novela, *Oficio de tinieblas* –publicada en 1962, Premio Sor Juana Inés de la Cruz–, forman la trilogía indigenista más importante de la narrativa mexicana del siglo XX. Su “indigenismo” es muy distinto al de los demás escritores de esta corriente en México. Su visión de Chiapas no es paternalista, presenta a los pueblos indígenas desde dentro, con las características de todo conglomerado humano, sólo que sumamente explotados. Como en toda explotación, ésta no los hace mejores, por lo que ella no los idealiza [...] (Ocampo, 2004, p. 18).

De acuerdo con estas opiniones, el indigenismo de los años cincuenta está dejando de ser, sobre todo, paternalista. Sin embargo, tendrán que pasar muchas décadas más en nuestro país para dejar de lado o incluso desechar los términos indigenismo o indigenista con los cuales se definieron y nombraron “los proyectos de desarrollo educativo, cultural y socioeconómico que, desde la década de 1930, se han ido llevando a cabo en las regiones indígenas del país” (Dietz y Mateos, 2011, p. 70). Para estos autores, ese indigenismo ha consistido en una

estrategia político-programática [que] persigue dos objetivos estrechamente entrelazados: en primer lugar, se trata de integrar social y culturalmente a la población indígena en la sociedad nacional mestiza mediante una “aculturación planificada”, dirigida a lograr la homogeneidad étnica. En segundo lugar,

y de forma paralela, se trata de “modernizar” la economía indígena local y regional, abriéndola hacia los mercados nacionales e internacionales (Dietz y Mateos, 2011, p. 70).

La escritura de *Balún-Canán* se sitúa temporalmente en la intersección real y fuera de la ficción entre un indigenismo integrador y aculturante, y un “nuevo indigenismo” no paternalista trasladado a la década de 1930 en la que transcurre la novela. Si se considera que “desde sus inicios el indigenismo mexicano opta por la escuela como principal dispositivo de integración nacional” (Vaughan, 2001, en Dietz y Mateos, 2011, p. 63),² y esos comienzos se ubican en los años treinta, resulta entonces que la escuela para los indios propuesta en la novela coincide plenamente con las preocupaciones “indigenistas” de ambos tiempos. Más allá de localizar estas coincidencias entre realidad y ficción, importa señalar que esa escuela de ficción queda frustrada en la propia novela, y esa es quizá la crítica o el horizonte de lectura que Rosario Castellanos nos aporta. Podríamos aventurar que ella nos está diciendo: ni así, ni de ese modo es como se puede o se debe llevar educación y escuela a las comunidades indígenas, y con ello no solo pondría en cuestión la política educativa del régimen cardenista, sino también y sobre todo, la cuestión de dejar la implantación y organización de esa escuela en manos de “los patrones”.

Regresando al Ciclo de Chiapas en la literatura, ya en los años sesenta se decía que este podía considerarse como una “nueva corriente literaria”. Así lo expresaba, por ejemplo, Joseph Sommers, para quien las novelas y cuentos de este ciclo presentan “por primera vez, personajes indígenas convincentes, retratados en su ambiente específico, con personalidades auténticas” (Sommers, en Gil Iriarte, 1999, p. 123). Para Sommers, estos “autores más jóvenes

² El libro de Vaughan al que se refieren los autores es Vaughan, Mary Kay (2001), *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE.

revelan una conciencia antes inexistente” (Gil Iriarte, 1999). Por otro lado, la novela indigenista mexicana y latinoamericana cuenta con múltiples y ya históricos análisis. Varios de ellos coinciden en identificar en esta narrativa un *presagio*. Así lo expresa, por ejemplo, Antonio Cornejo Polar, al referirse a varios novelistas latinoamericanos de esta tendencia (como los escritores peruanos Alcides Arguedas, José María Arguedas y Ciro Alegría, entre otros):

Sucede, empero, que tanto por temple ético o por convicción política de los narradores, cuanto por requerimiento del tipo de realismo que practicaban, esa historia no podía tener el final que efectivamente, en la realidad, tenía: la persistencia o aún el agravamiento de la intolerable condición del indio. De este modo, la resolución narrativa del conflicto implica con extrema frecuencia un violento cambio de código: del realismo más o menos naturalista se pasa a una suerte de idealismo alegórico que se instala en el tramo final de la novela para presagiar simbólicamente –más allá de cualquier principio mimético– la rebelión triunfal de los indios (Cornejo Polar, 1994, p. 195, las cursivas son mías).

Una “justicia que se avecina” (Cornejo Polar, 1994, p. 196) o una justicia por venir o como deuda, se anuncian en estas novelas. La propia Rosario Castellanos dice al respecto:

Desde mi infancia, alterné con los indios. Después de adquirir una perspectiva, me di cuenta de cómo eran los indios y de lo que deberían ser. Me sentía en deuda, como individuo y como clase con ellos. Esa deuda se me volvió consciente al redactar *Balún-Canán*. Asumirlo trajo como resultado otros libros y la actividad de dirigir el teatro Guignol en el centro que el Instituto Indigenista mantiene en San Cristóbal (en entrevista con Beatriz Espejo; Poniatowska, 1992, p. 315).³

³ Beatriz Espejo (1939), ensayista y narradora; para más información, consulte la *Revista de la Universidad de México*, nueva época (103), septiembre de 2012.

Además de la deuda, el presagio se relaciona con otro problema que Cornejo Polar ve en esta narrativa y que tiene que ver con la historia. La historia de los indios, dice, aparece en casi todas las novelas como “sin tiempo”, como infinita o intemporal; en cambio, la historia del mundo no indio sí se inserta fechada o referida a acontecimientos muy conocidos de las “historias nacionales”, lo cual es una manera, opina Cornejo Polar, de metaforizar en estas novelas el conflicto entre tradición y modernidad (véase, para comparar, Cornejo Polar, 1997) y “la historia de las relaciones de la comunidad indígena con la sociedad nacional en su conjunto” (Cornejo Polar, 1994, p. 202). Para Antonio Cornejo Polar, este conflicto histórico es el que, a grandes rasgos, se expresa en la literatura latinoamericana indigenista como *heterogeneidad narrativa* que resulta del entrecruzamiento y la “traducción” de varias voces, historias, lenguas, identidades y etnicidades. Para cerrar esta mínima síntesis de las múltiples clasificaciones, consideraciones y análisis de la obra de Rosario Castellanos, anotamos aquí una última aportación de Sandra Lorenzano:

“Ni regionalista”, ni miembro de la “ciudad letrada”, su literatura se ubica en un terreno complejo. Complejo por su preocupación no complaciente por lo indígena, por la búsqueda de una textualidad que problematice las relaciones interculturales, por el intento de ruptura con categorías hasta ese momento estáticas: indios, mestizaje, cultura nacional [...] (Lorenzano, 2001, p. 286, comillas originales).

LA OTRA ESCUELA DE *BALÚN-CANÁN*

Antes de empezar con esta escuela, distinta a la escuela de la niña protagonista, recordemos un poco las tramas y los personajes de la novela. *Balún-Canán* es un lugar cerca de un lago de Comitán, ciudad del estado de Chiapas. “Balún-Canán”, se dice en la novela, significa en español “los nueve guardianes”. Probablemente es una

palabra de la lengua tzeltal (o tseltal, como ahora se escribe), ya que es la única lengua que se nombra como tal en la novela, y esta lengua, como sabemos, es una de las tantas lenguas mayenses del sureste mexicano. En una casa de Comitán vive la familia Argüello, compuesta por César, el padre; Zoraida, la madre; una niña de siete años de edad (que nunca dice su nombre) y su hermano menor, Mario. En esta casa trabajan como servidumbre indias e indios de la región, en su mayoría tzeltales.⁴ La niña tiene una nana india (también sin nombre) que la atiende en todo y le explica “el mundo” “traduciendo” para ella la cosmovisión, los pensamientos y sentimientos indígenas-mayas (quichés principalmente), configurando así uno de los personajes que más nos informan al respecto desde la perspectiva indígena.

En la primera parte de la novela, la niña, en primera persona y desde su punto de vista, narra lo que sucede en su casa, las personas que ahí llegan, lo que pasa en la calle, en las festividades, en sus paseos, en su escuela. Nos enteramos de que la historia transcurre en los años treinta porque a la escuela particular de esta niña,⁵ llega un inspector de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que representa la política educativa del presidente Lázaro Cárdenas (cuyo periodo presidencial abarcó de 1934 a 1940).⁶ Después, y todavía en esta primera parte, la niña cuenta la noticia sobre la escuela para los indios. A su casa de Comitán llega un señor llamado Jaime Rovelo,

⁴ Los tzeltales o tseltales se autodefinen como *winik atel* (hombres trabajadores), su lengua es parte del tronco lingüístico maya y se ubican en Chiapas; desde 1950 comenzaron a migrar a la selva Lacandona, donde fundaron nuevos asentamientos, como los municipios de Ocosingo, Chilón y Altamirano, si bien se registran otros, como Oxchuc, Tenejapa y San Juan Cancuc (Gómez Muñoz, 2004).

⁵ La escuela de la niña y su maestra Silvina también están analizadas ampliamente en mi tesis de doctorado.

⁶ Entre los múltiples estudios sobre este periodo y su relación con la educación que he tenido en cuenta para otros textos, pero cuyas extensiones, perspectivas y problemáticas no es posible abarcar aquí, se encuentran, por ejemplo: Victoria Lerner (1977), Engracia Loyo (1991, 1996, 2006, 2010) y Susana Quintanilla (1996).

“de los que usan chaleco y leontina de oro” (1-XIV, p. 44),⁷ con una carta que le ha escrito desde México su hijo abogado y que informa lo siguiente:

–El gobierno ha dictado una nueva disposición contra nuestros intereses. Del bolsillo del chaleco extrae un sobre. Desdobla los pliegos que contenía y, escogiendo uno, se lo tiende a mi madre. –Hágame usted el favor de leer. Aquí. –“Se aprobó la ley según la cual los dueños de fincas, con más de cinco familias de indios a su servicio, tienen la obligación de proporcionarles medios de enseñanza, estableciendo una escuela y pagando de su peculio a un maestro rural”. Mi madre dobla el papel y sonrío con sarcasmo. –¿Dónde se ha visto semejante cosa? Enseñarles a leer cuando ni siquiera son capaces de aprender a hablar español (1-XIV, p. 45).

La ley presente en la ficción, es muy probable que se refiera a las reformas que el presidente Cárdenas propugnó en su Plan Sexenal: Reforma Agraria, Reforma al Artículo 123 Constitucional (referido al Trabajo) y Reforma del Artículo 3.º (referido a la Educación).⁸ La escuela rural se considera de primera importancia en este periodo porque:

Para algunos autores, la educación rural era la estructura donde descansaba el programa general de reforma agraria. Esto parece una apreciación exagerada tomando en cuenta que es precisamente este sexenio, el primero y el último que no representa la escuela como solución per se, como instrumento de movilidad, etc. No obstante, sí es posible sostener que dentro del programa educativo socialista y dentro del programa de reforma agraria, la escuela rural tendrá un lugar y una misión de la mayor relevancia (Buenfil, 1994, pp. 159-160).

⁷ Entre paréntesis se indica la parte de la novela con número arábigo, y con números romanos el capítulo correspondiente a cada una de esas partes. Enseguida se anota la página de la edición consultada.

⁸ Para un resumen sobre las reformas cardenistas y el Plan Sexenal de ese gobierno, consulte http://www.diputados.gob.mx/museo/s_nues6.htm

En el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas ya se habla “de las obligaciones que en materia educativa corresponden a los patrones”, en el Artículo 123 Constitucional.⁹ Durante varias décadas y establecidas desde la Constitución de 1917, se conocieron como “Escuelas Artículo 123” a las predominantemente rurales destinadas a “trabajadores de empresas agrícolas y comerciales” (Loyo, 1991, p. 299).¹⁰ Pero podemos decir que lo que la ficción recupera en *Balún-Canán* es “el ambiente” de los años treinta, cuando precisamente la educación escolarizada recibe uno de sus mayores impulsos,¹¹ y también cuando los finqueros y hacendados de Chiapas, como el padre y la madre de la niña de la novela, no están dispuestos a modificar ni un milímetro su situación de privilegios ni su “mentalidad”. César, el padre-patrón, le dice a su amigo visitante:

—Vaya, Jaime, casi lograste asustarme. Cuando te vi llegar con esa cara de enterrador pensé que de veras había sucedido una catástrofe. Pero esto no tiene importancia. ¿Te acuerdas cuando impusieron el salario mínimo? A todos se les fue el alma a los pies. Era el desastre. ¿Y qué pasó? Que somos lagartos mañosos y no se nos pesca fácilmente. Hemos encontrado la manera de no pagarlo. —Porque ningún indio vale setenta y cinco centavos al día. Ni al mes. —Además, dime, ¿qué harían con el dinero? Emborracharse. —Lo que te digo es que igual que entonces podemos ahora arreglar las cosas. Permíteme la carta. Mi padre la lee para sí mismo y dice: —La ley no establece que el maestro rural tenga que ser designado por las autoridades. Entonces nos queda

⁹ Véase artículo al respecto de Javier Moctezuma Barragán (s/f), p. 60, disponible en <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/127/5.pdf>

¹⁰ Agrega Loyo que estas escuelas cuentan con antecedentes más remotos: “sus orígenes se remontan a muchos años atrás, a leyes y decretos emitidos por Maximiliano y Juárez [entre 1867 y 1869], y a las escolitas establecidas secularmente en el campo por los pueblos y los hacendados” (Loyo, 1991, p. 300).

¹¹ En el periodo de 1921 a 1940, resultado del movimiento armado de 1910-1917 y expresado en el Artículo Tercero Constitucional (1917), se gestan la escuela rural, misiones culturales, casas del pueblo y la educación socialista, bajo la influencia educativa de Decroly y John Dewey (Espinosa Carbajal, s/f).

un medio: escoger nosotros a la persona que nos convenga. ¿Te das cuenta de la jugada? Don Jaime asiente. Pero la expresión de su rostro no varía. –Te doy la solución y sigues tan fúnebre como antes. ¿Es que hay algo más? –Mi hijo opina que la ley es razonable y necesaria; que Cárdenas es un presidente justo (1-XIV, pp. 45-46).

De este modo, César Argüello ya está pensando en cómo burlar la ley: contratando a un falso maestro rural. Se acuerda del muchacho que reparte el periódico y que además es hijo “bastardo” de su hermano Ernesto y que también se llama así. Una vez que este muchacho-sobrino es conducido con César, y se saludan, este le dice:

–Tú sabes que ahora la ley nos exige tener un maestro rural en la finca. [...] Y ya que no hay yacimientos de maestros rurales no queda más remedio que la improvisación. Desde el principio pensé que tú podrías servir. –¿Yo? –Sabes leer y escribir. Con eso basta para llenar el expediente. Y en cuanto a lo demás... –No hablo tzeltal, tío. –No necesitarás hablarlo. Vivirás con nosotros en la casa grande [...] Chactajal tiene buen clima (1-XVII, pp. 51-52).

En la segunda parte de la novela, la familia Argüello va a pasar una temporada a esa su “casa grande”, la Hacienda de Chactajal, propiedad de César, que se encuentra en el municipio de Ocosingo. Desde el tercer capítulo de esta parte se introduce la cuestión escolar que se anuncia con la visita de Felipe a César. Felipe es uno de los campesinos trabajadores en la Hacienda:

De pronto, la puerta se abre para dar paso a un indio. Sus facciones se distinguen mal a la fluctuante claridad de las velas. [...] César habla entonces al intruso dirigiéndole una pregunta en tzeltal. Pero el indio contesta en español. –No vine solo. Mis camaradas están esperándome en el corredor. [...] –Me escogieron a mí, Felipe Carranza Pech, para que yo fuera la voz. [...] –Mis camaradas me mandaron a preguntar si éste es el maestro que vino de Comitán (2-III, pp. 83-84).

El capítulo entero deja claras las posiciones respecto de esta escuela. La de César, impacientado y dando manotazos en la mesa: “—¿Cuál escuela quieren que abra? Yo ya cumplí con mi parte trayendo al maestro. Lo demás es cosa de ustedes” (2-III, p. 85); la de Felipe y su visión comunitaria: “—Voy a hablar con mis camaradas para que entre todos resolvamos lo que es necesario hacer” (2-III, p. 85); la de Ernesto, el sobrino, encarándose a César: “—Yo se lo advertí en Comitán. No voy a dar clases. No quiero, no sé. Y usted no puede obligarme” (2-III, p. 85); y otra vez la de César, respondiéndole a Ernesto: “—Aquí no eres tú quien va a disponer nada, sino yo. Y si yo mando que desquites tu comida dando clases, las darás” (2-III, p. 85). En el siguiente capítulo, los indios reunidos, convocados por Felipe, conversan sobre el encuentro de Felipe con el presidente Lázaro Cárdenas en Tapachula, sobre la construcción de la escuela y su para qué: “—No soy yo el que pide que se construya la escuela. Es la ley. Y hay castigo para el que no la cumpla” (2-IV, p. 88). Más adelante, en el capítulo VII, se condensa el significado de la escuela para las familias tzeltales de la novela:

“Para la construcción elegimos un lugar, en lo alto de una colina. Bendito porque asiste al nacimiento del sol. Bendito porque lo rigen constelaciones favorables. Bendito porque en su entraña removida hallamos la raíz de una ceiba. “Cavamo, herimos a nuestra madre, la tierra. Y para aplacar su boca que gemía, derramamos la sangre de un animal sacrificado: el gallo de fuertes espolones que goteaba por la herida del cuello. “Habíamos dicho: será la obra de todos. He aquí nuestra obra, levantada con el don de cada uno. Aquí las mujeres vinieron a mostrar la forma de su amor, que es soterrado como los cimientos. Aquí los hombres trajeron la medida de su fuerza, que es como el pilar que sostiene y como el dintel de piedra y como el muro ante el que retrocede la embestida del viento. Aquí los ancianos se descargaron de su ciencia, invisible como el espacio consagrado por la bóveda, verdadero como la bóveda misma. “Ésta es nuestra casa. Aquí la memoria que perdimos vendrá a ser como la doncella rescatada a la turbulencia de los ríos. Y se sentará entre nosotros para adoctrinarnos. Y la escucharemos con reverencia. Y nuestros

rostros resplandecerán como cuando da en ellos el alba”. De esta manera Felipe escribió, para los que vendrían, la construcción de la escuela (2-VII, p. 104, comillas originales).

Luz, pilar, memoria-raíz y mucho más es para los indios la escuela que nunca funcionará como se ha prometido. El lugar elegido para construirla podría relacionarse con lo que Miguel Alberto Bartolomé registra respecto de lugares, sitios, tierras y territorialidades para los pueblos originarios:

Para las culturas indígenas mexicanas la tierra no es sólo un espacio donde hacer sino un lugar que permite ser; la identidad colectiva tiene, en el ámbito residencial, una de sus fundamentaciones históricas e ideológicas. Más allá de su papel de proveedora de bienes, la tierra representa uno de los términos dialécticos de la relación concreta del hombre con el universo, de allí lo rico de las simbolizaciones que expresan esta articulación fundamental. La tierra es cultura; producto de la sociedad y reproductora de la misma (Bartolomé, 2010, p. 21).

