



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 98, 2022, e6615573
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9535



Profesionalización en educación indígena en México: dilemas y colonialidad

Professionalization in indigenous education in Mexico: dilemmas and coloniality

Marcela CORONADO MALAGÓN

<https://orcid.org/0000-0002-3531-0303>

coronado.marce@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca, México

Gabriela CZARNY KRISCHKAUTZKY

<https://orcid.org/0000-0002-7638-4229>

gacza_2006@yahoo.com.mx

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.6615573>

RESUMEN

El trabajo tiene por objetivo identificar tensiones que cruzan el trabajo pedagógico, particularmente en el ámbito de los procesos formativos de docentes y/o profesionales indígenas o para la educación escolar indígena en México en el marco de las políticas interculturales neoliberales. Buscamos visibilizar que el campo educativo en instituciones públicas, es disputado en el mismo proceso formativo por perspectivas y propuestas políticas y epistémicas diferentes. Tiene como referente el trabajo que desarrollamos como docentes formadoras en programas en educación superior vinculados a la profesionalización de maestros para la educación escolar indígena con fuerte referencia a los procesos desarrollados en Oaxaca. El enfoque metodológico que guía el análisis abreva en propuestas sobre docencia reflexiva y narrativas docentes.

Palabras clave: colonialismo, comunidad, educación indígena, instituciones formadoras de docentes.

ABSTRACT

The aim of the work is to identify tensions that cross pedagogical work, particularly in the field of training processes for indigenous teachers and / or professionals or for indigenous school education in Mexico within the framework of neoliberal intercultural policies. We seek to make visible that the educational field in public institutions is disputed in the same formative process by different perspectives and political and epistemic proposals. Its reference is the work that we develop as teacher trainers in higher education programs linked to the professionalization of teachers for indigenous school education with strong reference to the processes developed in Oaxaca. The methodological approach that guides the analysis is based on proposals on reflective teaching and teaching narratives.

Keywords: colonialism, community, indigenous education, teacher training.

Recibido: 13-10-2021 • Aceptado: 12-01-2022



INTRODUCCIÓN

El objetivo del trabajo es identificar algunas tensiones que cruzan el trabajo pedagógico, particularmente en el campo de los procesos formativos de docentes y/o profesionales indígenas o para la educación escolar indígena en México. Nos referimos a los modos en que las disputas por la escuela se han configurado como arena de debate que no sólo es pedagógico, sino fundamentalmente político y epistémico. En este escenario revisamos las marcas que las políticas educativas construidas en las últimas décadas, a partir del discurso intercultural utilizado en propuestas emanadas desde diversas instancias en escenarios de multiculturalismo neoliberal, han abonado al corrimiento y des-dibujamiento de las profundas desigualdades socioeconómicas y políticas en que se encuentra un amplio sector de las comunidades denominadas indígenas. En lugar de visibilizar las desigualdades como efecto de condiciones históricas de subordinación en un sistema caracterizado por la colonialidad del poder¹, la interculturalidad funcional² al neoliberalismo, pondera nociones como las de cultura, identidad y lengua en tanto componentes que se cosifican y sedimentan procesos diversos que apuntalan esencialismos, en un marco de profundización de las desigualdades y racismos que hacen que los sujetos y comunidades se autoafirmen en sus múltiples procesos de resistencias.

El texto tiene como referente el trabajo que desarrollamos como docentes formadoras en programas en educación superior vinculados a la profesionalización de maestros para la educación escolar indígena que se desempeñan en el nivel de preescolar y primaria, aunque una parte referencial del trabajo está ubicado en los procesos desarrollados en Oaxaca. La perspectiva metodológica abrevia en enfoques reflexivos e interpretativos de lo que se conoce como docencia reflexiva³, así como en ejercicios de diálogo compartidos y colaborativos entre pares que buscan describir y nombrar lo que sucede -y nos sucede- en el trabajo escolar e institucional.⁴

Hemos colaborado junto a docentes de diversas entidades del país en el diseño de programas para la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), en la ciudad de México; las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI) que en sus inicios operaba en 23 entidades federativas⁵, así como la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (MSEBB) en Oaxaca. Todas estas propuestas formativas conforman el proyecto creado desde finales de los 80s por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y constituyen de los primeros programas que se crearon para formar a profesionales y docentes que se desempeñan en escuelas del medio indígena. En este sentido, y en comparación con las propuestas de formación de docentes para la escolarización básica del sistema general iniciadas masivamente a principios del siglo XX, la formación de maestros para la educación indígena inició como propuesta tardía y como efecto de las demandas de movimientos magisteriales de docentes indígenas que ya desde los 70s reclamaban por la descolonización.⁶

En el campo de los procesos escolares que en México y la región de Centro y Sur América se impulsaron a través de lo que conocemos como políticas indigenistas, imprimieron un modo de mirar a las poblaciones indígenas como sectores que no formaban parte de la concepción de nación moderna bajo un Estado que buscó y busca definir a sus ciudadanos a partir de marcas identitarias comunes como hablar una lengua -el español-, así como modos únicos de entender la educación y un sólo tipo de sociedad. Ello puede explicarse

¹ QUIJANO, A. (2000): "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", en LANDER E. (Comp.). La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, pp. 201-246.

² TUBINO, F. (2004). "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico", en: SAMANIEGO M. y GARBARINI C. G. (Comps.). Rostros y fronteras de la identidad, Universidad Católica de Temuco, Chile, pp. 151-165.

³ SCHÓN, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona.

⁴ Se retoman las perspectivas de lo que implica el relato del docente a partir del cual se identifican las problemáticas y se nombran diversos aspectos de lo que "nos sucede" en las escuelas y las instituciones. SUÁREZ, D. (2010). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: SVERDLICK, I. (Comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc, Buenos Aires, pp. 47-70

⁵ A la fecha opera en 10 entidades, entre ellas: Chiapas, Oaxaca, Puebla, Guerrero, Yucatán, Morelos, Michoacán, Chihuahua, San Luis Potosí y Nayarit.