Aun sin el maestro idóneo pero ya con la escuela construida en el lugar más apropiado para instalarla, Ernesto, el maestro de la novela, tiene que empezar a dar clases. Este personaje, tan enojado por no ser reconocido como un Argüello “legítimo”, no hace ningún esfuerzo por ser maestro, acaso en parte porque ha sido obligado a desempeñar la tarea. En el capítulo IX de la segunda parte, acontece el primer día de escuela al que asiste Felipe “para ver cómo era la clase. Se sentó en el suelo, con los niños que olían a brillantina barata y relumbraban de limpieza” (2-IX, p. 118). Nervioso frente a la presencia de Felipe y ante la posibilidad de hacer el ridículo, Ernesto sacó de su bolso el *Almanaque Bristol* y se puso a leerlo:

Leía los horóscopos, los chistes, el santoral. Los niños lo contemplaban embobados, con la boca abierta, sin entender nada. Para ellos era lo mismo que Ernesto leyera el *Almanaque* o cualquier otro libro. Ellos no sabían hablar

español. Ernesto no sabía hablar tzeltal. No existía la menor posibilidad de comprensión entre ambos (2-IX, p. 118).

Pero a Felipe esto no le importaba. Para él se estaba cumpliendo la ley. En el capítulo XII, Ernesto ya ha renunciado a cualquier intento, se emborracha frente a los niños antes de empezar la clase y también les invita un trago y les dice:

–Estamos perdiendo el tiempo en una forma miserable, camaradas. ¿De qué sirve juntarnos aquí todos los días? Yo no entiendo ni jota de la maldita lengua de ustedes y ustedes no saben ni papa de español. Pero aunque yo fuera un maestro de esos que enseñan a sus alumnos la tabla de multiplicar y toda la cosa, ¿de qué nos serviría? No va a cambiar nuestra situación. Indio naciste, indio te quedás. Igual yo. No quise ser burrero, que era lo natural, lo que me correspondía. Ni aprendiz de ningún oficio. Si tenía yo más cabeza que ninguno. ¿Por qué no iba yo a ser más? (2-XII, p. 130).

Después, Ernesto les cuenta a los niños-alumnos sus vivencias con Matilde (la prima de César, quien ya vive en la hacienda y con quien Ernesto ya tuvo un encuentro amoroso y sexual). Al final de este relato, los niños “se empujaban sin ningún recato, se tiraban bolitas de tierra, iniciaban luchas feroces” (2-XII, p. 132), pero Ernesto ya está tirado en el suelo y llegan algunas personas que se lo llevan cargando a la “Casa Grande”. En el capítulo XIV, solo antecedido por uno dedicado a Matilde, la mamá de un niño de la escuela (María, quien también es hermana de Felipe) va a hablar con Juana, la esposa de Felipe, para contarle que el maestro le ha pegado a su hijo. El niño le cuenta a Juana los detalles de este evento que consistió en que a Ernesto le pega una de las bolitas de papel en la cara cuando él está tirado en el suelo, y se la devuelve al primer niño que tiene cerca. Felipe y sus “camaradas” se reúnen para hablar de este asunto, y dicen:

–Mandamos a nuestros hijos a la escuela para que los corrijan. Si cometen una falta, el maestro es como el padre y la madre y tiene derecho a reprender. Esto

dijeron los viejos, los que no querían usar más que la prudencia. –Empiezan por pegarles a los niños. Acabarán pegándonos a nosotros (2-XIV, p. 145).

Hay quienes de todos modos ven algunos beneficios: “–Mi hijo sabrá leer y escribir. Hablará castilla cuando esté entre ladinos. / –Se sabrá defender. No lo engañarán fácilmente” (2-XIV, p. 145), pero otros opinan: “–Hemos tenido paciencia. ¿Y cómo han pagado nuestra paciencia? Con insultos, con abusos otra vez. Por tanto, es preciso ir a la casa grande y decir al patrón: ese hombre que trajiste de Comitán para que trabajara como maestro no sirve. Queremos otro” (2-XIV, p. 146). En el siguiente capítulo (XV), los indios no dejan entrar a Ernesto en la escuela y no se moverán de ahí ni trabajarán en la “molienda” hasta que les lleven otro maestro. Se niegan a trabajar y César le dice a Ernesto:

– ¿Y quiénes son para negarse? Estás muy equivocado si crees que les he consentido sus bravatas por miedo. Está bien. Ellos tienen razón al exigir ciertas cosas. Pero son tan imprudentes como los niños. Hay que cuidarlos para que no pidan lo que no les conviene. ¡Ejidos! Los indios no trabajan si la punta del chicote no les escuece en el lomo. ¡Escuela! Para aprender a leer. ¿A leer qué? Para aprender español. Ningún ladino que se respete condescenderá a hablar en español con un indio (2-XV, p. 150).

César, después de enfundar su pistola, le dice a Ernesto que lo acompañe para hablar con los indios. Ellos le dicen que el maestro “no sirve”. César les promete traerles a otro maestro que hable tzeltal pero primero es urgente que vayan a trabajar. Los indios vuelven a negarse y a decir que trabajarán hasta que llegue el nuevo maestro. Entonces César desenfunda la pistola y dice: “–No estoy jugando. Al que no se levante lo clareo aquí mismo a balazos. / El primero en levantarse fue Felipe. Los demás lo imitaron dócilmente. Uno por uno fueron desfilando entre Ernesto y César” (2-XV, p. 153).

En el capítulo XVI, mientras los indios están trabajando en el cañaveral, “brotó, entre el montón de bagazo, la primera llamarada”

(p. 156). La hacienda se quema y César decide que tiene que hablar con el presidente municipal de Ocosingo. Escribe una carta a esta autoridad y manda a Ernesto para tal entrega. En el viaje de Ernesto, durante el cual un indio lo mata, le quita la carta y la rompe, termina esta segunda parte, con una mención anterior (en el capítulo XVI) del mal que hace enviar a los niños a estudiar a la capital, como Zoraida quería para su hijo Mario. César se opone a esta idea porque no quiere que su hijo se convierta en lo que se convirtió el hijo de Jaime Rovelo, que se fue a estudiar a la capital y “nos sale ahora con la novedad de que los patrones somos una rémora para el progreso y que deberían arrebatar nos nuestras fincas. Sólo falta que nos dejemos” (2-XVI, p. 162).

En los fragmentos anteriores se definen claramente las posiciones (de los sujetos y los conocimientos, en efecto, situados y sitia-dos) y las concepciones que de ellas se derivan sobre ser patrón, terrateniente, finquero, hacendado en Chiapas, y ser indio, subalterno, campesino, tzeltal, querer cumplir la ley que “manda” (obliga a abrir) la escuela, cobrar conciencia del “derecho” a la educación “para todos” que el presidente impulsa, elegir el mejor y más significativo sitio para construir la escuela entre todos y para todos, rebelarse contra el patrón y contra un maestro ignorante (ignorante de manera literal y no como el ejemplar maestro de Jacques Rancière que consigue *enseñar lo que no sabe*), farsante, violento y acomplejado, que no habla “nuestra” lengua, ni entiende ni le interesa la importancia que a esta escuela se le concede, y nosotros junto a los personajes, le concedemos.

Frente a estas posiciones de los patrones y las autoridades aparece el “nosotros” indio en la voz “camaradas” (a la usanza de la época), y nos recuerda los descubrimientos de Carlos Lenkersdorf en su libro *Filosofar en clave tojolabal* (2002), en el cual y a través del estudio y aprendizaje de la lengua tojolabal (también mayense), él descubre y analiza la cuestión con la que se topó desde el principio, en su encuentro de 1972, y después durante su larga estadía de tres décadas con los tojolabales, a saber: que “todo vivía porque

tenía corazón” (Lenkersdorf, 2002, p. 7), y que la expresión *tzeltal* y también *tojolabal ~tik*, que quiere decir “nosotros”, es omnipresente. Este “nosotros” habla en la lengua “por la boca de cada uno” (Lenkersdorf, 2002, p. 28) de los hablantes. Su capítulo “El saber de nosotros” aborda la epistemología en la filosofía tojolabal, y dentro de esta forma de conocer se encuentran las nociones del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se basa en la idea de que “el maestro no es el que sabe, ni tampoco es el alumno el que no sabe, y que aprende al repetir el saber del maestro. Todo lo contrario, el educando aprende al ser generador de un saber propio gracias a los elementos proporcionados por el ‘modelo’” (Lenkersdorf, 2002, p. 199, comillas originales). Y precisamente en *Balún-Canán*, Ernesto como maestro está a años luz de ser ese modelo.

INTERCULTURALIDADES AL PASO

Decía, al principio de este texto, que la interculturalidad viene a nuestro encuentro. En esta novela son los indios, sus hermanas y sus esposas quienes dicen sí a la escuela “occidental” y “nacional”, pero eligen para su construcción comunitaria un sitio al cual pueden atribuir una alta significación: ahí se asiste al nacimiento del sol, está regido por estrellas “favorables”, es un sitio de memoria porque ahí encontraron la raíz de una ceiba, ahí se puede construir con amor y con fuerza, ahí los ancianos “descargaron su ciencia”, ahí la memoria perdida será rescatada para “adoctrinarnos” y “la escucharemos con reverencia”. Es posible no ver interculturalidad en este fragmento, sin embargo, la encontramos si coincidimos en identificarla:

cuando el ser humano está en condiciones de incorporar aspectos seleccionados de los flujos culturales que circulan por el planeta de acuerdo con sus propios intereses y pudiéndolos incorporar dentro de sus marcos conceptuales con la menor violencia posible. Es decir, cuando este proceso responde a sus objetivos y no a la imposición coercitiva (Bartolomé, 2006, p. 123).

Sí a la escuela, pero a nuestro modo, en un sitio especial y para obtener, decíamos, algunos beneficios y no necesariamente los que prevén los patrones o las autoridades: “–Mi hijo sabrá leer y escribir. Hablará castilla cuando esté entre ladinos. / –Se sabrá defender. No lo engañarán fácilmente” (2-XIV, p. 145). Defenderse contra el engaño es, en este caso, un objetivo “propio”, muy distinto a la búsqueda de la famosa “integración” de los indios a la “nación” que se buscaba “occidentalmente” con la escuela. De acuerdo con Miguel Alberto Bartolomé:

esta interculturalidad no implica necesariamente la renuncia al mundo propio, sino incluso una forma de contribuir a su reproducción a partir de la mejoría económica [y en el caso de la novela, a la mejoría en el dominio del castellano contra el engaño]. Se trata de una adaptabilidad estratégica a las otras culturas destinada a la obtención de sus fines (Bartolomé, 2006, p. 124).

La *adaptabilidad estratégica* es la que en primer lugar, es decir, desde el principio y antes de los discursos occidentales sobre la interculturalidad, han puesto en práctica las poblaciones originarias y nativas, ya que:

Cabe destacar que el contingente poblacional latinoamericano más abierto a la interculturalidad es precisamente el indígena, millones de ellos han aprendido los idiomas dominantes y están capacitados para moverse dentro de culturas diferentes a la propia, pero cuyos códigos les son cada vez más familiares. [...] Sin embargo la perspectiva opuesta brilla por su ausencia. Son contadas las personas, en los distintos estados, que hayan aprendido alguna de las lenguas indígenas locales o que conozcan ciertos aspectos de sus códigos culturales. El conocimiento de las lenguas indígenas no representa sólo un instrumento comunicativo, sino la simultánea apertura a los múltiples y altamente complejos universos culturales plasmados en los distintos códigos semánticos (Bartolomé, 2006, p. 124).

En su amplio y extenso análisis, fundamentado en décadas de trabajo antropológico y etnográfico, Bartolomé expone las distintas formas en que se ha entendido la interculturalidad. Recogemos aquí, porque se coincide con él, su crítica al traslado de este concepto al ámbito educativo, al momento en que él escribía uno de sus libros:

El mayor pragmatismo se manifiesta en los estudios de educación intercultural, aunque sus sustratos teóricos –a veces muy sofisticados– suelen ser un tanto ambiguos o meramente enunciativos, además de que la práctica escolar concreta no suele corresponder a la complejidad argumentativa de los enunciados. A ello no es ajena la distancia académica entre los formuladores de las propuestas educativas y sus ejecutores docentes, así como la débil formalización institucional del ámbito (Bartolomé, 2006, p. 125).

Otras de las cada vez más numerosas investigaciones educativas en este campo,¹² dan cuenta de esta distancia académica y de esos sustratos teóricos sofisticados; no obstante, también es posible identificar aperturas y propuestas que buscan poner en práctica una interculturalidad educativa, equitativa y respetuosa, como puede verse en los propósitos, las acciones y los proyectos de investigaciones y publicaciones de la entidad encargada de este tema en la SEP, mediante la actual Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), aunque solo la investigación *in situ* podrá dar cuenta de los procesos y los logros de sus propósitos. Y no es sencillo “practicar” la interculturalidad, porque, una vez más, de acuerdo con Miguel Alberto Bartolomé:

Se necesita una cierta imaginación social para aceptar que si deseamos tratar a los miembros de una cultura distinta a la nuestra de manera igualitaria, debemos aprender a tratarlos de manera distinta a la de otros ciudadanos aprendiendo

¹² Véanse por ejemplo los trabajos reunidos en el campo de estudios Educación, derechos sociales y equidad, que coordina María Bertely Busquets en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie).

algo de sus códigos sociales. Una cierta competencia para la comunicación intercultural debe comenzar por una autognosis crítica de nuestras propias ideas, valores e imágenes del mundo que solemos asumir sin cuestionar. [...] Se trata de construir sistemas de articulación de la diversidad igualitarios, en los que cada una de las partes no pretenda modificar a la otra, pero que todas estén abiertas a las posibilidades de enriquecimientos mutuos (Bartolomé, 2006, pp. 128 y 131).

Por otro lado, y de acuerdo con Dietz y Mateos (2011), ya es posible analizar la variedad y el panorama internacional de los discursos y enfoques discursivos sobre interculturalidad, así como su “migración” y apropiación en el campo educativo. Para ellos, estos discursos aplicados a la educación ya se encuentran “más allá de la asimilación y de la segregación” (Dietz y Mateos, 2011, p. 5), pero aun así podrían identificarse las siguientes variaciones tipológicas: “1) educar para asimilar y/o compensar; 2) educar para diferenciar y/o biculturalizar; 3) educar para tolerar y/o prevenir el racismo; 4) educar para transformar; 5) educar para interactuar; 6) educar para empoderar; y 7) educar para descolonizar” (Dietz y Mateos, 2011). Pero para analizar esta variabilidad, dicen estos autores, es necesario considerar y combinar al menos tres instancias:

el análisis de las estrategias discursivas empleadas por los diferentes actores pedagógico-institucionales requiere de una combinación de tres niveles: en primer lugar, la semantización de “lo otro” mediante los enfoques y modelos de educación intercultural elaborados y promovidos desde los discursos académicos, políticos y escolares; en segundo lugar, la concreción semántica de estos modelos a través de las didácticas y los diseños curriculares específicamente creados para responder al “problema escolar” de la diversidad cultural; y, por último, los discursos individuales generados por los actores sociales e institucionales que confluyen en la práctica escolar (Dietz, 2009, en Dietz, 2011, p. 48).¹³

¹³ El autor se refiere a su obra: Gunther Dietz (2009), *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an Anthropological Approach*, Münster y Nueva York, Waxmann.

De este modo, la complejidad de “lo otro” y su correspondiente diversidad cultural, su concreción didáctica y curricular, y la experiencia vivida en las escuelas conforman un entramado principalmente ideológico difícil de superar, al decir de estos autores en cuanto a la mayoría de las tipologías “interculturales” identificadas sobre todo en el ámbito educativo europeo y estadounidense. Es quizás el enfoque *de-colonial*, el más favorable para pensar, basar y construir la educación intercultural en América Latina y en otras regiones que provienen de procesos históricos de colonialismo. En este enfoque, se distingue “colonialidad” de “colonialismo” del siguiente modo:

El colonialismo denota una relación política y económica en la cual la soberanía de una nación o de un pueblo depende del poder de otra nación, que convierte a ésta en un imperio. La colonialidad, en cambio, se refiere a arraigados patrones de poder que surgieron como resultado del colonialismo, pero que definen la cultura, el trabajo, las relaciones intersubjetivas y la producción de conocimiento de una manera que va más allá de los límites estrictos de las administraciones coloniales. Así, la colonialidad sobrevive al colonialismo (Maldonado-Torres, 2007, p. 243, en Dietz, 2011, p. 59).¹⁴

Entre las consecuencias de este enfoque para la educación intercultural latinoamericana, se encuentra la necesidad del reconocimiento de un “carácter igualmente colonial de sus sistemas de saberes, de sus conocimientos” (Dietz, 2011, p. 59), que nos llevaría a “decolonizarlo” creando *locus* de teorizaciones propias, mismas que en nuestra región ya están “generando proyectos innovadores de ‘otra educación’, de ‘educación propia’, de ‘educación intercultural inductiva’” (Dietz y Mateos, 2011, p. 60, comillas originales).¹⁵ Entre

¹⁴ La cita de Dietz se refiere al artículo de Nelson Maldonado-Torres (2007), “On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept”, en *Cultural Studies* 21 (2-3) 240-270.

¹⁵ Dietz y Mateos (2011) hacen referencia a M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (2008), y al artículo de E. Castillo y L. Triviño (2008).

los hallazgos (paralelos) que han resultado de vincular la literatura con la escuela en mis trayectos durante el posgrado, y como parte de las conclusiones de este texto, he encontrado que una forma de “entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado con todo” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17) y que podría conformar una especie de “decolonización” del saber y de la generación-conservación de conocimiento, está presente, como hemos visto, en ciertas obras literarias que, como en *Balún-Canán*, nos ponen en contacto con una posible visión indígena sobre la escuela “rural” que combina, entre otras cosas, la importancia de la escuela para defenderse del “dominador” con el lugar-sitio donde “nace” el sol, y podríamos decir, donde se espera, por contigüidad, que también nazca el conocimiento. Pero este diálogo, que podríamos calificar de intercultural y heterogéneo, también pudo estar presente y ser vivido en el vínculo de estudio y trabajo con Pablo, compañero indígena triqui.¹⁶

PABLO-TRIQUI

Pablo-Triqui, como él aceptó que yo lo llamara, llegó a nuestro seminario de diversidad cultural para formarse mejor en “historia”, ya que esa era la perspectiva que quería utilizar en la escritura de su tesis para graduarse de la maestría que cursaba en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Él era un maestro indígena en su comunidad, en la región alta de los triquis, donde se hacía cargo de una escuela primaria unitaria o multigrado. Su tesis de grado, nos decía, tenía que versar sobre algún tema relacionado con su escuela, según los lineamientos de la maestría que cursaba, pero él tenía un conflicto con este asunto porque en su comunidad,

¹⁶ Sobre el pueblo triqui, que habita el noroeste del estado de Oaxaca, México, revisar A. Barabas y M. Bartolomé (1999).

los ancianos le habían “encargado” hacer la historia de esta comunidad. Y se sentía obligado y “en deuda” con esta “misión” debido a que la comunidad lo había apoyado para hacer sus estudios en la Ciudad de México y porque él mismo quería hacerlo. Pablo ya no era joven, tendría entre 45 y 50 años de edad, aproximadamente, y por lo tanto sentía que tampoco tenía toda la vida para cumplir con sus encargos, así que la cuestión era urgente. Él nunca había estudiado historia desde un punto de vista teórico, y como yo era la estudiante más cercana a este campo, se nos hizo adecuado trabajar juntos. Corrían los primeros años del siglo XXI, cuando yo ignoraba todo acerca de los triquis en particular y del indigenismo magisterial en general y apenas empezábamos a reflexionar sobre la interculturalidad. Yo no sabía entonces, por ejemplo, que Pablo podría provenir de procesos de identidad étnica de larga trayectoria.

los antaño destinatarios principales del indigenismo, extraídos de sus pueblos y formados para actuar como agentes de aculturación y de integración en sus comunidades de origen, recuperan el valor de su comunidad como núcleo de la identidad étnica de sus habitantes.¹⁷ Así, la comunidad se convierte en el punto de partida de un novedoso movimiento indígena, que a través de un proceso de “etnogénesis” [...] articula una nueva identidad étnica supralocal que logrará vencer su aislamiento local (Dietz, 2011, pp. 83-84).