⁶ REBOLLEDO RESENDIZ, N. (2015). "Contribuciones de la antropología a la educación indígena (1939-1969)", en: MEDINA, A., y RUTSCH, M. (Eds.), Senderos de la antropología: discusiones mesoamericanistas y reflexiones históricas. INAH, IIA-UNAM, México, pp. 349-377; CZARNY, G. y SALINAS, G. (2018). Desafíos de la educación escolar indígena para el siglo XXI. Revista Pluralidad y Consenso. V. 8, n. 38, pp. 87-91 Disponible en: <http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/561>

a través de, y en la perspectiva de Quijano, una historia profunda de colonización y colonialidad, proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como patrón del 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. 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 (Quijano: 2000, p. 201).

Posiciones como la anterior se suman a muchas otras que, desde los últimos treinta años del siglo pasado cuestionan a la ciencia en tanto andamiaje colonial/moderno -desde perspectivas académicas en diferentes latitudes, así como por las luchas de movimientos sociales que demandan por dignidad, justicia y derechos-, y pone en el centro de los debates el modo que ha operado como "universal" para marcar procesos denominados de desarrollo. La crítica a la construcción del conocimiento científico y, en este marco a las ciencias sociales, plantea una ruptura profunda a partir de la cual se han abierto intersticios no solo para que se escuchen las voces silenciadas de diversos sujetos/comunidades marcados por una diferencia -raza, género, etnia, etc.-, sino también para que las academias, las instituciones, las disciplinas y los conceptos que las han determinado como discursos únicos se comiencen a "cuestionar".

En el contexto latinoamericano a partir de las luchas indígenas que cobran mayor visibilidad desde los años 70s, se va configurando un espacio en el discurso social a través del que se comienzan a reconocer, lo que hoy fuertemente denominamos posiciones otras frente a la vida, y a nociones como las de desarrollo, progreso, frente a las de buen vivir.⁷ Los trabajos en el campo de la investigación antropológica han mostrado la existencia y persistencia de otros sistemas de conocimientos⁸ y pensamientos alternos al pensamiento denominado occidental, que en palabras de Tuhiwai se definen como "formas distintivas de hacer, en tanto praxis".⁹ Entre estos estudios, se reconocen además, modalidades propias de producir conocimientos en pueblos y comunidades diversas y, dentro de esta perspectiva, la identificación de formas de socialización y aprendizajes culturalmente arraigados a las bases materiales, emocionales y simbólicas de las existencias.¹⁰

En un conjunto de estos trabajos, se postula y muestra que los saberes que los pueblos originarios¹¹ han construido por siglos, configuran formas de producción de conocimientos marcados por modos propios de hacer.¹² Esas perspectivas dejan al descubierto con mayor intensidad, frente a las crisis ambientales y sobre la existencia misma de la vida que atraviesa la humanidad, que las concepciones sobre persona y su vinculación con un todo -vivo y muerto, material e inmaterial-, tienen otras bases y por tanto, modos otros de plantear proyectos para vivir. Sin embargo, estas perspectivas no han sido suficientemente incorporadas en las agendas del debate social, educativo y científico de los Estados nacionales, por lo menos en el caso de México y varios países de la región. Lo anterior implicaría, entre otras cosas, abrir las formas de pensar la economía, la política, la salud, la educación, el desarrollo y lo que muchas comunidades y naciones indígenas

⁷ A través de la expresión "Buen vivir" se busca poner en el centro modos diversos que en las distintas lenguas originarias de América o lo que para muchos pueblos del continente denominado Abya-Yala, se reformula bajo un pensamiento que propone otros horizontes de vida.

⁸ VARESE, S. (2003). "Indigenous Epistemologies in the Age of Globalization", en: POBLETE, J. (Ed.), *Critical Latin American and Latino Studies, Cultural Studies of the Americas*, Vol. 12, University of Minnesota, Minneapolis.

⁹ TUHIWAI SMITH, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and Indigenous peoples*. Zed Books, University of Otago Press. Nueva York. p. 29.

¹⁰ Es un tema documentado por las antropologías, y con este plural referimos a los modos diversos en que esos conocimientos disciplinarios se han visto implicados, tanto para procesos de dominación como para los de emancipación.

¹¹ La denominación de pueblos "originarios" o "indígenas" presenta un debate epistémico como una crítica que proviene de la colonialidad del poder por la estructura colonial en donde la desigualdad y el racismo caminaron juntos, como señala Aníbal Quijano. Sin embargo, en el texto nos referiremos a ambos conceptos para resaltar la situación vigente del colonialismo y la colonialidad.

¹² VARESE, S. Op. cit.; PÉREZ, M. y ARGUETA, A. (2011). "Saberes indígenas y diálogo intercultural", en: *Cultura y representaciones sociales*, Año 5, No. 10, IIS-UNAM, México, pp. 31-56.

de América han mantenido como estrategia para la sobrevivencia en sociedades donde la polarización entre ricos y pobres, blancos y negros, indios y mestizos, viejos y jóvenes, entre otras, se ha profundizado.

Una expresión de estas brechas, por ejemplo, se postula en el campo educativo en la dicotomía instalada a la hora de pensar la escuela y sus proyectos. Ya desde los años 70s y bajo la visión de "lo propio" y "lo ajeno"¹³ -categorías que sirvieron para visibilizar y posicionar la existencia de proyectos de los pueblos indígenas-, se va configurando con mayor claridad una disputa por el sentido, en este debate, de lo escolar. Existen a la fecha, diversas propuestas educativas que desde las mismas organizaciones indígenas y de docentes en algunos contextos, han señalado y profundizado esa dicotomía, partiendo de concepciones que ubican a la comunidad, el territorio y las lenguas, como base central desde donde pensar e impulsar los proyectos de las comunidades. Pero antes de abordar lo que ocurre en el campo educativo, es necesario considerar los contextos comunitarios y los retos de su reproducción cotidiana.