En las primeras pláticas entre Pablo y yo, intercambiamos libros y documentos sobre historiografía y estudios sobre los triquis. De los libros historiográficos, él sintetizó dos problemáticas de su interés: el tema de las fuentes históricas y la diferencia entre mito y realidad. Por mi parte, me enteré en las lecturas y en los relatos de Pablo,

¹⁷ La identidad étnica, de acuerdo con M. A. Bartolomé, se define como “el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (G. Giménez, 2000, p. 28, en Bartolomé, 2006, p. 72).

de una cierta distancia entre los triquis “de arriba” y los triquis “de abajo” y sus diferentes historias, dependiendo de quién las “contara”, me decía. De las fuentes, Pablo me explicó que había dos: los relatos orales de cómo llegaron los triquis a la zona alta, y un mapa muy antiguo que delimitaba a esta zona y estaba dibujado en la piel de un animal que se guardaba en un viejo baúl. De los libros y estudios sobre los triquis, me advirtió que no todo era como ahí se asentaba, y que más bien eran historias que se habían recopilado de los triquis “de abajo”, pero por eso faltaba la historia de los otros triquis.

Persistía de todos modos el problema de cómo saber si sus fuentes orales contaban una historia mitológica o una real. Pablo decidió entonces que si esa era la que tenían, esa era la que iba a escribir, pero que siempre aclararía para sus lectores o alumnos tal circunstancia. Con los elementos reunidos, surgió otro problema: cómo justificar una tesis de ese tipo en una maestría en educación que más bien solicitaba propuestas educativas para ser aplicadas en las escuelas de las regiones de origen o en las escuelas indígenas donde se trabajara o se quería trabajar. Para Pablo fue sencillo resolver este problema: su historia iba a formar parte de una propuesta de enseñanza de la historia local en la escuela primaria de su comunidad donde trabajaba, intercalando la historia general de México, aunque, comentaba, así no estaba previsto en el plan de estudios oficial. De este modo, podríamos decir que Pablo se insertaba en una especie de encrucijada parecida a lo que Jiménez Naranjo plantea en las siguientes líneas:

desde la perspectiva de los actores promotores de la interculturalización de las demandas educativas indígenas, se abre frecuente y crecientemente un abismo político y programático entre quienes “desde abajo” reivindican “propuestas autonómicas” de educación intercultural, por una parte, y quienes conceden “desde arriba” nuevos espacios educativos en una actitud de “pluralismo condescendiente”, por otra parte (Jiménez Naranjo, 2011, en Dietz, 2011, p. 90).¹⁸

¹⁸ El artículo citado es de Yolanda Jiménez Naranjo, (2011), “Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y ‘modernización’ en el sistema educativo

Lo anterior solo es “parecido” a la propuesta de Pablo porque, para él, enseñar su historia recopilada no representaba necesariamente un abismo sino un reto.

Finalmente, el último problema que enfrentamos fue establecer la estructura y emprender la escritura de su tesis. En cuanto a la estructura, Pablo se rebeló contra cierto esquema académico (introducción, planteamiento del problema, hipótesis, metodología) y decidió ir presentando los relatos tal como se los habían contado, combinando con ellos información propia (suya) sobre los lugares que esos relatos recuperaban (el lugar de las cuevas, el nombre triqui de las montañas y los paisajes, las oraciones que se dedican a quienes ellos veneran, como es el caso de la Virgen de la Montaña, entre otros elementos). Y en cuanto a la escritura, siendo hablante perfecto del español, revelaba sin embargo serios problemas de redacción en esta lengua. Ahí yo me preguntaba qué tanto han hecho las maestrías y, más atrás, las escuelas básicas para enseñar a dominar el español hablado y escrito sin silenciar la otra lengua, y por lo visto, se han empeñado en lo segundo y no han atendido ni medianamente bien lo primero. Lo anterior es grave porque habla de dejar a las poblaciones indígenas sin lengua alguna, al menos en su forma escrita. Le propuse entonces a Pablo: sentémonos juntos, cuéntame tal cual lo que quieres ir diciendo y yo transcribo en la computadora lo que me cuentes. Así lo hicimos, pero hubo momentos en que él me decía: mejor lo escribimos primero en triqui y luego te lo traduzco, pero que queden ahí los párrafos en triqui, “porque no tiene sentido que yo siendo triqui no escriba en mi lengua, ni sentido tiene que una maestría destinada en la UPN para nosotros los docentes indígenas no se escriba en nuestra propia lengua”. Su tesis, al final, quedó con párrafos intercalados del triqui y del español.

mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas”, en *Revista de Investigación Educativa*, CPUE 12 [en prensa al publicarse el libro de Dietz].

La conclusión y hallazgo que encuentro en todo este proceder es que Pablo, al igual que los indígenas de *Balún-Canán*, dicen *sí* a la escuela, a las maestrías y demás procesos formativos “nacionales”, pero en esa aceptación también dicen “no así ni de ese modo”. En su examen de grado, los sinodales comentaron que la tesis de Pablo parecía o era un texto que podría leerse como una obra del “realismo mágico”. Sin embargo, me parece que más que en el resultado, lo mágico que podría nombrarse como intercultural, estuvo en todo el proceso de trabajo y las traducciones múltiples en ambos sentidos que respetaron los códigos y los objetivos de ambas partes. Aprendimos a escucharnos mutuamente y logramos un trabajo que nos satisfizo a los dos. A cambio de mi participación en su trabajo, Pablo me regaló un huipil que visten las mujeres triquis “de arriba” hecho a mi medida (chiquito) y un lienzo que en sus grecas cuenta una historia mítica de origen; ambos tejidos por su esposa. Pablo me regaló además, porque usó esa palabra, una montaña que se quedará, como él me dijo, esperando a que la conozca y la visite.

REFERENCIAS

- Barabas, A. M. y Bartolomé M. A. (1999). *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia/INI.
- Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.
- Bartolomé, M. A. (2010). Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Runa: archivo para las ciencias del hombre*, vol. XXXI (1) pp. 9-29. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires/FFyL/Instituto de Ciencias Antropológicas.
- Bertely, M., Gasché, J. y Podestá R. (coords.) (2008). *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Bertely, M. (2002). *Estados de conocimiento. Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie).

- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav-IPN.
- Castillo, E. y Triviño L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía XX* (50) 81-97.
- Castellanos, R. (1989). *Balún-Canán. Obras. 1. Narrativa*, pp. 11-228. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Cornejo, A. (1994). *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. Lima, Perú: Horizonte.
- Cornejo, A. (1997, julio-septiembre). Mestizaje e hibridez: los riesgos de las metáforas. Apuntes. *Revista Iberoamericana*, vol. LXIII (180) 341-344. Recuperado de <https://doi.org/10.5195/reviberoamer.1997.6197>
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an Anthropological Approach*. Münster, Alemania; Nueva York, Estados Unidos de América: Waxmann.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP.
- Espinosa, M. E. (s/f). La escuela primaria en el siglo XX. Consolidación de un invento. *Diccionario de Historia de la Educación*. Recuperado de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm, el 22 de agosto de 2014.
- Gil, M. L. (1999). *Testamento de Hécuba: mujeres e indígenas en la obra de Rosario Castellanos*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Gómez, M. (2004). *Tzeltales*. México: CDI/PNUD (Pueblos Indígenas del México Contemporáneo).
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Lerner, V. (1977). La educación socialista. En *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940, Tomo 17, vol. VI*. México: El Colegio de México.
- Lewin, P. y Sandoval, F. (2007). *Triquis*. México: CDI (Pueblos Indígenas del México Contemporáneo).
- Lorenzano, S. (2001, octubre). En busca de una palabra común. *Debate Feminista, año 12, vol. 24*, 275-297, México.
- Loyo, E. (1991). *Escuelas rurales Artículo 123 (1917-1940)*. *Historia Mexicana*, vol. XL (2) 299-336. México: El Colegio de México.

- Loyo, E. (1996). Una educación para el pueblo (1910-1940). En M. Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 167-181). México: El Colegio Mexiquense.
- Loyo, E. (2006). En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940). En P. Gonzalbo y A. de los Reyes (coords.), *Historia de la vida cotidiana en México. Campo y ciudad, tomo V, vol. 1. Siglo XX* (pp. 23-312). México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck de Estrada (coord.), *La educación en México. Seminario de la Educación en México (Historia Mínima)* (pp. 154-187). México: El Colegio de México.
- Ocampo, A. (2004, agosto). Treinta años sin Rosario Castellanos. *Revista de la Universidad de México*, Nueva Época, (6) 17-20. UNAM. Recuperado de <http://www.revistadeluniversidad.unam.mx/0604/contenido.html>, el 15 de enero de 2014.
- Poniatowska, E. (1992, septiembre). Yo soy de nacimiento cobarde. He temido muchas cosas, pero lo que he temido más es la soledad. *Debate Feminista*, año 3, vol. 6, 293-318. México.
- Quintanilla, S. (1996). La reforma educativa socialista durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas: balance historiográfico. En M. Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 183-201). México: El Colegio Mexiquense.
- Vaughan, M. K. (2001). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.

**USO PEDAGÓGICO DE REGISTROS ORALES
PARA LA RECONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES
ÉTNICAS. DE LOS ARCHIVOS SONOROS A LAS PRÁCTICAS
DE HISTORIA ORAL**

América María Martínez Rubio

INTRODUCCIÓN

La configuración y reconfiguración de identidades étnicas es un tema que es preciso abordar desde múltiples miradas, pero en el presente artículo pretendo abrir un análisis desde el estudio de la educación y la diversidad cultural, siendo este un campo de conocimiento en el Programa de Posgrado en Pedagogía que actualmente estoy cursando.¹ El proyecto de investigación en desarrollo se sitúa en el contexto de la migración indígena a la Ciudad de México, siendo el objeto de estudio los procesos de formación y re-configuración de identidades étnicas mediadas por las historias y relatos que circulan y que se van recreando a través de diversas prácticas de transmisión y apropiación de elementos culturales que conforman dichos procesos.

¹ El Programa de Maestría en Pedagogía de la UNAM está conformado por cuatro campos de conocimiento: Docencia; Políticas Educativas y Gestión Académica; Educación y Diversidad Cultural, y Construcción de Saberes Pedagógicos (de acuerdo con el plan de estudios de 2012).

Se pretende analizar la migración como lugar, como contexto pedagógico donde se ponen en juego los elementos culturales étnicos, las prácticas de memoria, los olvidos, los silencios y la reinvención de dichos elementos: “incluso las tradiciones culturales pueden inventarse, reconstruirse, apropiarse [...] ello significa una apelación simbólica al origen común” (Bartolomé, 1997, p. 77).

El caso específico donde se realiza la investigación es la Asamblea de Migrantes Indígenas de la Ciudad de México, donde la reconfiguración de identidades étnicas y migración se articulan mediante la participación comunitaria de familias de diferente origen étnico. De esta manera se plantea el análisis de esta articulación en dos ámbitos o niveles: el primero tiene que ver con los procesos y las historias que se recrean en torno de la experiencia migratoria directa, es decir, los padres, las madres y en su caso abuelos/as que vivieron en su comunidad de origen y que en ese contexto adquirieron los referentes culturales étnicos, como lo son “la lengua, el modo de vida, la indumentaria, los patrones alimentarios, el sistema político o la propia lógica económica” (Bartolomé, 1997, p. 79). Y el segundo nivel está centrado en cómo son “recibidas”, recreadas, reinventadas esas historias en la segunda y tercera generaciones de niños migrantes, es decir, los hijos e hijas y/o nietos nacidos en la Ciudad de México, y cómo son los procesos de apropiación y aprendizaje de los elementos culturales étnicos.

A través de la investigación se pretende responder algunas interrogantes en torno a cómo son los procesos pedagógicos que se ponen en juego en la situación planteada, qué prácticas y dispositivos pedagógicos crean las familias y la organización indígena en el contexto urbano para transmitir, para recrear una “memoria heredada” (Medina, 2014).²

² Categoría que surge a partir del trabajo de investigación y diálogo con la doctora Patricia Medina durante la elaboración y exposición de la ponencia presentada en el XI Encuentro Nacional y V Congreso Internacional de Historia oral de la República de Argentina, en septiembre de 2014.

MIGRACIÓN INDÍGENA A LA CIUDAD DE MÉXICO. LUGARES Y LOS SUJETOS DEL PROCESO PEDAGÓGICO

Venir de otra parte, de “allá”, no de “aquí”, y encontrarse por lo tanto, de manera simultánea, “dentro” y “fuera” de la situación de que se trate, es vivir en las intersecciones de historias y memorias, experimentando tanto su dispersión preliminar como su traducción consiguiente en nuevas disposiciones más vastas a lo largo de rutas desconocidas (Chambers, 1994, pp. 20-21).

Entre los elementos importantes para comprender la migración indígena a las ciudades está la aclaración del concepto de *migración* en general y el análisis de los componentes que la caracterizan, y en particular los de la migración indígena en contextos urbanos. Desde ciertos modelos sociológicos, la migración se puede comprender a partir de sus causas, sus consecuencias, sus contextos. En este sentido, se retoma su análisis considerando el *lugar de expulsión-lugar de atracción* (Ribas, 2004), el cual nos ayuda a comprender el fenómeno migratorio como un producto del sistema económico capitalista y por ende de la creciente urbanización de las principales localidades del país, entre ellas, la Ciudad de México.³

Otra característica importante de la migración indígena, considerando el lugar de origen y el de destino o de expulsión y atracción, es que se trata de una migración rural-urbana (Pimienta, 2002; Ribas, 2004, p. 74). También es importante considerar el modelo económico dominante de empobrecimiento del campo para identificar los factores de expulsión y las condiciones de salida que hacen referencia a la no tenencia de la tierra, sequías, bajos salarios y pocas oportunidades de empleo. Mientras que, por otra parte, el lugar de atracción coincide con el crecimiento urbano y oportunidades de inserción en el campo laboral.

³ De acuerdo con Lorena Pérez Ruiz (2009), en las últimas décadas, la población indígena mexicana se ha urbanizado [...]: en el año 2000 había 3.6 millones de indígenas en zonas rurales y 2.4 millones en zonas urbanas, según lo registra Patricia Arias (2009).

En el contexto urbano, las principales actividades económicas que se ofrecen a los migrantes indígenas están en el ámbito de la industria de la construcción para los hombres y el servicio doméstico para las mujeres, es decir, actividades que generalmente son parte del trabajo informal: sin derechos laborales ni seguridad social y con salarios mínimos. De esta manera, se confirma lo que plantea Ribas sobre *el contexto de recepción y el enclave étnico*: “las diferencias culturales se añaden a las diferencias sociales [...]. El diálogo entre culturas se enfrenta también a un diálogo entre diferentes situaciones socioeconómicas” (Ribas, 2004, p. 60). En tanto que Nolasco (1995, p. 16) afirma que “su cultura y su lengua pasan a ser su estigma, la causa aparente de lo precario de su nuevo hábitat y, sobre todo, la excusa perfecta para el tipo de ocupación a que los destinan y el espacio físico al que los confinan”.

Otro elemento importante para caracterizar al fenómeno migratorio indígena es quiénes y cómo migran, es decir, quiénes son los sujetos de la migración y cuál es su composición en cuanto a género, edad y familias. Según los datos censales del año 2000, el porcentaje de mujeres indígenas migrantes era mayor que el de los hombres, ya que *por cada 123 mujeres, migraban 100 hombres* (Pérez, en Arias, 2009, p. 154), mientras que por edad, el grupo con mayor tendencia a salir de su lugar de origen era el de *jóvenes entre 20 y 22 años y sus hijos, siendo así la migración de infantes mayor que la de adolescentes* (Pimienta, 2002, p. 31). Por lo tanto, la principal característica de la migración indígena es que se realiza en familias, siendo los lazos de *parentesco y paisanaje* factores importantes por considerar en la comprensión del fenómeno migratorio indígena (Corona, 1999; Pimienta, 2002; Arias, 2009).

En cuanto a “los efectos de la migración indígena” (Nolasco, 1995, p. 20) también se pueden analizar en ambas direcciones, es decir, tanto efectos en la “cultura urbana” como en las propias culturas indígenas. Un ejemplo de lo anterior se observa en el ámbito económico, donde los indígenas migrantes representan un aporte significativo a la fuerza de trabajo, así como en diferentes ámbitos

de lo social y cultural (Pardo, 2011). La historia de la Ciudad de México no sería posible comprenderla sin la historia de las migraciones indígenas a esta urbe. La construcción de la propia cultura urbana contiene elementos de referencia en las culturas indígenas: “como indios, además, ponen en cuestionamiento la identidad de todos los involucrados en el proceso: la de los mismos indios migrados y la de los residentes” (Nolasco, 1995, p. 116).

PROCESOS PEDAGÓGICOS EN LAS PRÁCTICAS DE ORALIDAD Y MEMORIA DE MIGRANTES INDÍGENAS A CONTEXTOS URBANOS

En este contexto, ¿qué implicaciones en términos pedagógicos tienen los procesos migratorios indígenas a las ciudades? La migración indígena a la Ciudad de México, como he mencionado, es un fenómeno social complejo que da lugar a procesos pedagógicos de reconfiguración de identidades étnicas. Los aprendizajes en movimiento, la transmisión y reapropiación de elementos culturales que “emprenden el viaje” y que a la llegada al lugar de destino son referentes para nuevos aprendizajes, para “enfrentar” el “otro contexto y otra cultura”, se reelaboran y se transforman, se afirman o se silencian. Margarita Nolasco (1995) menciona que la migración indígena implica “más que cambio de residencia”, cambios importantes en los ámbitos culturales y sociales.