LOS PROCESOS DE REPRODUCCIÓN DE LAS DIVERSAS DINÁMICAS COMUNITARIAS EN OAXACA

Las políticas y prácticas que amenazan las dinámicas comunitarias se han diversificado, enmascarando las acciones de dominación bajo nuevas formas con múltiples contradicciones, cuyos efectos trastocan una y otra vez las formas de vivir de las comunidades. Así tenemos paradojas, como por ejemplo, cuando en México, a la par del reconocimiento oficial a la diversidad cultural, étnica y lingüística¹⁴ y de la irrupción en la política educativa del discurso intercultural de corte neoliberal en la escena pública, se operó uno de los golpes más devastadores para las comunidades indígenas al afectar la propiedad comunal de sus territorios. El Estado mexicano se encontraba en transición plena hacia el neoliberalismo, y operaba los primeros ajustes estructurales de la llamada Contrarreforma Agraria.¹⁵ Otros ocultamientos, refieren a la invisibilización, por ejemplo, en Oaxaca en donde desde finales de los 90s, según el Censo de Población y Vivienda 2010,¹⁶ la migración ascendió significativamente lo que pasó casi desapercibido en las discusiones sobre interculturalidad.¹⁷ Es decir, la propuesta intercultural en educación buscaba resaltar las culturas y las lenguas de las comunidades, al tiempo que éstas procuraban, de diferentes maneras, salir de sus territorios por cuestiones de sobrevivencia.

Esta intensificación del movimiento migratorio y el despoblamiento de muchas comunidades y pueblos indica la grave situación económica de un estado donde de los 570 municipios, 360 se encontraban en grados de muy alta y alta marginación.¹⁸ Condiciones como éstas han afectado profundamente las dinámicas sociales y productivas de las comunidades, provocando y/o profundizando, en muchos casos, el debilitamiento y en ocasiones fracturas del tejido social comunitario y sus formas de vida.

¹³ BONFIL BATALLA, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. Anuario Antropológico 86. Editora Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro, Brasilia, pp. 13-53

¹⁴ La reformulación, en 2001, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2° señala que: la Nación Mexicana es única e indivisible, y tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (...). DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2001), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.

¹⁵ CORONADO MALAGÓN, M. (2009). "Transformaciones gubernamentales y derechos agrarios en la tenencia social de la tierra en Oaxaca", en: GUÍZAR VÁSQUEZ F. y VIZACARRA BORDI, (Comps.), Balance y perspectivas del campo mexicano: a una década del TLC y el movimiento zapatista, Tomo I, AMER, Juan Pablos Ed., UAEMex, CONACYT, México, pp. 286-310.

¹⁶ INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (2010). Censo de Población y Vivienda 2010.

¹⁷ De acuerdo con el INEGI, en 2010 Oaxaca 103 mil 085 personas emigraron al interior del país en el quinquenio anterior; mientras que la población que emigró al extranjero fue de 42 mil 802 personas, de las cuales 31 mil 212 fueron hombres y 11 mil 590 mujeres. En el 2000, el número total de emigrantes internacionales fue sólo de siete mil 408. Oaxaca en el 2000 ocupaba a nivel nacional el lugar 16 de migración internacional, y en 2010 pasó a ocupar el décimo lugar (RUIZ SÁNCHEZ J. (2017). "La migración por exclusión: el caso del estado de Oaxaca, México 2000-2010, en: Temas de Ciencia y Tecnología. Vol. 21, Núm. 62, mayo-agosto, UAM, Morelos, México, p. 43. Disponible en: http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas62/T62_1E5_La%20migracion%20por%20exclusion.pdf)

¹⁸ SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL (2012). Catálogo de Localidades, Unidad de Microrregiones de la Dirección General Adjunta de Planeación Microrregional, México

Desde una perspectiva antropológica y marcada por el trabajo con docentes indígenas, partimos por reconocer que los procesos de reproducción comunitarios son dinámicos, complejos, conflictivos y abarcan diversas dimensiones: sociales, económicas, territoriales, culturales, religiosas, simbólicas y políticas. Acosadas y amenazadas históricamente por distintas formas de dominación y despojo (ya sea de tierras, de aguas, de recursos, de gente, de símbolos, de representación política), las comunidades indígenas han enfrentado embates y dilemas de múltiples formas desde diversos frentes. Así tenemos, al mismo tiempo, tanto acciones de resistencia cotidiana de pequeña escala,¹⁹ como el impulso y actualización de sus formas de organización tradicional o de sus sistemas de usos y costumbres, o movilizaciones locales a veces organizadas a veces no, o bien, negociaciones no siempre positivas para asuntos urgentes considerados propios. Es decir, un cúmulo de acciones de distinto tipo que dichas comunidades impulsan para enfrentar múltiples problemas nuevos y apremiantes, entre ellos: la sequía que afecta a los cultivos, la alta migración de la población joven, el saqueo de las empresas mineras, las disputas por el agua, los abusivos contratos de las empresas eólicas, los problemas territoriales, el narcotráfico.

Estudiantes de la LEI, LEPEPMI y de la MSEBB manifiestan que las familias y las comunidades indígenas se han visto forzadas a reorganizarse abruptamente, casi siempre en condiciones adversas, sorteando fracturas por la migración, la marginación económica y social, con una marcada tendencia a la feminización del trabajo para el sustento familiar, rellenando los vacíos de las ausencias para sostener sus formas organizativas y re-acomodando las formas de convivencia.²⁰ Por ejemplo, en una investigación realizada por Elvira Carrera²¹ sobre la situación de migración en una comunidad mixteca del municipio de San Martín Las Peras en Oaxaca, y la tensión de los jóvenes frente a si estudiar en el bachillerato integral comunitario²², o migrar a diferentes rumbos comenta:

Con relación a los jóvenes del bachillerato; un 40 %, tiene padres con algún tipo de comercio, el otro 60%, se mantiene de las remesas que envían familiares directos para el sustento del día a día, el trabajo de campo para autoconsumo y becas que se les gestionan una vez que ingresan al BIC. En conclusión, las actividades económicas que prevalecen en la comunidad no son suficientes para retener a la juventud; así como la falta de instituciones de educación superior han sido factores importantes para la movilidad de los habitantes en la comunidad de San Martín Peras. La dinámica de migración constante, demuestra la necesidad que tienen los habitantes, de manera primordial en los jóvenes de la comunidad, de migrar hacia otros lugares en busca de oportunidades; es decir, prevalece el imaginario de que en Estados Unidos es más fácil ganar dinero sin importar las condiciones o los medios para insertarse al campo laboral (Carrera Hernández: 2020, p. 57)

Al mismo tiempo y en condiciones de alta migración y búsquedas por sobrevivencias, se desarrollan redes de distinto tipo, por ejemplo, las del ciberespacio,²³ a través de las cuales establecen nuevas alianzas o afianzan otras²⁴, incluso algunas comunidades logran inaugurar nuevos espacios como las radios comunitarias para la expresión de la lengua y culturas comunitarias²⁵. Es decir, se configuran novedosas fronteras del nosotros, en un constante movimiento en donde la flexibilidad, el ajuste y la determinación para

¹⁹ SCOTT, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*, Era Ediciones, México.

²⁰ Varias de esas situaciones se documentan en el trabajo de CZARNY KRISCHKAUTZKY, G. (Coord.). (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*, UPN, México.

²¹ CARRERA HERNÁNDEZ, E. (2020). "Migración y Escolarización: expectativas profesionales y laborales en jóvenes del Bachillerato Integral Comunitario No. 25". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México, p. 57.

²² Los Bachilleratos Integrales Comunitarios en Oaxaca conocidos como BIC, son una propuesta por el gobierno estatal, a partir de una experiencia en Tlahuilohtepc de finales de los ochenta, en las que se combinan la búsqueda por dar acceso a la educación media superior a diferentes regiones rurales e indígena y los cuales han tenido como propuesta la marca de una perspectiva integral y comunitaria, tratando de recuperar prácticas socioculturales de las comunidades para la vinculación de los jóvenes con las mismas, y las que también han ubicado en su definición una referencia a la interculturalidad.

²³ LÓPEZ MONJARDÍN, A. (2014). "Nexos y espacios en las comunidades contemporáneas", en: LÓPEZ MONJARDÍN, A. y CORONADO MALAGÓN, M. Eds. *Comunidades en movimiento*. CONACULTA-INAH-ENAH y Ediciones Navarra. México. pp. 27-44

²⁴ GONZÁLEZ. APODACA, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural*. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe, UAM-I, Ed. Casa Juan Pablos, México.

²⁵ GONZÁLEZ REYN, M. S. Y MONTAÑO RICO J.D. (2019). "Apuntes para la historia de la radio comunitaria", *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, Vol. 18, Núm. 32, ALAIC, pp. 238-251. Disponible en: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/issue/view/38>

ser comunidad²⁶ les ha permitido recrearse e incluso reinventarse, no sin pérdidas, fisuras y esquilmos dolorosos y conflictivos, ni siempre con consensos unánimes ni armónicos, ni con victorias totales.

Los debates sobre cultura, comunidad y lengua en los mismos procesos de vida comunitarios, tienen otras postulaciones a las que frecuentemente se muestran en los discursos educativos de los programas impulsados bajo perspectivas de educación intercultural bilingüe. En muchos sentidos puede afirmarse que no sólo se vive pensando en si la lengua y la cultura sobrevivirán, sino que se piensa además en cómo sobrevivir utilizando para ello los recursos comunitarios sociales y culturales. Muchos estudiantes indígenas que llegan a los programas formativos de UPN con los que estamos vinculadas, en algunos casos inician con un descreimiento sobre el tema de la diversidad frente a la aplastante imposición de las políticas educativas aún bajo la denominación de interculturales:

(...) pese a las dificultades que tuve para adaptarme (a la Licenciatura en Educación Indígena, LEI, UPN), hoy puedo decir que es una gran satisfacción ser parte de la LEI y, más aún estar a punto de concluir esta etapa tan significativa, en la cual pude reafirmar mi identidad como joven en un espacio educativo como la escuela que invisibiliza las diversas identidades con el pretexto de la igualdad o de la "interculturalidad" (Santana Colín, en Czarny 2012, p. 195).

Otros, a partir de sus procesos formativos han de-construido discursos interculturales neoliberales que se afianzan en posiciones esencialistas sobre la cultura y la lengua como únicos emblemas sobre los que habría que impulsar propuestas educativas:

El programa de la MSEBB, me ha ayudado a tener otra mirada en mi labor docente con niños y niñas indígenas ya que al retornar a mi labor me he centrado en reconocer e identificar la diversidad presente en el aula y a partir de ello generar un plan de trabajo o secuencias didácticas acordes a las realidades del niño, asimismo el diseño de metodologías que fortalezcan la cultura e identidad del educando, considero que el programa me ha favorecido en comprender, humanizar mi práctica docente ya que he tratado de mejorar la comunicación con los padres de familia con la finalidad de tomar decisiones acertadas que favorezcan la formación del alumnado. La MSEBB me ha dotado de herramientas para ser un investigador de mi práctica docente asimismo estas discusiones las he generado con mis estudiantes de Licenciatura para el medio indígena, las lecturas revisadas en el programa las he trasladado en foros de discusión con los Estudiantes – Profesores, lo cual ha generado debates y múltiples tareas pendientes que tenemos como docentes Bilingües Interculturales (Entrevista W.E.Z, 21 de septiembre 2020).