Siguiendo en la lógica de la noción del “lugar de atracción” o destino migratorio indígena, la Ciudad de México se presenta, paradójicamente, como espacio de acogida y de posibilidad, por un lado, y de rechazo y discriminación por el otro. Dotada de infraestructura para la realización de la vida “moderna”, esta representa un estilo de vida significativamente distinto a la lógica económica indígena basada en culturas comunales (Nolasco, 1995).

Así, en la urbe como espacio, como *sitio* donde las prácticas culturales étnicas son a su vez prácticas de lo pedagógico, se ponen en juego intencionalidades de reproducción y transmisión

de conocimientos aprendidos en el lugar de salida: los elementos culturales, las historias que se recrean de los trayectos migratorios que dan sentido de la dispersión y la identificación de lo *propio* y lo *ajeno*. Dichas prácticas se producen en el entorno familiar: padres e hijos que migran juntos a la ciudad. Ante esta situación, cabe preguntarse: ¿Cómo son estos procesos pedagógicos que van reconfigurando las identidades étnicas en esa etapa de la vida y en *este lugar*: la ciudad, la familia? O, ¿cómo es este proceso en el caso de las niñas y los niños que no tuvieron la experiencia directa del viaje migratorio, sino que adquieren sus referentes a través de las historias que recrean sus padres? (Velasco, 2005). Por otro lado, también debemos preguntarnos, por ejemplo: ¿Cómo son los escenarios, cómo y cuáles son las prácticas y dispositivos pedagógicos que inventan o re-inventan las familias de migrantes en la ciudad y que comparten con sus hijas e hijos? ¿Cuáles son los obstáculos o las condiciones que favorecen dicha transmisión?

Algunos elementos importantes para comprender lo anterior se encuentran en el estudio de Laura Velasco (2005), quien a partir de investigar la migración de indígenas mixtecos y la identidad, construye categorías como la de “tiempo generacional”, la cual se refiere al “tiempo proyectado hacia el futuro” (Velasco, 2005), tiempo que implica a las nuevas generaciones de niñas y niños migrantes, sin quienes sería imposible pensar los procesos pedagógicos en contextos migratorios indígenas. Las nuevas generaciones representan las posibilidades de extensión y continuidad, en este caso de las identidades étnicas, de sus prácticas y sentidos en los lugares de llegada.

Para conocer y comprender el tiempo generacional, que forma parte de la articulación entre identidades étnicas y memoria, y a través del cual se van construyendo los relatos e historias que transmiten y generan elementos identitarios étnicos, es necesario comprender otra categoría central: el “tiempo genealógico” que señala Velasco (2005, p. 262):

La genealogía se organiza alrededor de diferentes elementos que definen a la colectividad como comunidad histórica: las tierras, la participación en el sistema cívico-religioso de los pueblos de origen y la migración (...) la capacidad de un individuo para recordar eventos de generaciones pasadas puede depender de la necesidad que tenga de ello en su vida actual (Velasco, 2005, p. 262).

Otro componente de este proceso es el constante movimiento que caracteriza los flujos migratorios: del lugar de origen a la ciudad, y el regreso o visita a la comunidad, un ir y venir, un traer y llevar que deviene en prácticas de formación, en mediaciones que propician el aprendizaje de las bases culturales étnicas, como en este caso lo es la participación comunal y el aprendizaje de la lengua. Prácticas que involucran a las generaciones tanto de migrantes originarios del pueblo indígena como de las hijas y los hijos que nacieron en la ciudad.

Estas experiencias de “regreso o vínculo con el lugar de origen” como los relatos en torno a estas, dan elementos importantes para la construcción de una memoria individual y colectiva que sustenta la reconfiguración de identidades y que para comprenderlo es necesario retomar la categoría antes mencionada del tiempo genealógico: “Esta dimensión temporal del relato sigue las relaciones con los antepasados y se caracteriza por el tipo de vínculos que los une a la colectividad en un punto original remoto” (Velasco, 2015, p. 262).

NIÑAS, NIÑOS Y FAMILIAS MIGRANTES INDÍGENAS EN LA ASAMBLEA DE MIGRANTES INDÍGENAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Como he mencionado hasta aquí, los procesos pedagógicos de construcción de identidades étnicas ocurren en un contexto socio-histórico específico. En el caso particular en el que me interesa realizar la investigación, el contexto está situado en torno a los

procesos-trayectos migratorios de personas indígenas hacia la capital del país que conforman la Asamblea de Migrantes Indígenas (AMI) de la Ciudad de México, una organización social que desde su fundación, en el año 2001, ha tenido entre sus principales objetivos “crear un espacio comunitario de encuentro para la realización de reuniones o asambleas comunitarias de organizaciones de migrantes indígenas”.⁴ A continuación, cito a un integrante de la AMI, en cuanto al sentido que le otorga a organizarse desde su condición de migrantes indígenas:

las organizaciones que estamos en la ciudad estamos obligadas a reproducir con más énfasis nuestras formas de organización, porque actualmente en nuestras comunidades, estas tienden a olvidarse el aprendizaje de la comunidad, que forma parte de nuestra cosmovisión. Eso nos obliga a preservarlo, reproducirlo o difundirlo (AMI, 2011).

Para las personas migrantes indígenas en contextos urbanos, como podemos identificar en la cita anterior, el recuerdo es el elemento de la memoria que motiva y hace emerger prácticas identitarias que a la vez reconfiguran las identidades indígenas. Es una memoria que se materializa (Medina, 2013) en un “reunirnos” para hacer vida colectiva, para seguir existiendo a pesar de las condiciones adversas a las que se enfrentan en la ciudad. Una vida comunitaria, sin la cual no se podría ser ni seguir siendo indígenas (Medina, Verdejo, Martínez, 2014).

La reconfiguración de identidades étnicas no se puede entender sin aclarar lo que entendemos por identidad. Siguiendo a Giménez (Bartolomé, 2006, p. 35), nos referimos a la identidad como un *proceso* en tanto que:

la identidad se construye mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la

⁴ Véase: www.indigenasdf.org.mx

colectividad en cuestión [...] el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos socialmente estructurados.

Pero es necesario un acercamiento al campo, al contexto donde los sujetos re-configuran las identidades étnicas, escuchar las historias que se cuentan, cómo se cuentan, a quiénes se cuentan, quiénes son los destinatarios de las mismas e ir trazando caminos de formación, trayectos que den cuenta de cómo se forman sujetos indígenas en torno a la migración. Al respecto, cito a Virginia Alonso, de 37 años, indígena náhuatl, migrante, originaria de Atlapexco, estado de Hidalgo, cuyo testimonio se incluye en el libro *Entre muros: 4 testimonios de mujeres indígenas en la Ciudad* (Gutiérrez, 2010), proyecto de colaboración entre la AMI y el Colectivo de Mujeres Indígenas Trabajadoras del Hogar (COLMITH):

Cuando viví esos tres años con mis padres me tocó dar servicio en la comunidad. A mí me gustó dar servicio, apoyar a la gente, trabajé en el comité de aseo... A mí me gustó, hay mucha gente que no le gusta y a mí sí me gustó [...]
El náhuatl es bonito hablarlo. Cuando me fui al pueblo mis hijos aprendieron porque mis papás hablan náhuatl.

El tema de la memoria y las identidades étnicas adquiere sentido en el marco de esta investigación, al visualizar las prácticas que realizan las personas migrantes en la AMI, las cuales posibilitan procesos pedagógicos de construcción de memoria (Medina, 2014), y que hacen posible recordar y poner en juego los elementos que conforman las bases culturales de las identidades étnicas. De esta forma, las reflexiones emergen en torno a cómo son, de qué están hechas, de qué medios y dispositivos se valen para poner en juego el ejercicio de contar-se y revitalizar experiencias y aprendizajes que se aprendieron en el territorio de origen, al contarlas, por ejemplo, a las

nuevas generaciones, es decir, a sus hijos y/o nietos. La memoria de sus padres es, para estas generaciones, la fuente principal de conocimiento de su territorio de origen y de sus bases culturales étnicas. De este modo, adquieren importancia las categorías mencionadas de memoria heredada, tiempo generacional y tiempo genealógico (Velasco, 2005).

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS EN LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA: INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA E HISTORIA ORAL

El trabajo de campo en mi investigación está planteado a la vez como un espacio o posibilidad de diálogo entre las metodologías etnográficas y de historia oral, que tienen implicaciones en los procesos de construcción de conocimiento situado. De esta manera, se efectúa un diálogo que pretende ser horizontal en tanto que permite la posibilidad de construcción de conocimiento en ambos sentidos: desde los sujetos participantes de la investigación, así como del “yo” en el papel de investigadora. Este diálogo entre propuestas de indagación permite a la vez la implicación directa tanto de los sujetos como de sus prácticas y mediaciones en los procesos pedagógicos.

El trabajo de campo, en este sentido, es el elemento fundamental en este tipo de investigaciones e implica la observación participante, con la cual podré experimentar otras herramientas metodológicas como la propuesta por la historia oral. De este modo, la observación, desde su enfoque participante, implica una interrelación con los sujetos del estudio. Con estas metodologías, también cabe considerar el involucramiento de los propios sujetos migrantes indígenas en el proceso de investigación, donde él/ella/ellos/ellas/nosotros, tengamos una participación permanente en todo este proceso (Rockwell, 2009). Lo anterior abre preguntas, como: ¿Cuál es la posibilidad de establecer un diálogo entre las formas de conocer propias de la comunidad, pueblo u

organización y una investigación de enfoque etnográfico y prácticas de historia oral?

El planteamiento y reflexión de estos cuestionamientos me ha permitido desarrollar un proceso de reconstrucción del propio proyecto de investigación, proceso inacabado, que sin embargo ha sido fructífero al permitirme considerar otras perspectivas de investigación colaborativas y horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012).

Dentro de la historia oral, la creación y uso de los registros orales, son planteados como:

herramientas de investigación social que permiten dar respuesta a los problemas que se derivan de la ausencia de fuentes referidas a un determinado periodo o a una determinada temática [...] un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos (Benadiba, 2007, p. 18).

En este proyecto, por lo tanto, los registros orales son fuentes que al crearse y hacer uso de ellas, también posibilitan procesos pedagógicos, es decir, la creación y uso de fuentes orales, así como los talleres de historia oral, serán una herramienta metodológica que nos permitirá la comprensión y análisis de procesos y prácticas en las que la reconfiguración de la identidad se pone en juego dentro de la dinámica social y cultural de las familias migrantes, dinámica que abarca a padres, madres, hijas e hijos.

El planteamiento metodológico se centrará, entonces, en la generación de fuentes orales y en la realización de talleres de historia oral (Benadiba 2007; Necochea 2008; Camarena, 2010) con niñas, niños y familias de migrantes, para indagar, por un lado, cómo son los procesos pedagógicos de transmisión-reconstrucción-reapropiación de elementos étnicos identitarios a través de las historias orales sobre los procesos migratorios propios o de generaciones anteriores: padres y/o abuelos; y por otro lado, se espera que estos talleres ayuden a vislumbrar los alcances pedagógicos del uso de fuentes orales y

de la reconstrucción de la historia oral, así como las posibilidades, sentidos y pertinencia para la organización de la construcción de un archivo propio de historia oral. Para complementar la comprensión de la propuesta de trabajo de campo mencionada, se puede consultar el anexo de este artículo. De este modo, los ejes de análisis o categorías centrales para esta investigación son: *migración, identidades étnicas y memoria, y usos pedagógicos de fuentes orales*, mismas que servirán de base en la elaboración de los diferentes instrumentos y herramientas metodológicas, los cuestionarios cerrados, las guías de entrevistas semiestructuradas y los talleres de historia oral, entre otros.

Asimismo, pretendo tener presente en el trabajo de campo la pregunta principal de mi investigación: ¿Cómo son los procesos de transmisión en términos pedagógicos de apropiación y de configuración de identidades a través del diálogo entre padres y niños, y entre niños desde la dimensión étnica y migratoria? Es decir, la mirada y los registros se centrarán en prácticas, expresiones y testimonios relativos a las bases culturales étnicas identitarias de las niñas, los niños y las familias en la Asamblea de Migrantes Indígenas de la Ciudad de México, e identificando los siguientes aspectos propuestos por Bartolomé (1997): *conciencia étnica, lengua, vida cotidiana, territorialidad, historia, indumentaria, parentesco, participación y organización política*. Para indagar cómo son los procesos pedagógicos de transmisión y apropiación de esas prácticas, se analizará qué se dice, qué se cuenta, qué se hace, y cuál es la experiencia en torno a ellos.

La migración en este trabajo está planteada como el tema principal para la *co-construcción o construcción con* de la historia oral temática (Necoechea y Pozzi, 2008), desde donde se pretende provocar o alentar la creación de fuentes orales al solicitar el relato en torno a esta experiencia.

A partir de las reflexiones y preguntas aquí expuestas, se abre la posibilidad de plantear una investigación que me lleve a comprender, desde el campo pedagógico, la “relación compleja” entre

la creación y uso de fuentes orales y la investigación etnográfica para la comprensión de los procesos de configuración de identidades étnicas. Estos vínculos me permitirán considerar las cuestiones pedagógicas relacionadas con la transmisión cultural que impactan en la formación de subjetividades de identidad étnica en un contexto migratorio asentado en la ciudad.

Por último, y basándome en una anterior experiencia profesional personal,⁵ me es posible pensar como horizonte posible, la generación de archivos orales propios en respuesta a las necesidades de crear y preservar esas fuentes orales para que cumplan la función de ser dispositivos pedagógicos ante la necesidad de recordar los relatos de “informantes claves”, reactualizando la experiencia, transmitiendo la memoria de lo que las nuevas generaciones no tuvieron la oportunidad de conocer directamente.

Recapitulando, el punto donde se articulan el fenómeno migratorio indígena y la reconfiguración de identidades étnicas es aquel donde tienen lugar las experiencias de memoria/s, desde donde se posibilita la capacidad de construcción y reconstrucción de los elementos culturales que fundamentan las identidades étnicas. Son experiencias y prácticas pedagógicas debido a que son formativas de sujetos y colectividades étnicas, mediadas por la construcción de relatos y la necesidad de esos relatos, tanto en la dinámica de la familia que migra como en la colectividad que se configura en la ciudad.

Nos referimos a las memorias que posibilitan la creación de historias que cuentan los padres/madres, abuelos/as a las hijas y los hijos y que ellas y ellos reciben e incorporan como parte de su propia historia aun sin haber vivido directamente la experiencia. En este sentido, las categorías temporales, como el “tiempo genealógico” y el “tiempo generacional” que he mencionado, son fundamentales para comprender el sentido pedagógico de la memoria, ya que este

⁵ Colaboré en 2004 con la Fonoteca Central Henrietta Yurchenco, de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, antes INI), uno de los acervos especializados más relevante de Latinoamérica y donde se resguardan tres mil registros: *Los acervos culturales de la CDI*, en www.cdi.gob.mx

“tiempo”: “implica la necesidad de vínculo con el tiempo de los antepasados, [y] como punto original el tiempo generacional, que es aquel mediante el cual las nuevas generaciones ayudan a pensar en el futuro” (Velasco, 2005). Es así como a partir de estas reflexiones podemos ampliar el campo pedagógico y la diversidad cultural girando la mirada hacia afuera de la institución escolar: en las calles, en los parques, en las colonias, en los barrios y en otros espacios urbanos donde es posible recrear la memoria y la formación de sujetos con identidades étnicas.

ANEXO⁶

Construcción de herramientas en la investigación de campo

Momentos en la observación participante:

- I) Caracterización de la población infantil y sus familias mediante una encuesta para la obtención de datos generales y de conformación de las familias.
- II) Creación de registros orales. Entrevistas grabadas a informantes clave (migrantes de primera generación: madres, padres, abuelos, abuelas).
- III) Talleres de historia oral temática (migración, identidades étnicas y usos pedagógicos de las propias fuentes orales) con niñas, niños y familias migrantes indígenas.

⁶ Este esbozo de propuestas de intervención colaborativa y dialógica ha estado en construcción y ha sido producto de las reuniones de asesoría con el doctor Laurentino Lucas y la doctora Patricia Medina (2014).

Construcción de instrumentos metodológicos

I. Caracterización de la población

Temáticas por considerar en la construcción del instrumento:

1. Adscripción étnica
2. Integrantes
3. Migración
4. Salida de la comunidad de origen
5. Ruta de migración

Incorporación a la ciudad (llegada):

6. Residencia en la Ciudad de México.
7. Participación comunitaria (social y política) en la ciudad y en la comunidad de origen.
8. Bases culturales étnicas en el momento de salida.
9. Transmisión y apropiación de elementos identitarios étnicos en la ciudad.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

II. Registros orales

Migración

¿Cuénteme cómo fue? (Necoechea y Pozzi, 2008)

¿Cómo era la vida en su comunidad, de lo que recuerde, qué le gustaba, qué no le gustaba, qué había allá?

¿Cómo fue que partió de su comunidad (por primera vez), qué edad tenía, quién lo acompañó, cómo fue el viaje?

¿Cómo fue que llegó a la ciudad, con quién y a dónde llegó?

Identidades étnicas

¿Cuénteme cómo fue?

¿Cómo fue que aprendió a hablar su lengua (según sea el caso), si ha tenido alguna experiencia de participación comunitaria y cómo ha sido esta (en la comunidad y/o aquí)?

Cuénteme sobre la preparación de los alimentos allá y aquí, qué y cómo los preparan, y si hay alimentos especiales para determinadas celebraciones o fiestas.

Cuénteme sobre las formas de curar, cómo era allá, de qué se acuerda, con qué lo curaban, con quién iba, cómo lo curaban, y aquí cómo es, qué se mantiene o no y por qué.

Procesos pedagógicos: prácticas y dispositivos desde la oralidad

¿Cuándo llegaron a la AMI, cómo ha sido su participación hasta ahora y qué experiencias agradables o no tan agradables han tenido?

¿Cómo es que participan como familia?

Interés/objetivo/fines de enseñar a los/as niños/as la lengua indígena. Interés/objetivo/fines de hablar con los hijos sobre aspectos referentes a la vida en la comunidad de origen.

Interés/objetivo/fines de que los niños “sigan” o continúen ciertas tradiciones que ustedes como padres aún continúan viviendo en la ciudad.

¿Qué formas o medios usan para enseñar o transmitir a sus hijos prácticas, costumbres, conocimientos que ustedes aprendieron en la comunidad de origen?

¿Cómo le cuentan a los/as hijos/as de dónde vienen (el origen) y a dónde van (las expectativas, los horizontes)?

III. Taller de historia oral

(Propuesta construida en colaboración con la doctora Patricia Medina y el doctor Laurentino Lucas).

Taller Cuéntame tu historia o los cuentos que me cuentas

- **Objetivo:** Generar espacios de diálogo y reflexión en torno a las historias que cuentan “los mayores” sobre la experiencia de migración y que aporten elementos para la creación

de historias propias, siendo los/as niños/as actores activos, participantes en el proceso de historia oral.

- **Descripción de las sesiones:** A través de la herramienta de historia oral, se abordarán las distintas temáticas que tienen que ver con las bases culturales étnicas y cómo son las prácticas de memoria entre la migración y la vida en la ciudad: los relatos y las experiencias que se cuentan y que son mediaciones en la reconfiguración de identidades étnicas.