Es en estos espacios formativos donde, y en la interacción entre las diversidades -maestras/os y estudiantes indígenas y no indígenas-, se producen aprendizajes sostenidos en el cuestionamiento a procesos concretos, atravesados por las violencias de género, los despojos territoriales y las profundas desigualdades económicas en que se vive, así como por las lealtades que rigen en muchos sentidos al magisterio en Oaxaca²⁷. Preguntarse por la cultura y la lengua, en tanto dimensiones constitutivas de sujetos y comunidades que han sido minorizados, resulta en estos procesos formativos un ejercicio de reposicionamiento y también, en ocasiones, de rupturas con sectores y/o posiciones que se sostenían bajo el concepto romántico de educación indígena intercultural.

²⁶ LÓPEZ MONJARDÍN, A. Op. cit.

²⁷ CORONADO MALAGÓN, M. (2016). La cultura etnomagisterial en Oaxaca, UPN-Oaxaca, México.

POLÍTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES Y PROYECTOS ALTERNATIVOS COMUNITARIOS

El modelo de Estado nación liberal -heredado del siglo XIX y vigente en muchas de nuestras regiones-, parece desdibujarse en su retórica por la igualdad, promesa incumplida en la concepción de la ciudadanía liberal²⁸ y, en torno a su desmantelamiento se suman fuerzas diversas, entre ellas, el narcotráfico y las violencias de todo tipo. En estos procesos de profundo deterioro social y asimetrías diversas, la tensión y confrontación se incrementan. La lucha desde las organizaciones por un reconocimiento de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas marcó el fin del siglo XX; al tiempo que los estados nacionales -por la presión de las organizaciones también a nivel internacional-, han incorporado a sus cartas magnas y en algunas de sus leyes constitucionales ese reconocimiento el cual sigue sin hacerse vigente a la vez que ha sido utilizado para otros fines.

En el campo educativo desde hace varias décadas en México se expresan las profundas desigualdades e inequidades en el acceso a la educación. Por ejemplo, a diferencia del 91% de la población que a los 13 años ya concluyó la primaria; entre la población indígena (por autoadscripción) la proporción es de 81.4% mientras que en los hablantes de lengua indígena alcanzó sólo 75.7%. Estas brechas se van incrementando a medida que se compara el acceso al nivel medio superior y superior²⁹. El tema no es sólo el acceso a la escuela, sino las calidades y las pertinencias de las propuestas educativas ofertadas, no sólo en sus condiciones materiales -edificio, materiales educativos, docentes, apoyos-, sino en el sentido del para qué y cómo enseñar y aprender. No es de extrañar entonces que las/os niñas/os y los jóvenes indígenas, así como las escuelas pertenecientes al subsistema de educación indígena de la SEP aparecen permanentemente en las estadísticas oficiales, como los principales sectores donde la desigualdad educativa persiste.

Sin embargo, las razones por las que se pueden explicar estas profundas desigualdades no siempre coinciden con la visión de los actores que conforman el campo educativo. No esperan a que el Estado genere mejores condiciones de vida en distintos niveles, sino que más bien las organizaciones y comunidades han venido construyendo sus propios proyectos, a menudo en las propias instituciones. En éstos, los profesionistas, maestros y líderes indígenas han jugado y juegan un lugar central, así como en los modos en que se negocian las propuestas y proyectos con las autoridades educativas federales y/o estatales, de acuerdo a cada contexto.

En Oaxaca, por ejemplo, una parte de los intelectuales y docentes indígenas que impulsan proyectos educativos alternativos se han escolarizado en instituciones educativas públicas, vinculadas al campo de la antropología, la lingüística y la educación³⁰, procesos formativos en los que temas como lengua, identidad y cultura indígenas han sido centrales, como ocurre en el caso de la formación de profesionales y docentes indígenas en los programas impulsados por UPN, ya mencionados. La creación de éstos tuvo lugar en el marco de los debates iniciales sobre educación indígena, interculturalidad y educación intercultural bilingüe presentes en la región, en el contexto de las políticas de reconocimiento³¹ a la diversidad y a los derechos lingüísticos y culturales.

Al mismo tiempo que lo anterior representaba un avance en las perspectivas educativas y en los cambios constitucionales a nivel nacional, se consolidaban las políticas neoliberales que promovieron, por ejemplo, en la educación superior, acciones afirmativas en las instituciones dirigidas a indígenas³². Como parte de los efectos de la aplicación de dichas políticas, se profundizaron las dicotomías en torno de las identidades

²⁸ DE LA PEÑA, G. (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada". en: Desacatos. Revista de Antropología Social, Vol. 1, CIESAS, México, pp. 13-27

²⁹ INEE y UNICEF (2018). Panorama Educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017. UNICEF-INEE. México, Disponible: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf>

³⁰ BARTOLOMÉ, M (2003a). "En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural", en: Revista de Antropología Social, 12, Universidad Complutense, Madrid, pp. 199-222.

³¹ DIETZ, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica, Universidad de Granada, CIESAS, Motril. Granada.

³² Las acciones afirmativas en educación superior entran en México con el nuevo siglo, en el marco de las políticas de reconocimiento creando nuevas instituciones para los indígenas, así como programas para indígenas dentro de las instituciones existentes. Como parte de ello, se impulsaron apoyos económicos y una atención pedagógica marcada por el concepto de tutorías para solventar los déficit o dificultades que el estudiantado indígena supuestamente trae.

sociales³³, lo que reforzó una poderosa corriente de etnicización. A la vez, abrieron paso al neindigenismo gubernamental, respuesta adaptativa del Estado neoliberal al desafío que le representaron los procesos de globalización³⁴ y su impacto en las esferas nacionales y locales, lo que promovió la participación política localizada apostando a su fragmentación. Se impulsó de este modo, un interculturalismo funcional, de corte neoliberal que sustituyó el discurso sobre la pobreza por el discurso de la cultura ignorando la importancia que tienen -para comprender las relaciones interculturales-, la injusticia distributiva y las desigualdades económicas, así como las relaciones de poder³⁵. Bajo esa tónica se crearon nuevas instituciones en educación superior, las que se diferenciaban por definirse como interculturales; y fueron las que en el marco de ese interculturalismo funcional se han caracterizado por, “evitar, en sus fines, problematizar la ideología, la política y la economía del país para exaltar el adoctrinamiento globalizador y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico (el ecoturismo y la traducción etnolingüística son extremadamente valorados)” (Sandoval y Guerra: 2007, p. 207).

Así, muchas de las iniciativas en estas instituciones se ocuparon por “despolitizar la economía y reducir la atención sólo al reconocimiento de las identidades marginales y la tolerancia hacia ellas” (Sandoval y Guerra: 2007, p. 34)³⁶, y de este modo las diferencias se transformaron en desigualdades asumidas. Bajo esa perspectiva, se actualiza el discurso neindigenista que esencializa y cosifica las culturas y las lenguas indígenas -como lenguas sin sujetos y sin condiciones de reproducción-, no considerando la dimensión social, económica y política en donde diversos embates neoliberales acosan a las comunidades indígenas.

Esa esencialización sobre la cultura, identidad y lenguas indígenas es clave como proceder ideológico para enmascarar las desigualdades; con ello se categoriza y estereotipa al diferente, “como si estuvieran esencialmente definidos, i.e. su subjetividad está determinada por su pertenencia a una categoría específica, en este caso a su grupo étnico”.³⁷ Estas perspectivas contribuyen a reproducir imágenes de las comunidades indígenas que no dan cuenta de los complejos y conflictivos procesos de las condiciones en que hoy en día viven, referidas a: los aspectos socioeconómicos; los conflictos políticos, territoriales y religiosos; el abandono de las lenguas indígenas; las difíciles reestructuraciones familiares y reconfiguraciones comunitarias por la migración; las violencias y el desplazamiento forzado.³⁸

Una buena parte de los docentes e intelectuales indígenas que luchaban desde las bases por los derechos y el reconocimiento de las comunidades, se formaron en programas de la UPN y se incorporaron también en algunas de esas instituciones interculturales en el contexto de políticas educativas bajo el signo de un multiculturalismo neoliberal. En las mismas viejas y nuevas instituciones formadoras y de educación superior dirigidas a las poblaciones indígenas se instaló una tensión entre sus objetivos oficiales con el trabajo y reflexión de los formadores, docentes e intelectuales indígenas y no indígenas que paradójicamente desarrollaron perspectivas críticas en la acción educativa, configurándose una arena por la lucha de significados sobre la escuela, la educación indígena, los pueblos y la interculturalidad. Ello abrió un campo fértil, complejo y contradictorio para impulsar acciones, intervenciones y formaciones. Esta situación incluye a grupos organizados de docentes indígenas, a organizaciones etnopolíticas, al sindicato disidente en el caso de Oaxaca, así como a los programas y proyectos educativos alternativos con los que se busca confrontar la colonialidad del poder y afianzar la legitimidad de otras formas de entender la educación y la escuela.³⁹ Estos

³³ MUÑOZ CRUZ, H. (2002). “Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?”, en: MUÑOZ CRUZ, H. Rumbo a la interculturalidad en educación, UAM-I, UPN-Oaxaca, UABJO, México, pp. 25-62.

³⁴ GONZÁLEZ, APODACA, E. (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe, UAM-I, Ed. Casa Juan Pablos, México.

³⁵ TUBINO, F. (2004). “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”, en: SAMANIEGO M. y GARBARINI C. G., Comps. Rostros y fronteras de la identidad, Universidad Católica de Temuco, Chile, pp. 151-165

³⁶ SANDOVAL FORERO E. A. Y GUERRA GARCÍA E. (2007). “La interculturalidad en la Educación Superior en México”, Revista Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol. 3, Núm. 2, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México, p. 276. Los autores se refieren a las universidades interculturales creadas a inicios del siglo XX.

³⁷ GRILLO citado en DIETZ, G. (2003). Op. cit. p. 34

³⁸ AQUINO MORESCHI, A. (2012). De las luchas indias al sueño americano. experiencias migratorias de jóvenes zapotecos y tojolabales en Estados Unidos. Casa Chata, CIESAS, México.

³⁹ El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, PTEO, es un proyecto educativo impulsado por el Sindicato de la Sección XXI, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación desde 2007. Este proyecto se opuso a la aplicación del programa educativo en

proyectos ponen en primer lugar a las prácticas comunitarias y a los actores de las comunidades en el centro de su atención, así como a los conocimientos locales y comunitarios como legítimos y válidos.

Otros programas, como las ofertas de formación en LEI y LEPEPMI, así como la MSEBB de la UPN, que si bien forman parte de instituciones pertenencias a la educación pública buscan de alguna manera problematizar las relaciones de dominación, visibilizando el racismo. Por ejemplo, Irasema Martínez Ríos, en su tesis sobre representaciones sociales de docentes del sistema de educación indígena y el sistema general en Oaxaca, identificó un núcleo figurativo que impone prejuicios y estereotipos al asociar como causa-efecto dos ideas que en la realidad no están relacionadas: la lengua indígena y el aprendizaje. Así surgen frases de sentido común como: "la lengua indígena como una dificultad de aprendizaje", o bien, "la lengua indígena como un problema cognitivo de aprendizaje". Ella encontró que esta asociación de ideas se halla fuertemente arraigadas en el sentido común de los docentes, y como producto de las relaciones donde impera el racismo, esta falsa asociación "genera procesos de discriminación en los procesos escolares de enseñanza con niños y niñas hablantes de una lengua indígena"⁴⁰. Aportaciones como ésta, realizada en un trabajo de tesis en una institución pública, son importantes para identificar cómo operan estos núcleos figurativos que alimentan estereotipos y reproducen la colonialidad del poder, y al descubrirlos favorece su combate.