Se propone hacer uso de diversos dispositivos pedagógicos para la recreación de la memoria, las historias y los relatos, como pueden ser: fotografías, música, artefactos, ingredientes, plantas, vestimenta, según sea el caso.

Sesión	Tema
1	Migración. Historias de viajes, rutas y llegadas
2	El ciclo festivo migrante (las fiestas)
3	El ciclo festivo migrante (las fiestas)
4	Formas de curar y herbolaria
5	Ciencia y conocimiento indígena
6	La lengua indígena y cómo hablan los abuelos
7	La participación y organización comunitaria
8	Ser niño/a indígena en la ciudad. Las historias que se siguen construyendo

Asimismo, los registros orales que se realizaron en la etapa anterior del trabajo de campo, tendrán un uso pedagógico, siendo estos una fuente de la historia oral o, en su caso, también se invitará a los padres a contar de “viva voz” sus historias o parte de ellas en los talleres infantiles.

Como parte de la herramienta metodológica de Historia Oral, se confrontarán las fuentes orales con otro tipo de fuentes como libros, publicaciones, diarios (Benadiba, 2007).

Por otra parte, se pretende que los/as niños/as sean actores participativos en los talleres, por lo que se propondrán actividades de indagación y creación de fuentes, o que compartan algún objeto que a ellos les signifique recordar o hacer memoria, como pueden ser fotos, videos, audios, que hablen también sobre los objetos perdidos, olvidados, o recuperados.

REFERENCIAS

- Arias, P. (2009). *Del arraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*. México: Universidad de Guadalajara.
- Asamblea de Migrantes Indígenas de la Ciudad de México (AMI) (2011). *Una forma de vida de los pueblos indígenas del siglo XXI. 10 Años. Experiencia comunitaria y Software libre*. México: Asamblea de Migrantes Indígenas.
- Bartolomé, M. (2007). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires, Argentina: Maipue.
- Camarena, M. (2010). *Los oficios del historiador: taller y prácticas de historia oral*. México: Universidad de Guanajuato.
- Chambers, I. (1994). *Migración, cultura e identidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Corona, R. (1999). *Dinámica migratoria de la Ciudad de México*. México: Gobierno del Distrito Federal.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. México: Gedisa.
- Giménez, G. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. En M. Bartolomé (2006). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México* (28-48). México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, L. (2010). *Entre muros. 4 testimonios de mujeres indígenas en la Ciudad*. México: Expresión Cultural Mixe Xaam.
- Medina, P. (coord.) (2013). *Maestros que hacen historia. Tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*. México: Centro de Estudios Jurídicos y Sociales Mispát.
- Medina, P. y Verdejo, R. (2014). *Espistemologías de las memorias en disidencia: espacios y herramientas de investigación en el campo pedagógico social*. Ponencia, Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación.
- Medina, P., Verdejo, R. y Martínez A. (2014). *¿Quién necesita identidad, quién necesita registro de la memoria? Procesos de asimilación y/o autonomía indígena*

- a través del análisis de experiencias de archivos de la palabra como dispositivos pedagógicos en educación y salud interculturales*. XI Encuentro Nacional y V Congreso Internacional de Historia Oral. Argentina.
- Necoechea, G. y Pozzi, P. (2008). *Cuéntame cómo fue. Introducción a la historia oral*, Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Nolasco, M. (1995). *Migración indígena a las fronteras nacionales*. México: Centro de Ecología y Desarrollo.
- Pardo, A. (2011). La migración indígena hacia la zona metropolitana del valle de México. En F. Neira, *Migración, cultura y memoria*. México: UNAM.
- Pimienta, R. (2002). *Análisis demográfico de la migración interna en México: 1930-1990*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ribas, N. (2004). *Una invitación a la Sociología de las Migraciones*. España: Ediciones Bellaterra.
- Rockwell, E. (2009). *La relevancia de la etnografía en la experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Velasco, L. (2005). *Desde que tengo memoria. Narrativas de identidad en indígenas migrantes*. México: El Colegio de la Frontera Norte.

**OTROS MODOS DE INVESTIGAR EN SALUD
Y EDUCACIÓN INTERCULTURALES ANTE PROYECTOS
AUTONÓMICOS COMO BIO/POLÍTICAS ALTER-NATIVAS.
OPCIONES DE/COLONIALES Y ESTUDIOS CULTURALES
LATINOAMERICANOS**

Patricia Medina Melgarejo

**INTRODUCCIÓN: CONTEXTO, EMERGENCIA Y ARTICULACIONES
COMPLEJAS**

*otro espacio para la producción de conocimiento
–una forma distinta de pensamiento,
“un paradigma otro”, la posibilidad misma de hablar
sobre “mundos y conocimientos de otro modo”*

(Escobar, 2003, p. 51).

En las últimas tres décadas, en América Latina se registran rupturas y cambios sociales producto de amplias movilizaciones étnico-políticas (indígenas y afroamericanas) por demandas de inclusión y acceso a derechos básicos de autonomía territorial y política, configurando consensos que gestan y/o fortalecen movimientos sociales en el continente. En su tránsito de sostenimiento y desarrollo se tornan en “sociedades en movimiento”, idea que no solo sirve de

metáfora en las reflexiones de Zibechi (2007), ya que a partir de su fuerza organizativa y ante el agotamiento del modelo de Estado, construyen en su trayecto *otras, muy otras alter-nativas bio-políticas de acción social*.¹ Estos contextos de insurgencias han tenido múltiples impactos, con una trascendencia que se extiende a distintos ámbitos de las realidades latinoamericanas, produciendo la “posibilidad misma de hablar sobre ‘mundos y conocimientos de otro modo’” (Escobar, 2003, p. 51). Esta cuestión implica la insurgencia de epistemologías alter-nativas,² de Otros Modos y Maneras de concebir realidades a través de vertientes del pensamiento latinoamericano contemporáneo.

En las ciencias sociales se producen distintos giros epistémicos, entre los que destaca la corriente latinoamericana definida como pensamiento de/colonial, cuyos referentes centrales reconocen a “la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer” (Maldonado-Torres, 2008, p. 66). De ahí que desde el complejo de relaciones sociales y contradicciones históricas que permean al continente, se configuren nuevas lecturas en torno a las teorías poscoloniales. Así, en las teorías sociales contemporáneas se producen los giros inter y transdisciplinarios, mismos que permiten una comprensión más amplia y compleja de los procesos sociales, a través de una intervención multidisciplinaria.

Estas perspectivas han establecido una corriente de práctica y debate de las mismas que va en el sentido de las memorias locales, colectivas y sociales que dan contenido y posibilitan la comprensión y la construcción de narrativas-relatos de distinto orden, sustentadas en la historicidad de los actores y sujetos sociales. Esto ha

¹ Problemática que será analizada en profundidad en la segunda parte del texto.

² La palabra *alter-nativa* es una inflexión, el guion que separa esta palabra no es ingenuo: *alter* de alteridad en construcción de otredades abiertas, y *nativa/o*, de lugar, localización y sentido, de espacios y sujetos situados.

tenido implicaciones en la configuración de nuevos paradigmas en la teoría social y en el desarrollo de distintas vertientes dentro del ámbito de la investigación en humanidades.

Las incesantes transformaciones posibilitan la construcción de diferentes rutas de reflexión crítica sobre las orientaciones posmodernas y postestructuralistas que han permeado el campo de la teoría social y educativa en Latinoamérica, lo que se conjuga con las demandas de las movilizaciones sociales por el reconocimiento de *Otras maneras, Otros modos de formación pedagógica desde el terreno intercultural, social y político*. En consecuencia, el concepto de epistemología sirve de eje central en la definición de la *pedagogía intercultural y de la investigación socioeducativa*, colocando en discusión y tensión los horizontes histórico-políticos sobre el propio campo educativo y pedagógico en nuestros contextos.

Estos procesos no han sido coyunturales, pues son producto de las necesidades contemporáneas de México y América Latina: constituyen una inflexión social e histórica, una irrupción en las formas de pensamiento latinoamericano que se produce en el marco de la transfiguración política en el continente. Por tanto, en el presente trabajo se desarrollan los hilos para tejer posibilidades de comprensión a través de cinco apartados. En el primero se describen los aportes, convergencias y articulaciones de los estudios culturales latinoamericanos (ECL) con el horizonte del pensamiento de/colonial, para comprender y acercarnos a ciertos conceptos/operaciones epistémicas en el ejercicio de un *contextualismo radical* de sujetos situados producto/producentes de prácticas culturales insertas en formaciones sociales. En la segunda parte, con base en los aportes de los ECL y de las pedagogías de/coloniales, se presenta un encuadre sobre las “otras maneras de investigación educativa intercultural”, concebidas desde la horizontalidad de/colonial, la colaboración y el diálogo. En los tres apartados siguientes se exponen las reflexiones sobre la construcción de *sujetos y estrategias interculturales activas, en tiempos de utopías “sin topes” a través del análisis de dos proyectos educativos autonómicos en México*: el

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas, y el Movimiento Social Magisterial de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en Oaxaca.

Este ejercicio analítico y contextual se basa en los referentes construidos en el texto: por una parte, las operaciones metodológicas aportadas por los ECL y la perspectiva de/colonial para la comprensión analítica a partir de la comprensión intercultural de la superposición de los proyectos educativos con los de salud, en el marco de los horizontes autonómicos, en tanto una lucha entre bio/políticas hegemónicas y aquellas disidentes-insumisas. Por otra parte, se presentan los ejercicios de análisis y problematización, a partir de las aportaciones del trabajo de investigación en desarrollo sobre salud y educación interculturales en el contexto de la movilización social por “Otras pedagogías interculturales, emergentes y de/coloniales”.³

ARTICULACIONES Y APORTES DE LOS ESTUDIOS CULTURALES LATINOAMERICANOS EN EL HORIZONTE DEL PENSAMIENTO DE/COLONIAL: PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES

Las emergencias y contradicciones sociales en Latinoamérica han sido tierra fértil para el desarrollo y difusión de dos vertientes que se recrean entre sí. Por un lado la perspectiva de los estudios culturales, con el adjetivo que se constituye en sustantivo geopolítico e histórico al definirse como estudios culturales latinoamericanos; por otro, los estudios poscoloniales y los referentes de interpretación para el contexto latinoamericano definido como “giro de/colonial” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

³ Estos apartados son producto del proyecto de investigación en proceso (P. Medina, UPN México, 2014-2017): “Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores”.

Veamos la configuración de ciertos elementos que caracterizan a estas perspectivas y acerquémonos a algunos referentes que permiten las complejas articulaciones e interrelaciones entre dichas perspectivas. La perspectiva de/colonial se constituye en el andamiaje teórico para la producción de giros conceptuales que funciona como horizonte filosófico-político en una búsqueda por des/colonizar el pensamiento y lograr una posibilidad del ejercicio y demanda por una de/colonialidad, es decir, romper con la relación modernidad/colonialidad y subvertir las formas de pensamiento que producen. Mientras que los estudios culturales latinoamericanos sirven de operación epistémica y producción de conocimiento situado en el contexto de las movilizaciones sociales y políticas.

Esbochemos en los siguientes apartados algunos de los rasgos fundamentales de estas dos perspectivas que en la actualidad se ven retroalimentadas entre sí, pues ambas se establecen como articuladas ante la complejidad de relaciones y los procesos sociales.

Horizontes de/coloniales frente a los efectos y paradojas globales (metonimias: modernidad-globalización/colonialidad)

La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y euro/centrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo (Quijano, 2000, p. 201).

Las relaciones que han colocado continuamente a ciertos países y hasta continentes en la posición y postura geopolítica del supuesto “centro y periferia”, cuestión que si bien funcionaba en la relación

moderna Estado-nación, la deslocalización de las fronteras y de los centros y periferias, resultan ser un efecto político-cultural de las prácticas de la denominación de *lo global*, aunque la comprensión de la historicidad de este proceso puede ser analizada desde el horizonte de la crítica del binomio modernidad/colonialidad, como lo expresa Aníbal Quijano en la cita inicial.

El análisis de la *globalización* desde una visión crítica conduce a conceptualarla como *espacios de control* de los poderes mundiales cuya historicidad (comprendida como un ciclo contemporáneo de la *culminación del capitalismo colonial/moderno y euro/centrado*) puede verse en sus efectos y procesos de larga trayectoria histórica y política, en tanto que genealógicamente se constituye desde el *primer reparto colonial del mundo*, produciendo la propia *invención de América*, como fase de expansión de este *patrón de poder mundial*.

Desde el *horizonte* que comprende a la *matriz colonial*, la reflexión de Aníbal Quijano (2007) cuestiona los referentes fundamentales de las configuraciones de Estado-nación y ciudadanía, al comprender su articulación con los poderes coloniales como producto de la estructura-estructurante de la figura de civilización-modernidad y la re-producción de un patrón clasificatorio racial de la población de las distintas regiones del mundo. Entre tanto, se instituyen formas de control en términos del bio/poder y de procesos bio/políticos que generan la globalización como etapa social, económica e histórica.

En la matriz del pensamiento moderno, la idea de civilización genera un patrón racial/bio/político que determina la actuación sobre las condiciones mismas de inequidad social, debido a que este paradigma requiere una contraparte que se instaura en la figura dicotómica de modernización-civilización frente a un *Otro Mundo*, esa *Otra Sociedad* que es representada por la idea de cultura-tradición-comunidad local (Escobar, 2010).

Entre las dicotomías se encuentran las relaciones Norte-Sur, pobres-ricos, industrializados-sub o en vías de desarrollo, modernos

y premodernos, y por consiguiente, desde esta fórmula global contemporánea y a partir de *una operación metonímica*, se renueva pero instaurando la “vieja” concepción que *traslada la idea de modernización, remplazándola por la de globalización*, la cual es entendida como civilización, integración, desarrollo tecnológico y comercial, en una palabra, tecnificación y desarrollo; por el otro lado, se continúa definiendo *la idea de cultura-tradición*, que connota a las concepciones de lindero, confín, límite, espacio local, lugar, comunidad y “atraso”, sin inclusión a “los medios modernos” y sin un supuesto “acceso a los medios para el desarrollo y al libre mercado internacional”.

En consecuencia, la idea de transformación de la figura *mundo moderno* (Villoro, 1992) y las definiciones de *sistemas-mundo* (Wallerstein, 2005), posibilitan el encuadre para comprender lo que se ha denominado como la articulación entre *modernidad/colonialidad*, siendo pertinente presentar tres elementos argumentativos sobre esta perspectiva (Restrepo, 2005, pp. 157-160). En tanto que la tesis de la articulación inter/constitutiva entre modernidad-colonialismo implica que este último constituye a las formas de control político, económico y de explotación de los patrimonios locales y propios, territoriales y sociales, la conceptualización de Quijano cobra sentido al considerar a la globalización como “el auge y culminación de un patrón mundial de explotación”.

La conceptualización de *colonialidad*, por otra parte, se basa en la complejidad histórica de *la operación de estos patrones de poder cuya trama es la formación a través de dispositivos sociales, institucionales y políticos que “naturalizan” los procesos jerárquicos de racialización territorial y cultural de los conocimientos*. Estas condiciones posibilitan la producción y autoproducción, es decir, la contención y re-producción de las prácticas de dominio, al *subalternizar* y excluir no solo a los sujetos (a través de *operaciones metonímicas*, ya descritas), sino a sus mundos de vida y a sus formas de construcción de experiencias/conocimientos que se cosifican como objetos de intervención.

Así, en cada Estado-nación, desde el colonialismo interno y la recreación de las diferencias coloniales, impuestas en los procesos pos/modernos y pos/coloniales, cuya figura central es la discursividad centrada en la extrema globalización, se exacerbaban las configuraciones de alteridades históricas y las construcciones coloniales donde se produce una “reconversión de la alteridad en subalternidad, esto es, la transformación de diferencias geopolíticas en diferencias sociales” (Restrepo, 2005, p. 159). Por tanto, la *pos/colonialidad* implica el complejo de articulaciones entre el neo-colonialismo y las acciones mismas de exclusión y jerarquización, de control y explotación de *un neo/colonialismo post-colonial*.

DE/COLONIALIDAD Y PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES

En el contexto social latinoamericano, de/colonialidad y pedagogía intercultural crítica se articulan debido a que sus miradas se basan y convergen en la comprensión de las huellas y resonancias del *neo/colonialismo*, interviniendo en el examen de las improntas neocoloniales, y sus efectos en las bases epistémicas de las prácticas de conocimiento en los contornos de las realidades contemporáneas. Este trabajo consiste tanto en el reconocimiento como en la construcción de formas de *intervención en acciones de carácter de/colonial*, cuestión que *se traduce en la deconstrucción y desmontaje de los ejes y de las articulaciones del binomio: modernidad-colonialismo*, como lo señala nuevamente Quijano (2000, p. 201): “Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico”.

Esta idea de patrones de dominio mundial basado en el neocolonialismo que produce hegemónicamente un “control global”,

definido como “Imperio” por M. Hardt y A. Negri (2002)⁴ al analizar las lógicas de dominio económico y político en la globalización, al transgredir las figuras modernas de Estado-nación:

Imperio “emerge del ocaso de la moderna soberanía (...) no establece centro territorial de poder, y no se basa en fronteras fijas o barreras. Es un aparato de mando descentrado y desterritorializado que incorpora progresivamente a todo el reino global dentro de sus fronteras abiertas y expansivas. El imperio maneja identidades híbridas, jerarquías flexibles e intercambios plurales por medio de redes moduladoras de comando. Los diferentes colores del mapa (...) se han unido y fundido en el arco iris imperial global (...) del mercado mundial” (Hardt y Negri, 2002, p. 5).

La heterogénea perspectiva pedagógica de/colonial busca generar una corriente de pensamiento activa frente a la crítica radical de *un neo/colonialismo post-colonial, desde un horizonte sociológico, educativo, histórico, filosófico/político cuyo ejercicio social de construcción epistémica propicia la actuación de modos de pensar, sentir, hacer, mirar y conocer como horizontes y tareas pedagógicas que potencializan las prácticas descolonizadoras del pensamiento; de esta manera, no solamente se sustenta en la crítica cultural de la modernidad sino que se plantea como horizonte la capacidad de emancipación política.*

Analítica a través de la vertiente de los estudios culturales latinoamericanos

En este contexto de discusión del horizonte de/colonial son examinados los procesos

⁴ Existen debates en torno a las concepciones de Hardt y Negri (2002) en teoría social y filosofía política por destacados intelectuales, como S. Žižek y A. Borón (2002, 2004).

sociohistóricos latinoamericanos a través de los movimientos sociales y de líneas de reflexión que provienen de complejos y diversos análisis de distintos autores, que desde una re-lectura y nueva producción de la teoría social y del propio marxismo, genera la perspectiva de pensamiento heterogénea de los estudios culturales en América Latina, con una amplia difusión en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Críticos y productores de este movimiento intelectual ponderan la influencia de la academia norteamericana a través de los flujos de intercambio en la promoción de una especie de “reproducción globalizada” de los estudios culturales (Richard, 2010, p. 9).⁵ A pesar de estos juicios, es necesario reconocer distintos acontecimientos que posibilitaron su difusión y desarrollo en el continente. Por su importancia, se encuentran tanto la convocatoria activa de las movilizaciones en Seattle (1999), como el Foro Social Mundial de Porto Alegre (2001), hechos que interpelan produciendo la construcción de alternativas en las ciencias sociales, con base en la concepción de que “...Otro Mundo es Posible...”.⁶ Estos sucesos permitieron nuevos contextos de experiencia social, confirmando la necesidad de la articulación de redes locales y dispositivos transnacionales de producción e investigación teórica, filosófica e histórica, cuestión que favorece su desarrollo y difusión como una perspectiva abierta bajo la definición de *estudios culturales latinoamericanos* (Walsh, *et al.*, 2002).