Así también hay evidencias de que contenidos generados en los procesos de formación de un posgrado son usados por docentes para disputar el sentido político de la escuela. Por ejemplo, en 2015, el gobierno del presidente Peña Nieto⁴¹ lanzó una dura embestida contra la resistencia del magisterio oaxaqueño, último reducto de oposición a su neoliberal Reforma Educativa, ocupando militar y policíacamente las instalaciones del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), castigando laboral y salarialmente a los docentes, al tiempo que lanzaba una intensa campaña de desprestigio contra ellos y de persecución judicial de sus líderes, en otras acciones. El magisterio oaxaqueño, organizado en el sindicato de la Sección 22, se planteó el desconocimiento y desobediencia de las nuevas autoridades educativas impuestas, de modo que escuela por escuela, en asamblea de padres y madres de familia, convocaron a su solidaridad y respaldo a su resistencia. Rubí Vélez, alumna del la MSEBB y docente de un municipio conurbado a la ciudad de Oaxaca, en la asamblea de padres y madres de familia de su escuela expuso la lógica de las políticas neoliberales, detalló cómo se estaba dando el desmantelamiento del Estado, y por qué la Reforma Educativa de Peña Nieto buscaba privatizar la educación y por ello se encontraba dentro de la lógica neoliberal. Con esto se ganó el respaldo. Estas discusiones, afirmaba, forman parte de su proceso formativo⁴².

De ahí el ímpetu de las búsquedas; es decir, docentes, intelectuales y formadores indígenas y no indígenas, impulsaron al mismo tiempo, discusiones y proyectos educativos críticos denominados también alternativos. Lo anterior puede comprenderse en el uso que estos actores hacen del conocimiento -aún proveniente de matrices eurocéntricas-, a través de los cuales y en el marco de propuestas formativas en instituciones de educación superior marcados por las políticas del Estado, subvierten⁴³ esos conocimientos en favor de los proyectos etnopolíticos. Procesos de esta complejidad remiten a reconocer, siguiendo lo que señala Foucault que, "la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales" (Foucault: 1992, p. 171).

educación básica del gobierno federal, logrando gran incidencia en el magisterio oaxaqueño. En Oaxaca se han impulsado además proyectos como las secundarias comunitarias, los bachilleratos comunitarios.

⁴⁰ MARTÍNEZ, RÍOS, I. (2019). "Representaciones sociales de maestros y maestras de educación indígena y educación primaria general sobre su trabajo docente en contextos indígenas", Tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN, Oaxaca. pp. 90-91.

⁴¹ El gobierno del Presidente de Enrique Peña Nieto abarcó el periodo 2012-2018; impulsó mecanismos de evaluación de los docentes a través de pruebas estandarizadas, que en caso de no acreditarlas quedaban a disposición de las autoridades educativas.

⁴² Entrevista a Rubí Vélez, 1 de octubre 2015.

⁴³ BARTOLOMÉ, M (2003b). "Las palabras de los otros: La antropología escrita por indígenas en Oaxaca". Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales, Año 9, Núm. 18, CIESAS-UABJO-INAH, México, pp. 23-50.

Es por ello desafiante tener en cuenta la importancia de que estos proyectos cuenten además con el respaldo académico de programas de formación que abonen de manera fértil a estas iniciativas, para que contribuyan con sus saberes académicos críticos como una caja de herramientas abierta con múltiples posibilidades que pueda ser revisada, cuestionada, seleccionada y utilizada por los actores involucrados que impulsan estas iniciativas.

LOS SENTIDOS POR LA ESCUELA: UN TERRENO CONFLICTIVO

Entre las batallas cotidianas, las comunidades indígenas se encuentran con la escuela, que también es un ámbito de interés comunitario. Debido al cúmulo de retos –a veces urgentes- que se ven obligadas a enfrentar, la escuela no siempre es central. No obstante, aunque ocupa un lugar secundario, la vigilancia comunitaria está siempre presente, así como sus expectativas, que no necesariamente coinciden con las acciones y resultados de la institución escolar⁴⁴. Así, como se ha documentado en varias investigaciones, se forman los Comités de Padres de Familia, a veces en asambleas comunitarias como parte del sistema de usos y costumbres, o bien nombrados en asambleas de padres y madres de los escolares, y casi siempre su participación se circunscribe al mantenimiento físico de la escuela.⁴⁵

Aún y reconociendo el papel de la escuela como uno de los instrumentos de la colonialidad del poder que desplaza e invisibiliza lenguas y saberes indígenas, esta institución puede ser vista por las comunidades como una oportunidad para sus jóvenes generaciones. Es así que las relaciones que las comunidades establecen con la escuela son complejas y heterogéneas, a veces con cierta subordinación al “maestro porque sabe” (Cornelio: 2016, p. 216)⁴⁶, otras veces participando en proyectos escolares, a veces con una fuerza comunitaria,⁴⁷ con la que incluso expulsan a los docentes para traer a otros (aprovechando los conflictos sindicales) cuando consideran que no cumplen sus expectativas. En una investigación realizada por un estudiante de posgrado en la MSEBB, Wilfrido Emilio⁴⁸, en torno a la actividad de un docente de educación indígena con un grupo de primaria multigrado de una colonia marginal de la ciudad de Oaxaca, de composición multiétnica y con altos índices de pobreza, con niñas y niños que trabajan y que tienen trayectorias escolares muy accidentadas, se señala la importancia de esa escuela para madres y padres de familia, que prefieren enviar a sus hijos a la escuela a pesar de necesitar el ingreso económico del trabajo infantil, así como destaca la importancia del trabajo del docente:

(...) la escuela juega un papel importante, debido a que amplía la visión del mundo de los niños y niñas, generando otras posibilidades de visualizar un mejor futuro o de apropiarse de elementos que le favorezcan al enfrentarse en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven (Emilio, 2015, p. 151).