Los anteriores procesos condujeron a una reconfiguración de las metodologías y de los fines que las orientaban, así como a la creación de otras agendas temáticas de investigación. En suma, los giros epistémicos, que se traducen en trasposiciones de significado de los estudios culturales (EC), se comprenden bajo una perspectiva

⁵ Nelly Richard (2010) es citado en M. Leñero (2014).

⁶ Como señalan Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (2010, p. 29): ante los cambios se “transforma significativamente la naturaleza de las interrogantes formuladas (...) las categorías sociales del pensamiento mismo, y la continua dialéctica entre ‘conocimiento’ y ‘poder’, lo que hace valioso el registro de tales rupturas”.

de/construccionista y configurativa del conjunto articulado, complejo y superpuesto que conforma la siguiente triada: *a) con textos-formaciones sociales, b) prácticas y c) emergencia de sujetos y relaciones*. Reconocer los dispositivos y márgenes de poder implica –como principio metodológico y epistémico (no relativista)– que: “no hay un modo operativo esencial de las prácticas culturales ni garantía de cómo están funcionando en un contexto particular” (Grossberg, 2009, p. 34).

Convergencias entre los ECL y la de/colonialidad: articulaciones latinoamericanas

Los estudios culturales latinoamericanos funcionan como herramientas de pensamiento, producto de continuos *desplazamientos y fracturas* ante las complejas transformaciones políticas y sociales; convergen con las reflexiones críticas de las teorías poscoloniales, transitando en la construcción de propuestas de pensamiento des y de/colonial al compartir y documentar los referentes para la crítica en torno a la subalternización y racialización de los pueblos afro y amerindios, cuyo efecto se traduce en el colonialismo epistémico. Los ECL han subvertido órdenes en la investigación social a través de “la incorporación de teoría crítica multidisciplinaria y en su cuestionamiento de cánones y epistemologías” (Szurmuk y McKee, 2009, p. 12). Además de que establecen vínculos con las ideas fundantes de la crítica colonial sobre las relaciones raciales, étnicas, epistémicas y de género.⁷

La apertura en el horizonte político latinoamericano de la perspectiva de/colonial basada en la producción de estudios culturales latinoamericanos, asume diferentes condiciones de recepción

⁷ Véase el interesante trabajo de Martha Leñero (2014) en donde desarrolla tanto los referentes en torno a estudios culturales como los estudios de género alrededor de su análisis literario y escolar de la novela *Balún-Canán*, de Rosario Castellanos, desde la propuesta de una crítica pedagógica.

y desarrollo, lo que depende tanto del énfasis de los procesos y problemáticas sociales y políticas de cada país y/o región, como de los trayectos de formación de las y los académicos que ejercen una interlocución con esta perspectiva (ya sea en su incorporación o rechazo). Por tanto, la teoría social contemporánea latinoamericana se nutre de distintos hilos y tradiciones de pensamiento, incorporando voces heterogéneas en los procesos epistémicos y las categorías políticas de comprensión de la realidad. El despliegue geopolítico de los estudios culturales latinoamericanos que reinterpretan la *post-colonialidad* frente al debate en torno a las posturas marxistas y los referentes de las perspectivas posmodernas y postestructuralistas, constituyen los referentes necesarios para pensar en la capacidad crítica de esta heterogénea perspectiva que convoca a nuevas agendas de investigación y discusión político-académica para “indisciplinar a las disciplinas de conocimiento” (Mignolo, 2002), recurriendo actualmente a la idea de “giro de/colonial” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). En este trayecto se desarrolla la visión sobre la necesidad de una crítica radical a las formas de pensamiento y a la producción de conocimientos. A esto se le ha denominado “insurrección epistémica” frente a la colonialidad del poder que posibilita posicionamientos como la interculturalidad crítica y la pedagogía de-colonial” (Walsh, 2009, 2013). Como resultado, se establece la distinción entre los trabajos que realizan “estudios sobre la cultura”, mientras que las posturas críticas de los ECL reconocen una constante y necesaria *politización de la teoría y una teorización de lo político* de los procesos culturales (Restrepo, 2010).

APORTES DE LOS ECL EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL. PEDAGOGÍA Y HORIZONTALIDAD DECOLONIAL EN COLABORACIÓN Y DIÁLOGO

Al efectuarse interrelaciones importantes entre los estudios culturales latinoamericanos y la educación y pedagogías interculturales desde un horizonte de/colonial, se interroga el proceso de conocimiento y la comprensión de la acción epistémica como una idea central, de lo que resulta como un punto de aproximación, articulación y consenso, la concepción de la gestación de transformaciones educativas centradas en *la interculturalidad crítica*. Estas transformaciones se logran a partir del reconocimiento de esas otras voces que reclamaban ser escuchadas a través de distintos proyectos educativos.

En algunos países de América Latina, el pensamiento de/colonial y sus vínculos con la pedagogía intercultural, “migra” entre diferentes actores académicos y educativos en determinados marcos políticos. El análisis del impacto de este tránsito se ha denominado “migración discursiva transnacional” (Mateos y Dietz, 2009), y es así porque esta visión transita de los contextos sudamericanos de emergencia y los ejercicios de la práctica pedagógica y de investigación educativa hacia el contexto de distintos países, entre ellos México, a partir de su intervención en los modelos y proyectos interculturales en educación. Este tránsito produce una fusión de metodologías que dan lugar a espacios y temáticas de investigación que desde sus recorridos y producciones han aportado *Otras formas de investigar*.

Conceptos/operaciones epistémicas de los ECL: contextualidad radical

Aquí se describen brevemente tres referentes epistémicos que funcionan como marcos operativos para pensar la realidad, los cuales

se constituyen en rasgos sustantivos del perfil conceptual de los EC como perspectiva teórica abierta y, al mismo tiempo, radical. Estos son: a) el “contextualismo radical”; b) la concepción sobre formación social; y c) el análisis de las prácticas culturales. En síntesis, sus contenidos son los siguientes:

- El “contextualismo radical” consiste en comprender, a partir de descripciones analíticas, cómo se han producido y establecido las relaciones, los intereses y las posiciones políticas que han configurado las prácticas de poder, con el fin de construir teorías situadas “sobre cómo se hacen, deshacen y rehacen los contextos” (Grossberg, 2009, p. 31).
- La concepción sobre *formación social* opera como un análisis sustancial de las complejas relaciones en contextos particulares (casos específicos), lo que genera (como exigencia epistémica) la necesaria comprensión relacional de totalidades concretas para entender las fisuras como emergentes, contingentes y múltiples, articuladas con relaciones más amplias. De lo anterior se desprende la cuestión de que todo proceso social requiera para su análisis de una deconstrucción y reconocimiento de su emergencia contradictoria. De esta manera, se ejerce al mismo tiempo la práctica de *contextuar radicalmente* todo proceso social como la emergencia de una formación social que, por lo tanto, nunca es esencial ni estática ni definitoria: “sin garantías”.⁸
- Los estudios culturales (EC) centran su analítica en *las prácticas culturales*, entendidas como los espacios y nudos de comprensión del tejido y la trama de relaciones que configuran la construcción de los contextos de la vida. Se establecen como *disposiciones de poder* estructurantes, materiales, relacionales,

⁸ Stuart Hall (2010) define: “sin garantías” a la variabilidad histórica en cada proceso social, y a través de la pregunta acuciante “¿Quién necesita identidad?”, comprende sus márgenes, su nominalidad, proponiendo “contextuarla radicalmente”, los procesos que la producen en ámbitos históricos e institucionales dentro de formaciones-prácticas discursivas en las contradicciones políticas.

simbólicas y significantes, que constituyen a los espacios de las relaciones sociales.

Horizontalidad en investigación educativa intercultural: dispositivos/diálogo

En consecuencia, la perspectiva de los estudios culturales latinoamericanos representa una necesidad no solo para educadores y pedagogos involucrados en propuestas educativas interculturales, sino para distintos investigadores, porque con ella se puede comprender y desarrollar una articulación creativa desde la reflexividad política latinoamericana, así como descubrir la convergencia con núcleos de opciones de/coloniales y prácticas vinculadas a los movimientos sociales en el continente, ante sus demandas por el reconocimiento de las necesidades basadas en educaciones propias e interculturales.

Esta fusión de perspectivas y metodologías en la investigación educativa y pedagógica y las demandas sociales vistas bajo horizontes de/coloniales, produce la necesidad de generar *propuestas dialógicas, horizontales, participativas, críticas y socialmente relevantes*, que reconocen no solo a la diversidad, sino la multiplicidad de contextos que producen *las alteridades históricas*, territoriales, geopolíticas, corporales, sociales, atendiendo la necesidad de lo complejo y contradictorio, de las voces y textos, de los *inter/textos producidos en la horizontalidad* del trabajo de investigación. Es en esta necesidad de *horizontalidad metodológica en investigación* que se busca comprender las fronteras *–inter–* del desacuerdo y en donde se encuentra la posibilidad de lo político (Rancière, 2007). De este modo, se construyen apuestas formativas y de investigación en el diálogo crítico y de/colonial como un lugar necesario de producción para gestar la capacidad de configurar sujetos pedagógicos y en formación pedagógica dialogante, “pues ya no se trata de hablar sobre el otro, ni [...] para el otro. En su lugar, la ética investigativa

parte del ideal de llegar a un diálogo [...] el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 4).

El diálogo en las prácticas pedagógicas y de investigación implica una reciprocidad y una interculturalidad activa para formarnos en “caminar la palabra”, para “un buen vivir”, para la construcción de otros textos y de contextos compartidos y autorreflexivos. Como aportación crítica, Sarah Corona (2009) propone considerar la política como un espacio de encuentro entre las políticas públicas y la emancipación de los pueblos, con la idea de generar espacios y condiciones de igualdad.

Se gestan distintas propuestas en investigación, denominadas *colaborativas*, es decir, *en diálogo*, de *autorías plurales*, en *co-autoría* (Medina y Baronnet, 2013). Lo anterior genera la producción de materiales de referencialidad que orienta a las escenas de diálogo entre historias, actores, videos, murales, mapas, gráficos, calendarios, todos ellos concebidos como artefactos y dispositivos múltiples frente a las ausencias y presencias mono-culturales y la necesaria recreación intercultural e inter-epistémica para romper los “mono-logos” culturales y la racialización epistémica (Medina y Ayora, 2014).

La búsqueda por crear relaciones horizontales sin la mediación de las condiciones sociales y visiones distintas, genera la imposición de unos frente a otros. Hablar de diferencias culturales y de interculturalidad debe ser puesto en contexto para comprender las genealogías, las alteridades y sus formas y relaciones establecidas al ser nombradas, lo cual gesta procesos de transformación de las diferencias coloniales.

En algunos espacios de acción académica, las investigaciones referidas a la comprensión de prácticas políticas en la construcción de propuestas pedagógicas interculturales, se encuentran tensionadas en dos líneas. Por una parte, la oficialidad de las políticas gubernamentales y, por otra, las propuestas en el marco de las luchas indígenas

en México como un espacio de reconfiguración generador de efectos que también establecen lineamientos y referentes pedagógicos.

Estas *Otras Metodologías* que producen *Otros modos de investigar*, surgen principalmente de los enfoques sociológico y antropológico en el marco de las movilizaciones sociales que buscan comprender los procesos sociales y culturales propios, reconociendo la diversidad de concepciones de los sujetos/actores sociales, según los distintos contextos regionales y locales, bajo una memoria activa para la transformación social y cultural.⁹

SALUD Y EDUCACIÓN INTERCULTURALES EN PROYECTOS AUTONÓMICOS. LO VIVO Y LO VIVIENTE COMO UNA LUCHA BIO-POLÍTICA POR LA DIGNIDAD/RESPECTO Y LA JUSTICIA/DIFERENCIA

A partir de las perspectivas de/coloniales y de los estudios culturales latinoamericanos, el análisis y comprensión del contexto contemporáneo de América Latina y de México, se nos conduce a advertir la configuración de propuestas políticas y de horizontes sociales que implican el ejercicio de las memorias para construir presentes y futuros posibles que, en muchos casos, son divergentes y hasta diametralmente opuestos. Las relaciones y contradicciones se expresan en procesos sociales profundos que gestan paradojas, fracturas y hasta efectos de parálisis política en distintos órdenes y en diferentes actores. En este contexto de contradicciones también se potencian *Otros y Nuevos órdenes* y procesos sociales y educativos para nuestras Américas.

Las formas en que se suscriben las relaciones entre poder, saber y ser, como estructuras del pensamiento social moderno y

⁹ Así, se producen innovaciones y replanteamientos en la producción y el uso de relatos cuyos sentidos narrativos y expresiones gráficas se expresan a través de distintos medios para configurar *otras historias* (Bertely, 2007; Dietz, 2013).

su desmontaje, como ha sido la propuesta del movimiento heterogéneo de la filosofía política de la de/colonialidad, ha gestado un campo de reflexiones sustentadas en historicidades concretas, como efecto de la operación del *contextualismo radical* de los ECL. Su resultado es una construcción comprensiva y crítica de los procesos. Desde ahí, es necesario repositonar nuestros análisis, no en la impostura de categorías y su superposición, sino en la dimensión metodológica, como herramienta de comprensión de realidades particulares; así lo implican los movimientos sociales latinoamericanos contemporáneos y sus proyectos autonómicos en términos de espacios.

En este campo de espacios, sujetos, prácticas, modos y maneras de hacer, debemos comprender la creación y despliegue de estrategias y tácticas específicas de los sujetos en los márgenes de una resistencia que se manifiesta a través de la movilización, en donde la cuestión del poder resulta fundamental. A partir de una relectura de Foucault (2006, 1992, 1977) (Morey, 2014), el poder se define en su condición relacional y como acción, constituye un campo de fuerzas que se produce estableciendo sentidos, prácticas, actores-sujetos, epistemes-saberes-conocimientos a través de dispositivos y materialidades, y se expresa en formas de inducción, reconfiguración de sentidos, modelos y representaciones del ejercicio de las relaciones sociales.

Al decir de Restrepo (2005, pp. 160-161), “el poder no sigue una simple división binaria entre dominadores y dominados, sino que el poder es *rizomático*, constituyendo una densa filigrana que se dispersa a través de regular el cuerpo social *atravesando* cuerpos, produciendo subjetividades, individualizando y normalizando” (cursivas mías).

En los terrenos de lucha y disputa entre mundos de vida, el papel de las tecnologías (y su materialidad como dispositivos) resulta fundamental en la intervención sobre los cuerpos en términos educativos, biomédicos, de salud, de estudio biológico, de las sexualidades, lo cual sirve a los propósitos de clasificación de grupos

humanos, cuyo fin es el ordenamiento poblacional permeado por racionalidades que, desde la matriz colonial, transforman ese ordenamiento en categorías raciales. Lo anterior se traduce en maneras de clasificación social de grupos sociales como objeto de estudio, de intervención y de contención; para ejemplificar esta clasificación, léanse las definiciones de “población indígena”, “analfabetismo en población indígena”, “población indígena migrante”, “población en edad escolar”, “población de mujeres en edad reproductiva”. Estas clasificaciones y las formas de intervención política producen un efecto de invisibilidad del sujeto/persona.

La idea de población/intervención conduce al desconocimiento de “las experiencias de vida” de los sujetos sociales. Estas concepciones de poblaciones frente a las condiciones sociales e históricas permean toda categoría de clasificación, donde encontramos dos artificios clasificatorios: “lo normal y lo anormal” y su relación con la enfermedad y la salud. Tales artificios institucionalizan distintas esferas de acción social ligadas a la idea de “*peligro y seguridad*”. De ahí que, actualmente, un sinnúmero de acciones sociales se despliegan ante el miedo y los afectos, constituyendo una de sus máximas a principios de este siglo, al transformar el derecho a la manifestación y a la protesta social, clasificándola y clasificando a sus actores como “enfermos”, “violentos”, “desadaptados”, “anormales”, racializándolos, excluyéndolos, reprimiéndolos en un ejercicio de “sospecha”, teniendo como resultado “la criminalización de la protesta social”.

Esta *política de la vida*, en donde *bios* es tanto el objeto como el sujeto sobre el que actúa la política, requiere establecer una serie de representaciones interpretativas de las relaciones fundadas en torno a la definición misma de la vida y “sus otros modos”. Es desde este lugar, en el que se pueden comprender las estrategias de resistencia por construir otros horizontes políticos, donde los procesos autonómicos y las luchas de emancipación étnico-políticas han establecido horizontes importantes de relación, pues han sido objeto de estas taxonomías sociales y coloniales por más de cinco siglos.

Frente a procesos de “confiscación de las memorias” (Vázquez, 2004) y de los territorios indígenas, afroamericanos, campesinos, en una palabra, frente a la expresión de “lo comunal”, su historicidad y las prácticas de apropiación, persistencia y construcción político/histórica, como bases materiales de las identidades residenciales (Bartolomé, 1997, p. 135), vemos cómo son reducidas y pensadas (desde múltiples orientaciones) a la ínfima categoría, es decir, son consideradas como poblaciones que en agregados asistenciales se les convierten en “localidades a administrar”, bajo distintos dispositivos y mecanismos legales. Así, bajo estas categorizaciones poblacionales y el concepto mismo de población, operan formas de normalización sobre las concepciones de vida, en las que las concepciones y distinciones políticas de “lo vivo y lo viviente” (Didier, 2004) no son pensadas ni como procesos de regulación del *bios*/de las vidas, ni como operaciones de comprensión. Estos procesos y operaciones, al mismo tiempo, se traducen en formas de conocimiento, en prácticas que conducen a la expresión de procesos pedagógicos, tanto en las maneras y dispositivos que cobra la educación misma, como en el desarrollo de currículos y contenidos.

Desde nuestra investigación sería pertinente comprender por qué en el contexto de las luchas por una educación autónoma, propia e intercultural crítica, se encuentran articuladas educación y salud interculturales como proyectos interconectados, donde la articulación salud/educación, en términos de bases y sustento de los proyectos sociales, se enlazan en el tejido de propuestas que buscan construir *el topos* de la utopía a través de *Otras maneras* y modos de existencia colectiva. Por tanto, cabe preguntarse: ¿Cómo se configura la articulación educación/salud intercultural? ¿Implican formas de concebir el *bios* de la vida y el ejercicio de bio/políticas disidentes/insumisas? ¿Cuáles son sus pedagogías?

**BIO/POLÍTICAS DISIDENTES Y HEGEMÓNICAS. RESISTENCIA
EN CONSTRUCCIÓN. URGENCIA DE VIDA ANTE LA VIDA.
[SALUD Y EDUCACIÓN INTERCULTURALES 1]**

La importancia de la discusión sobre los procesos de identidad y pertenencia como categorías filosófico-políticas que convergen en el posicionamiento de lo político, es fundamental, dado que no solo se encuentran articuladas a las tecnologías centradas en la condición de la vida misma, sino que constituyen la estructuración de las formaciones bio/políticas en correlación con los Estados-nación regidos por procesos de gubernamentalidad. El agotamiento de las formas de regulación social ha conducido a una crisis severa de gubernamentalidad, entendida esta como

“la gestión de la población a partir de la producción de vidas residuales, de cuerpos despojados de humanidad y de toda producción jurídica y política [...] La gubernamentalidad implica, además de la producción de individuos socialmente legibles y de condiciones de vida para la población, la construcción de un orden normativo de lo humano que, en la contracara del proceso, reduce a distintas minorías sociales (que a veces son mayoría numérica) a la condición de residuos, vidas precarizadas y desechables convertidas en blanco de violencia, persecución, eliminación o simple abandono” (Giorgi y Rodríguez, 2009, p. 30).¹⁰

Por tanto, debemos comprender el proceso lamentable de la destrucción de los lazos sociales, de las formas de reproducción de la propia sociedad humana, y del papel de los mecanismos de regulación a través de procesos bio/políticos, en donde las figuras del Estado/nación cobran un lugar preponderante en la era moderna y sus figuras de mundo, entre las que se encuentra la idea del bien público, donde caben la educación y la salud.

¹⁰ Estos autores se basan en J. Butler, 2006.

El Estado y su esfera de lo público referida al binomio *educación/salud*, resultan un espacio, ya sea de disputa, de control o un archipiélago de actores en el mar de la biopolítica. En este contexto, las comunidades en movimiento, como expresión del proyecto y la acción colectiva, cobran rostros propios que se expresan a través de las demandas por una educación y una atención médica, ambas efectivas y propias; constituyen así un movimiento amplio *de-colonial* que se plantea como una forma de dignidad social y política.

En el proceso de tránsito de movimientos sociales a sociedades en movimiento (Zibechi), estas “humanidades sociales, estos comunitas”, toman en sus manos las formas de educación, salud, trabajo, gobierno y justicia. A este proceso lo denominamos formas de *bio/política alter-nativas* y disidentes, rebeldes, que van hacia otras condiciones de construcción de sí; esto es lo que representa a los proyectos autonómicos (Baronnet, 2012).

La bio/política es una tecnología centrada en la vida, una tecnología de seguridad que, al permitir o inducir determinados comportamientos, trata de regular una serie de acontecimientos aleatorios en aras de mantener el equilibrio y bienestar de la población. En tanto que en la configuración de las bio/políticas, donde el centro es el gobierno mismo de la vida, sus referentes, soportes y relaciones se establecen a partir de la economía, la medicina, la soberanía y las formas de guerra. Así, las líneas que unen o pueden unir cada uno de estos lados con el centro, donde se encuentra la vida, definen las diferentes formas y figuras de la constelación bio/política.

Los desafíos del pensar la vida más allá de la *bio/política hegemónica*, nos condujo a abordar el modo en que Foucault (2000) se plantea la relación entre el sujeto y el lenguaje. Podríamos hablar, en este sentido, de un retorno de la cuestión del sujeto después de la bio/política. En este contexto, se han establecido núcleos de discusión frente a las relaciones y *desacuerdos entre las bio/políticas hegemónicas y las bio/políticas disidentes, en donde residen otras concepciones de lo vivo y lo viviente, es decir, de la vida y su regulación y*

cómo estas visiones se expresan en los proyectos político-pedagógicos emergentes. Se tejen los ejes/hilos de discusión sobre el tránsito de estos movimientos sociales como sociedades y comunidades en movimiento cuyos proyectos implican propiamente la construcción de bio/políticas alter-nativas y cuya búsqueda se basa en la resistencia misma.

Estas “luchas muy otras”, se oponen a reducir “lo vivo” a una noción simplemente biológica, o a la falta de comprensión de las diferencias entre la vida, lo vivo y lo viviente. En esta oposición se juega el papel de los proyectos educativos interculturales de medicinas “otras”, que buscan construir, desde nuevas relaciones de respeto y dignidad, lo político/social. La forma en que se proponen los distintos proyectos educativos de medicina tradicional, se presentan como otras formas de comprender la salud y la educación en el terreno de bio/políticas no *individualizantes* ni totalizadoras; buscan, en cambio, reflexividades y analogías críticas sobre las concepciones de dignidad en relación con la comprensión naturo/céntrica de la sociedad, de la educación, del trabajo y la salud. Estas bio/políticas construyen proyectos que implican el *Buen vivir/Vivir bien* (Huanacuni, 2010) que rompen con las condiciones históricas de sobrevivencia. Como lo señala uno de los intelectuales mexicanos contemporáneos, cuyo papel es relevante en la crítica y construcción política de la educación en Oaxaca, Jaime Martínez Luna (2014), en cuanto a la postura des y de/colonial de la “comunalidad”:

El gran aporte de los pueblos originarios, es decir, los que ya existían antes de la invasión española, es su concepto de vida que ha emanado de una profunda y umbilical relación con la naturaleza. Para muchos “conceptualizados”, estas prácticas de vida natural son folklorizaciones, modos raros de existencia. No se detienen a pensar del abrevadero de percepciones que les fundamenta (*Diario Comunal* 230: Volver al sentido común es más que necesario) [...] Es por ello que la Comunalidad, como forma de vivir y de pensar, no deja de tener importancia para ofrecérsela a todo tipo de sociedad. Su existencia es una respuesta lógica para reproducir la existencia, en condiciones de respeto, trabajo

y reciprocidad (*Diario Comunal* 266: La Comunalidad, modo de vivir que ha sido benéfico para la humanidad).

Así, en la comunalidad, el respeto y la reciprocidad son una política de vida, con sus avatares y confrontaciones, no como un mundo idealizado sino como construcción en resistencia, que busca comprenderse en su relación con la vida y la naturaleza, a partir de los procesos de bio/política que se gestan en los espacios de construcción de opciones sociales, como serían los procesos autonómicos de cimentación de Otras realidades posibles.

Quienes se basan en una Otra política de la vida, la redefinen en relación con su propia “voluntad de conocimiento y saber”, con la capacidad del ejercicio de una re-actuación sobre sí mismos. De ahí que sea comprensible que en las tres últimas décadas los senderos de la lucha de los pueblos indígenas y afroamericanos en América Latina, a través de los movimientos sociales definidos por la re-significación identitaria, desde la reivindicación de sus bases territoriales y sus prácticas sociales de vida, involucran así la concepción misma de vida a las formas propias de conocimiento, en un diálogo entre memoria, territorialidad y sentido histórico de existencia. Son demandas que comprometen programas-*Planes de Vida Comunitarios* que, como acción colectiva, constituyen las formas organizativas y estructuradas en que piensan y actúan en lo social, lo económico-laboral, lo cultural, lo político, lo médico en conjunción con la salud, y lo educativo.¹¹

A continuación analizaremos dos movimientos sociales en México y su capacidad de construcción y persistencia al trascender de movimientos sociales a sociedades autónomas en movimiento. Se

¹¹ El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, desde 1970, materializa su lucha indígena como regionalización autónoma. La estrategia fundamental de su trabajo político ha consistido en la construcción de “Planes de Vida”, a través de los cuales se integran la educación y la salud como elementos básicos desde perspectivas interculturales.

trata del Movimiento Zapatista en Chiapas y el de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en Oaxaca.

**CONSTRUCCIÓN DE LOS TOPOS PARA LAS UTOPIÁS:
DE BIO/POLÍTICAS Y “PLANES DE VIDA” EN PROYECTOS
AUTONÓMICOS [SALUD Y EDUCACIÓN INTERCULTURALES 2]**

En el actual marco histórico-político de México, los movimientos en sus articulaciones sociales bajo organizaciones indígenas vinculadas a la Teología India (reconfiguración de la propia Teología de la Liberación), han tomado en sus manos el movimiento de la salud y la educación. Estos procesos de autonomía se encuentran representados, entre otros, por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EXLN) en Chiapas, estado del sur mexicano. Este movimiento se conforma en 1983 y, a partir de 1994, se manifiesta públicamente con un levantamiento armado, irrumpe en la escena política del país, en momentos en que México accedía al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), con Estados Unidos de América y Canadá.

En la misma región del sur mexicano, se encuentra, aunque articulada con distintos estados de la República, una organización magisterial que se gestó entre 1979 y 1983, que también demuestra su persistencia por más de 30 años de estructuración sobre los procesos sociales y educativos, en regiones extensas del país. Particularmente, la CNTE Oaxaca ha enfrentado varios embates políticos y mantiene una estrategia de construcción local que le posibilita una representación territorial. Desde estos espacios de persistencia/resistencia se producen Proyectos de Transformación Educativa, que son considerados más que “Planes Educativos”, como “un modo de vida a recuperar y ejercitar” (Martínez Luna, 2014).

Cuando la educación y la salud son formas de dignidad:

EZLN/México

Los procesos de autonomía del movimiento zapatista en sus sistemas de educación (Baronnet, 2012 y 2010) y de salud (Cerde, 2011, 2012), constituyen proyectos y trayectos políticos que por más de 20 años han logrado producir espacios de reorganización y nuevas maneras de concepción territorial a través de la base material de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ). Para 2003, estos municipios se establecen articulados a las Juntas de Buen Gobierno (JBG) denominadas Caracoles.

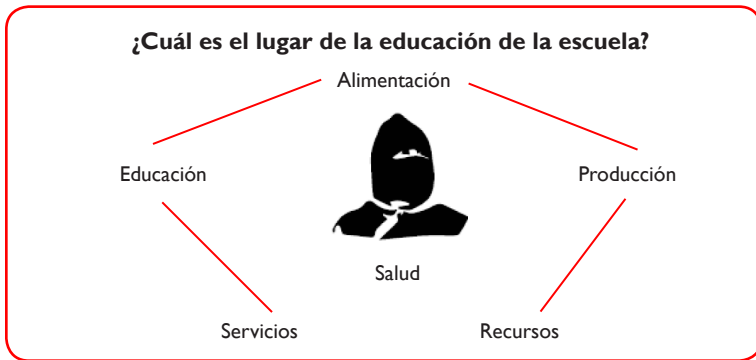
Como lo señala Bruno Baronnet (2010):

En el sector educativo, las instancias del autogobierno indígena se encargan de coordinar y controlar la construcción cotidiana de su propia política, desde el nivel comunitario hasta el municipal (MAREZ) y el regional (Caracol) (...) En los territorios zapatistas donde operan hoy alrededor de 500 escuelas autónomas (...) La autonomía política de la gestión educativa les permite seleccionar los tipos de conocimientos que se deben transmitir en sus escuelas (Baronnet, 2010, pp. 32 y 35).

A través de esta forma de estructuración local-regional, se logran construir/al caminar las demandas fundamentales por tierra, techo, trabajo, alimento, salud, educación, información, cultura, independencia, democracia, justicia, libertad y paz con dignidad; son demandas que configuran a este proyecto como “utopía india” (Barabas, 2002).

El Sistema de Salud Autónomo Zapatista (SSAZ) se encuentra en el centro de la organización, en tanto que se reconoce su papel regulador de la vida misma al ser un espacio y núcleo articulador de procesos sociales como la educación, la alimentación, la producción, los servicios y los recursos, cuestión que se representa en la figura (página siguiente) del proyecto autonómico zapatista.

De tal manera que se ha transitado en cambios, configuraciones, formas de organización y decisiones colectivas de forma conjunta con el propio movimiento social, pues desde 1984 existían actividades propias de organización para la salud, la educación, la producción y alimentación, pero a partir de 1995-1997, cobran sentido de estructuración al crearse la figura de los MAREZ. En este campo de relaciones y prácticas, se establecen dispositivos que movilizan cotidianamente la organización y funcionamiento de estos ejes sociales de producción de las condiciones básicas de sostenimiento, teniendo como centro y objetivo a la salud, es decir: “vivir con dignidad”, y se conjugan los horizontes y acciones a través de sus diferentes Sistemas Autónomos, como el Educativo y el de Salud.¹²



Proyecto Autónomo Zapatista (JBG. Caracol La Realidad 2014:1)

El SSAZ, como figura central del proyecto autonómico, cuenta con una organización propia a través del personal de salud: promotores de salud y salud sexual/reproductiva, multiplicadores/as o capacitadores/as de salud, parteras, hierberas/os y hueseros/as (López, 2011). Cuantitativamente se registra la existencia de 200 Casas de

¹² Joel Heredia (2007) señala datos de la efectividad de los servicios en dos clínicas autónomas de la Selva, para evitar la mortalidad materna en el parto. El vínculo y texto de J. Heredia son aportes de M. E. López (2011) al ser su directora de tesis.

Salud Comunitarias, 25 Clínicas Regionales Autónomas, algunas de ellas con 10 años de funcionamiento y una Clínica Central, farmacias comunitarias, con dos hospitales, uno en Oventic y otro en San José del Río en La Realidad (Heredia, 2007; Muñoz, 2004).

Durante estas tres décadas de organización,¹³ se articulan las demandas a modos y prácticas de vida directas, en donde las ideas de autonomía y construcción social resultan relevantes, como señala la Stahler-Sholk (2011, p. 413): “cabe ahondar sobre el concepto zapatista de autonomía, ya que está directamente relacionado con la sustentabilidad de las alternativas que se están generando”. Es decir, *en la práctica de trabajo, de organización política, de salud y de educación se generan mejores condiciones de vida, dando por resultado formas de autorregulación que producen en la marcha sentidos de estructuración social desde otras utopías y horizontes, reconociendo experiencias, transformando otras lógicas de conocimiento y resolviendo a través de un hacer/recreando.*

Por tanto, el defender y construir una Otra Educación que se basa en recrear los procesos de vida a través de la salud, puede ser comprendido en las bases de otra filosofía política que se fundamenta en el respeto y la dignidad. Así lo dicen los promotores indígenas zapatistas de salud en la siguiente declaración:

Salud es vivir sin humillación, podernos desarrollar como mujeres y hombres; es poder luchar por una patria nueva donde los pobres y particularmente l@s indígenas se puedan determinar de manera autónoma, y donde la pobreza, la militarización y la guerra destruyen la Salud (Declaración de la Región Autónoma Moisés Gandhi, 1997).¹⁴

¹³ Son 30 años dedicados a la organización, considerando la década de gestación: 1983-1993 (Muñoz, 2004).

¹⁴ La referencia al texto de la Declaración de la Región Autónoma Moisés Gandhi, 1997, es citada por Joel Heredia (2007) y por María Elizabeth López (2011).

Movimiento social-magisterial: CNTE en Oaxaca

Tomemos el espacio de lucha de la resistencia oaxaqueña, a través de sus docentes organizados en torno a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) por más de tres décadas. El presente análisis no está pensado como un simple ejemplo (académico para este trabajo), sino como el establecimiento de una relación de horizontalidad, como la instauración de un lugar de escucha, aprendizaje y diálogo, como encuentro y construcción de biopolíticas otras. El espacio de elaboración de los Procesos y Planes Educativos y las construcciones sobre la vida, son pensados como elementos fundamentales del planteamiento político-filosófico, ya que estos implican y son en su práctica una responsabilidad organizada, colectiva, que concierne comprender, resistir, y erigir “un modo comunal de vida a recuperar y ejercitar”; de forma articulada con los diferentes movimientos regionales, como parte de sus proyectos de formación en torno a la idea de Pedagogías Comunes, se busca construir, retomando a Jaime Martínez Luna (2014):

- a) La comprensión básica de las formas de existir al concebirlas como las bases a partir de las cuales se gesta la experiencia y el pensar desde la propia existencia y del ser, como modos de existir, de estar en el mundo. Por tanto, se basan en la existencia y los elementos que constituyen *el ser* como existencia material y humana, colectiva/comunal.
- b) Un debate frente al individualismo teórico, metodológico y educativo de las competencias y la eficiencia. Desarrollan una propuesta que gira entre lo comunal, lo colectivo y la comunalidad para producir referentes didácticos y educativos que implican procedimientos metodológicos con incidencia creativa para comprender las formas de intervención desde los modos y el mundo de vida (el cómo se vive/conociendo) y su reflexión como construcción colectiva.
- c) La construcción de proyectos de carácter colectivo en las prácticas de Alimentación, Salud y Energéticos, al concebirlas

como procesos que son la base y sustento de la existencia social, ya que a través de ellos es posible la reproducción y la *Suficiencia Comunal*.¹⁵

Estos ejes han propiciado la construcción de dispositivos para la *formación intercultural comunal y decolonial de niños, docentes y distintos profesionales*, con base en *la(s) pedagogía(s) del saber en sistemas de conocimientos alter-nativos, tradicionales y comunales* (Medina, 2012-2014). Así, se abren los vínculos con la escuela y otros espacios activos de acción política solidaria y transformadora a través de los usos y sentidos en la formación de la infancia comunitaria e indígena, como sería el caso de los centros educativos para niños en edad preescolar, educación primaria y secundaria, y el contexto institucional de las Escuelas Formadoras de Docentes. Ubicados en distintas regiones del estado de Oaxaca, los contextos son multidimensionales, ya que estas propuestas pedagógicas son producto, por una parte, de la movilización y organización de los maestros a través del impulso de un proyecto pedagógico definido como “Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, PTEO” (IEEPO, *et al.*, 2013), y por otra, de la larga trayectoria de movilizaciones y procesos de resistencia de los pueblos indígenas de esta región, en donde la búsqueda esboza la construcción de una autonomía educativa desde las propias escuelas públicas. En este contexto, existe, al mismo tiempo, una lucha desde las comunidades indígenas en medio de una gran explotación minera y de la apropiación de sus bases territoriales por parte de supuestos proyectos de ecodesarrollo.

La explícita intención de este amplio proyecto educativo/pedagógico no solo se dirige hacia las niñas y los niños, también a la formación inicial y la actualización de los propios docentes: se

¹⁵ J. Martínez Luna, *Concepciones aportadas a través del diálogo con profesores, en un encuentro de discusión académica sobre los actuales proyectos de formación docente para el estado de Oaxaca, México*.

establece en la definición de una *horizontalidad* desde la perspectiva de/colonial de búsqueda de proyectos propios y autónomos, no nada más escolares, sino educativos comunitarios, regionales y geopolíticos, en los que la apuesta es por una concepción bio/política de la vida autónoma comunal de los pueblos indígenas. En este sentido, Jaime Martínez Luna gesta e impulsa, con el magisterio de Oaxaca, el proyecto de “comunalidad educativa”, en donde la estructura curricular formativa define “un eje de formación en suficiencia comunal, a través de tres líneas: Soberanía Alimentaria, Salud Integral y Naturaleza, Sociedad y Energía. Martínez Luna (2014) se basa en reflexiones decoloniales y críticas, como:

La interpretación de la historia, efectivamente procede de Europa, pero debemos tener claro que esa es una interpretación, más la historia de mundo ha sido y es como la viven las regiones o civilizaciones que la habitan. Y es la educación en cada región de mundo la que conduce su propio horizonte de vida, de bienestar o malestar. [...] Al convencernos de que somos subdesarrollados, porque no tenemos el modelo de vida y de conocimiento que ostentan los que dicen ser desarrollados, sin quererlo nos estamos autoexcluyendo de la historia. [...] nulificamos nuestra existencia, es decir obedecemos lo que los “desarrollados” “avanzados”, afirman, que seguimos siendo sociedades en “estado de naturaleza”, lo que según ellos es la prehistoria. [...] A esto se debe que toda la vida estemos negando nuestras capacidades y queriendo aprender de los que nos gritan tener el conocimiento. Con ello, nuestra medicina pasa a segundo plano, lo mismo que nuestra justicia, nuestra tecnología. Hacer educación es compartir lo nuestro, es construir labores realizándolas, diseñar tecnologías diseñándolas, producir alimentos produciéndolos, es decir *vivir la vida, haciéndola, sanar la vida, curándola* (*Diario Comunal* 175: Hagamos educación ahora y siempre, 19 de mayo de 2014) (cursivas mías).¹⁶

¹⁶ Se citan varios fragmentos que condensan diversos números de *Diario Comunal*, del mismo autor; este valioso medio de difusión del intelectual indígena y docente que sustenta parte del movimiento magisterial oaxaqueño, se encuentra disponible en la dirección electrónica <http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.html>

En su conjunto, resulta importante esta experiencia político-pedagógica intercultural autónoma, pues tiene como objetivo reconocer las prácticas y concepciones desde el lugar en el que se producen: en este caso la herbolaria medicinal, como conocimiento profundo de las plantas, en su sentido de salud, donde interculturalidad, educación y salud configuran procesos pedagógicos y artefactos que sustentan su forma de vida cotidiana y comunitaria.¹⁷

El acercamiento a la experiencia herbolaria y a la medicina tradicional indígena involucra comprender la(s) pedagogía(s) del saber implicadas en sistemas de conocimiento alter-nativos/tradicionales a través de percibir las epistemologías del cuerpo, de la medicina y de la salud, articuladas en proyectos y prácticas de salud intercultural en procesos educativos interculturales, con y a partir de los propios niños y niñas, en el marco activo de una propuesta descolonizadora en el contexto de la insumisión pedagógica, y en las acciones mediadas de los docentes. Esta cuestión nos coloca de frente a preguntas centrales en el campo de las intenciones y de las metodologías colaborativas, dialógicas o en coautoría.

PEDAGOGÍAS EMERGENTES DE/COLONIALES EN LA LUCHA POR LA DIGNIDAD Y EL RESPETO. [SALUD Y EDUCACIÓN INTERCULTURALES 3]

Estas “alter-nativas sociales” representan alter-nativas de mundo y pedagógicas que se encuentran subsumidas en las redes de la socialidad de los capitalismoes globales y cognitivos, cuya formación genera procesos e identidades atravesadas por las historias recientes de confrontación y reconfiguración que constituyen movibilidades, en donde las pertenencias gestan diferentes formas

¹⁷ Cabe señalar a Benjamín Maldonado (2004, 2011) y sus aportaciones en el trabajo pedagógico, quien ha gestado propuestas en geografía y las actuales secundarias comunitarias (Maldonado, 2004, 2011).

de resistencia en tensión, cuyas resoluciones políticas producen polos opuestos, extremos: el de las identidades unívocas, totalitarias, o bien, el de las identidades flotantes, líquidas (o “cero”, en el contexto de libre mercado): las primeras excluyen las individualidades, las segundas excluyen a las colectividades.

Es por ello que una perspectiva filosófico-política requiere repensar los procesos de identidad, pertenencia, resistencia y diferencia que permitan la producción de identidades a partir de des/subjetivaciones que rompan con las polaridades y reduccionismos mencionados. Y lo anterior es necesario para comprender educativamente la capacidad de constituir personas/sujetos sociales y colectivos descolonizados, entendiendo a estas luchas autonómicas como espacios y proyectos bio/políticos “*Otros*”, que toman la educación y la salud desde una crítica intercultural y descolonizadora como parte de un horizonte de/colonial.

Es en esta necesidad de resistencia para la construcción ampliada de la esperanza en donde la resistencia no solo implica la capacidad de persistencia ante agresiones de formas instituidas de bio/políticas hegemónicas, “sino la resistencia en cuanto a capacidad de trascender y transmitir un modo de ser que incluye una temporalidad, una historicidad y saberes diversos, mediante formas de auto-reconocimiento y de reconocimiento entre ellos mismos” (Aguilar, 2013, p. 12). Compartimos la postura y búsqueda de esta misma autora: “Pretendemos acercarnos a las posibilidades que tienen estos grupos de combatir una vida convertida en objeto de poder y transformarla en afirmación de la vida que deviene resistencia creadora” (Aguilar). Esta resistencia creadora, que nos indica los caminos necesarios de construcción para intentar aprender y comprender las estrategias de bio/políticas alternativas, configuran “los núcleos de fuerza vital que, en medio de pérdidas y dificultades, sobreviven transformando nuestras formas de comprender no solamente lo político sino también la naturaleza misma del ser humano” (Aguilar).

“Darse cuenta para dar cuenta” (Palermo, 2014, p. 131), desde las preguntas de las pedagogías de/coloniales, consiste en procesos de construcción filosófico-práctica, en tanto es un trabajo epistémico profundo, que compromete a comprender los procesos a través de los cuales es posible formar/se en una resistencia creadora como sujetos pedagógicos descolonizados y descolonizadores, bajo la interrogante de si es posible formar/nos en la esperanza y en la configuración como sujetos para la construcción de opciones de mundos *Otros...* que, como utopías concretas (Barabas, 2002), se construyen y se hacen-haciéndolas.

Pensamos que este recorrido por los surcos de las metodologías colaborativas, dialógicas y horizontales como Otras maneras, Otros modos de investigar en educación a través del reconocimiento de los referentes de los estudios culturales latinoamericanos, caminan, construyendo y produciendo un giro epistémico. Esta utopía es posible si se articula a los horizontes des y de/coloniales, considerando como espacios de aprendizaje a los movimientos de los sujetos y los sujetos en movimiento que construyen estrategias interculturales activas de localización, en tiempos de utopías “sin *topos*”.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2013). *Resistir es construir. Movilidades y pertenencias*. México: UNAM/ Juan Pablos Editor.
- Barabas, A. (2002). *Utopías indias: movimientos religiosos en México*. México: Plaza y Valdés.
- Baronnet, B. (2010). La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas. *Decisio* (CREPAL), (30) 39-43.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Argentina: Editorial Losada.

- Bertely Busquets, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México*. Lima, Perú y México: Pontificia Universidad Católica del Perú/RI-DEL/CIESAS-UNAM.
- Borón, A. (2004). Imperialismo: una lectura crítica de Michael Hardt y Antonio Negri. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Disponible en https://www.academia.edu/36253770/IMPERIO_IMPERIALISMO_ATILIO_BORON
- Borón, A. (2002). Imperio: dos tesis equivocadas. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Disponible en <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/13963>
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Ecuador: Universidad Central/IESCO-UC/Pontificia Universidad Javeriana/Pensar.
- Cerda, A. (2011). *Imaginando el zapatismo. Multiculturalidad y autonomía indígena en Chiapas desde un municipio autónomo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Cerda, A. (2012, primavera). Reclamos de las memorias y usos de los márgenes: movimientos indígenas en América Latina. *Política y Cultura*, (37) 135-157.
- Corona, S. (2009). Un venado que tiene escuela y busca una biblioteca. En P. Medina (coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 71-86). México: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. España: Gedisa.
- Cruz, A. (2008). *Medicina tradicional indígena, agresiones y desafíos actuales*. Recuperado de <http://cenami.org/?p=586>, en febrero de 2012.
- Declaración de la Región Autónoma Moisés Gandhi. Primer Foro de Promotores y Agentes de Salud (1997). Centro de Documentación sobre el Zapatismo (Cedoz). México. Recuperado de <http://www.cedoz.org/site/content.php?-doc=500&cat=83#>, en febrero de 2013.
- Didier, F. (2004, enero-diciembre). Entre las políticas de lo *viviente* y las políticas de la *vida*. Hacia una antropología de la salud. *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 40, 283-318.
- Escobar, A. (2003, enero-diciembre). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericana. *Tabula Rasa* (1) 51-86. Bogotá, Colombia.

- EZLN. Subcomandante Insurgente Marcos/Galeano (2014). *Comunicado: Entre la luz y la sombra*. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/05/25/entre-la-luz-y-la-sombra/>, el 25 de mayo de 2014.
- Foucault, M. (1977). *Genealogía del racismo*. Madrid, España: La Piqueta. Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber, vol. I*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). Por qué estudiamos el poder: la cuestión del sujeto. *El sujeto y el poder*, 1-21. Recuperado de www.Philosophia.cl/escueladefilosofiauniversidadadarcis, el 2 de diciembre de 2010.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comps.) (2009). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida: Michel Foucault; Gilles Deleuze; Slavoj Žizek*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Grossberg, L. (2009, enero-junio). El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. *Tabula Rasa* (10) 13-48. Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Hall, S. (2010). La cuestión de la identidad cultural. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (eds.), *Stuart Hall. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 363-404). Popayán, Colombia; Lima, Perú; Quito, Ecuador: Envión Editores/IEP/Instituto Pensar/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hardt, M. y Negri, A. (2002). *Imperio*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Heredia, J. (2007). *Salud y autonomía: el caso Chiapas*. Recuperado de http://www.who.int/social_determinants/resources/csdh_media/autonomy_mexico_2007_es.pdf, en mayo de 2013.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (2013). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca*. México: IEEPO.
- Leñero, M. (2014). *El rumor de la escuela en la literatura. Balún-Canán como huella en la historia de la educación*. Tesis de Doctorado en Pedagogía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, M. E. (2011). *Los procesos de formación en salud comunitaria: la experiencia pedagógica de Salud y Desarrollo Comunitario, AC*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maldonado, B. (2004). *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuestas para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. México: CSELLO/Universidad de Leiden.
- Maldonado-Torres, N. (2008, julio-diciembre). La descolonización y el giro descolonial. *Tabula Rasa*, (9) 61-72. Bogotá, Colombia: Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Martínez Luna, J. (2014). Diario Comunal 175: Hagamos educación ahora y siempre. Recuperado de <http://jaimemartinezluna.blogspot.mx/2014/05/diario-comunal-175-hagamos-educacion.html> (se citan varios números de *Diario Comunal*, del mismo autor), el 19 de mayo de 2014.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2009). El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural. En P. Medina (coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 99-113). México: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Medina, P. (2012). Interculturalidad activa en Educación y Salud. Intersistemización pedagógica en Sistemas-Conocimientos alternativos, tradicionales-comunitarios para la profesionalización de agentes educativos en México y Latinoamérica. (Género y participación). Hacia una teoría pedagógica contemporánea de las memorias activas. Proyecto de Investigación Concluido. Área Académica 5. Teoría Pedagógica y Formación Docente, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Medina, P. (2014). Pedagogías emergentes en salud y educación interculturales desde las memorias disidentes de sus actores. Proyecto de Investigación en proceso. Área Académica 5. Teoría Pedagógica y Formación Docente, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Medina, P. y Ayora, G. (2014). Contextos de emergencia de investigación colaborativa en educación. Un largo trayecto de ejercicio descolonial en América Latina y México. Ponencia en I Biental Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Manizales, Colombia.
- Medina, P. y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. En M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 415-448). México: Comie/ANUIES.
- Mignolo, W. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo de Catherine Walsh. En C. Walsh, F. Schiw y S. Castro-Gómez (eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino* (pp. 17-44). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.
- Morey, M. (2014). *Escritos sobre Foucault*. Madrid, España: Sexto Piso.
- Muñoz, G. (2003). *20 y 10, el fuego y la palabra*. Argentina: Tinta Limón.

- Muñoz, G. (2004). *La Resistencia*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2004/09/19/chiprincipal.html>, en marzo de 2013.
- Palermo, Z. (2014). Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. En M. Borsani y P. Quintero (comp.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Argentina: Universidad Nacional del Comahue.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-Iesco/Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rt>
- Rancière, J. (2007). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Restrepo, E. (2005). *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las Colombias negras*. Colombia: Universidad del Cauca/Universidad de Magdalena.
- Restrepo, E. (2010). Respuestas a un cuestionario: posiciones y situaciones de los Estudios Culturales como un campo de estudio. En N. Richard (comp.), *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas* (pp. 107- 119). Santiago de Chile/Universidad Arcis/Clacso Argentina.
- Restrepo, E., Walsh, C. y Vich, V. (eds.) (2010). *Stuart Hall. Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Ecuador: Envión Editores-Cauca Colombia/Instituto de Estudios Peruanos/Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar/Universidad Javeriana/Universidad Andina Simón Bolívar.
- Richard, N. (comp.) (2010). *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile/Universidad Arcis/Clacso Argentina. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/richard.pdf>
- Santos, B. de Sousa (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Bogotá, Colombia: Trotta.
- Santos, B. de Sousa (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI/Clacso Argentina.
- Szurmuk, M. y McKee, R. (coords.) (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI/Instituto Mora.
- Stahler-Sholk, R. (2011). Autonomía y economía política de resistencia en Las Cañadas de Ocosingo. En B. Baronnet, M. Mora y R. Stahler-Sholk (comps.), *Luchas muy otras: zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de*

- Chiapas* (pp. 409-445). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Télez, M. (2012). Las formas de hacer(se) con las palabras: a propósito de la igualdad. *América Latina en Movimiento*. Recuperado de <http://alainet.org/active/52852>, el 17 de febrero de 2012.
- Vázquez, M. J. (2004). Memoria confiscada. En D. Martínez, G. Nemiña, et al., *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Villoro, L. (1992). *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio Nacional.
- Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (eds.) (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Medina (coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas política* (pp. 27-54). México: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (ed.) (2013). *Pedagogías Decoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, tomo I*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistemas-Mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2007). *Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona, España: Antrophos.
- Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones*. Perú: América Latina en Movimiento/Programa Democracia y Transformación Global/Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

ACERCA DE LAS Y LOS AUTORES

Flor Marina Bermúdez Urbina

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1, y cuenta con Perfil Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Forma parte del Cuerpo Académico Culturas Urbanas y Prácticas Creativas en el Sur de México del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Cesmeca-Unicach). Representa a la Unicach en la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina (Red IESIAL) y en la Cátedra UNESCO-IESAL Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Entre sus publicaciones más recientes destaca el libro *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc Mixe, Oaxaca*, publicado por el Cesmeca-Unicach y el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). *flor.bermudez@unicach.mx*

Martha Josefina Franco García

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Con una estancia posdoctoral en la

Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Sus líneas de investigación versan sobre educación, migración y el derecho a la educación. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Sus últimas publicaciones son: Escuela de papel. Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Revista Sinéctica*, (43) julio-diciembre de 2014, ITESO; Los estudiantes inmigrantes: sujetos emergentes del derecho a la educación, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIV, Primer Trimestre, México 2014; y La asociación Tepeyac: una pedagogía transfronteriza en construcción. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*. México: UNAM. Actualmente es profesora de la UPN 211, ubicada en el estado de Puebla. marthafrancog@hotmail.com

Martha Isabel Leñero Llaca

Licenciada, maestra y doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De 2004 a 2014 trabajó en el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. Sus líneas de investigación y trabajo entrecruzan la historia de la educación, la literatura, la crítica cultural y los estudios de género. Cuenta con varias publicaciones dirigidas a docentes de educación básica en temas de equidad de género y prevención de la violencia, así como artículos que abordan el análisis literario y de ficción sobre el mundo de la escuela en la literatura. mar.llaca@eninfinitum.com

Severo López Callejas

Maestro en Lingüística Indoamericana por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Actualmente es estudiante del Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y es profesor en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. severolopezcallejas@yahoo.com.mx

María Minerva López García

Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana, maestra en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Chiapas y doctora en Educación por la Universidad del Sur. Dedicada de tiempo completo a la docencia y la investigación, a últimas fechas también ha realizado trabajos relacionados con la educación inclusiva en distintos grupos, áreas de la educación especial, formación docente y adultos mayores, así como en la atención a estudiantes indígenas inscritos en programas a distancia. *minerva@unach.mx*, *lpezgm@gmail.com.mx*

María Elizabeth López Enríquez

Licenciada y maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *eclipselunar777@gmail.com*

Eustacio López Marcos

Profesor de Educación Indígena del estado de Puebla, licenciado y maestro por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2013). Actualmente es profesor de Asignatura B, Línea Psicopedagógica LEPEPMI 90, UPN 211, Zacatlán, Puebla, y director bilingüe de Educación Primaria Indígena. *eustacio64@hotmail.com*

América María Martínez Rubio

Licenciada en Pedagogía, en proceso de titulación de la Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Promotora de Derechos Humanos en la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. Participó en Archivos sonoros y producción radiofónica en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y en la Asamblea de Migrantes Indígenas de la Ciudad de México. Colabora con el Colectivo de Mujeres Indígenas Trabajadoras del Hogar en el diseño y desarrollo de talleres infantiles

de Historia Oral, en coparticipación con la doctora Patricia Medina Melgarejo. *yunuen8185@hotmail.com*

Patricia Medina Melgarejo

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 1998), doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH, 2005), académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (Área 5. Teoría Pedagógica y Formación Docente) e investigadora/docente del Posgrado en Pedagogía de la UNAM. Coordina y es investigadora responsable de distintos proyectos de investigación. *patymedmx@yahoo.com.mx*

Ángela Yesenia Olaya Requene

Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y licenciada en Sociología por la Universidad de Caldas, Colombia. Actualmente es estudiante del Doctorado en Antropología en la UNAM. Investigadora y asesora de proyectos comunitarios en el campo de las pedagogías de la etnoeducación. Sus intereses de investigación son los pueblos afrodescendientes, educación, migración, territorios y desplazamientos forzados. *yesenia.olaya@gmail.com*

Rocío Verdejo Saavedra

Licenciada en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Realizó estudios de Maestría en Pedagogía en el Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México y cuenta con estudios de género en El Colegio de México. Participa en diversos proyectos de investigación sobre formación, profesionalización y trabajo docente (UPN-Conacyt). Sus investigaciones y publicaciones se centran en las implicaciones de género en la formación de distintos profesionales de la educación. Actualmente es profesora en la Academia de Sociología de la Educación de la UPN. *rocioverdejo@yahoo.com*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya *Secretaría de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*
Pilar María Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Frago *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

VOCALES ACADÉMICAS

Laura Magaña Pastrana
Esperanza Terrón Amigón
Alma Eréndira Ochoa Colunga
Mariana Martínez Aréchiga
Maricruz Guzmán Chiñas

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formación*
Manuel Campiña Roldán *Diseño de portada*
Fernando Eugenio López *Edición y corrección de estilo*

Esta segunda edición de *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas* estuvo a cargo de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 30 de noviembre de 2023.