Los mecanismos de ayuda que establecen en el aula los niños y las niñas con trayectorias escolares accidentadas, basadas en la escucha aguda, observación, imitación, recuperación de las experiencias previas y la comunicación recíproca entre un niño y otro, les ha posibilitado avanzar en las demandas de la escuela, este aspecto nos da luces para comprender mejor los estilos de aprendizaje de cada niño o niña y con ello generar propuestas educativas que respondan a las necesidades de los educandos basadas en una educación incluyente que genere la participación de todos (Emilio, 2015).

⁴⁴ CORNELIO, CRUZ. M. (2016). La construcción de la participación comunitaria en torno a la escuela primaria intercultural bilingüe de San Martín Peras, Tesis de Maestría, CIESAS, Oaxaca.

⁴⁵ JIMÉNEZ NARANJO Y. (2012). Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar. SEP-CGEIB, México.

⁴⁶ CORNELIO, CRUZ. M. Op. cit., p.216.

⁴⁷ BRISEÑO ROA, J. (2018). “Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas del Estado de Oaxaca”. Tesis de Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

⁴⁸ EMILIO, ZEFERINO, W. (2015). “Socialización escolar de niños indígenas en un grupo multigrado en la periferia de Oaxaca”, Tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN, Oaxaca.

En el caso de Oaxaca, la presencia de docentes indígenas en las escuelas del subsistema de educación indígena principalmente, aunado al despliegue de políticas educativas interculturales en un contexto de movimientos de reivindicación étnica y de reconocimiento de derechos -además de la presencia de un sindicato disidente con amplia hegemonía-, ha posibilitado la construcción de proyectos educativos que reivindican la cultura, identidad y lenguas indígenas.

En estas iniciativas han planteando alternativas educativas que buscan construir una escuela que retome no sólo las lenguas indígenas sino incidir en la legitimidad de los saberes comunitarios en una abierta crítica a las políticas educativas gubernamentales que los considera como sujetos de interés público y no de derechos culturales. Aquí convergen además intelectuales indígenas y no indígenas que han propuesto e impulsado interpretaciones del nosotros comunitario, a través de lo que se denomina como la comunalidad en Oaxaca⁴⁹. Esto es una formulación contemporánea entendida a grandes rasgos como un modo, una lógica de vida a partir de varios elementos, dentro de los cuales se encuentran, además de la lengua originaria, el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal, el territorio comunal. Fue inicialmente formulada por los antropólogos Floriberto Díaz, mixe de Tlahuitoltepec, y Jaime Luna, zapoteco de Guelatao, en la década de los años setentas en un contexto de luchas comunitarias por el territorio y sus recursos. Posteriormente, ha sido desarrollada por un grupo de antropólogos e intelectuales indígenas y no indígenas.

Estas propuestas convocaron la atención y adhesión de docentes indígenas. En el caso oaxaqueño, el sindicato magisterial de la Sección 22, logró impulsar desde la primera década del presente siglo, su Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), como alternativa para enfrentar las políticas educativas gubernamentales -particularmente la Reforma Educativa del presidente Peña Nieto-, con la comunalidad, como proyecto propio. Se instala así, la discusión sobre el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en los centros escolares de educación básica para todo el estado, algo sin precedentes en México donde estas discusiones se habían dirigido exclusivamente para la educación indígena. El PTEO y el debate que genera en las diversas agrupaciones magisteriales, sindicales y centros escolares, transversalizó la discusión sobre la diversidad étnica y lingüística en el sistema escolar general en Oaxaca.

Vemos así, cómo la escuela se despliega como un ámbito de discusión sobre lo comunitario teniendo como ejes la presencia o no de la lengua indígena, la reflexión de las culturas indígenas, la legitimidad de los saberes comunitarios; discusión que en el caso de las comunidades se encuentra insoslayablemente entrelazado a las batallas campales que cotidianamente enfrentan contra las prácticas y efectos de la dominación en distintos frentes. Por ello, es importante, no perder de vista que la disputa política por la escuela, se lleva a cabo al tiempo que las comunidades indígenas enfrentan golpes devastadores que amenazan y trastocan su organización y reproducción. No por casualidad la comunalidad se acuercó en el contexto de movilizaciones comunitarias y organizaciones etnopolíticas que luchaban por territorio y recursos. Es por ello que la colonialidad del poder se combate sobre todo con el desenmascaramiento y la problematización de las formas de dominación múltiples que cruzan varios niveles de la vida de los sujetos y las comunidades.

CONCLUSIONES

Entre las propuestas formativas de instituciones como UPN y las políticas educativas impulsadas en el contexto neoliberal, existen intersticios en los que se despliegan procesos de reflexividad crítica resultado del encuentro entre las experiencias académicas, educativas y comunitarias de formadores, docentes y estudiantes indígenas y no indígenas. En este sentido, las instituciones y sus programas de formación no pueden tener una visión ingenua respecto a los efectos de dichas políticas. Se trata de problematizar y conocer profundamente lo que ocurre en cada contexto con una mirada política que contextualice, descubra y recupere la complejidad de los procesos sociales presentes. Precisamente, a través de estos procesos

⁴⁹ ROBLES HERNÁNDEZ, S. (2014). Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento Mixe. UNAM, México; MARTÍNEZ LUNA, J. (2010). Eso que llaman comunalidad, CONACULTA, SRÍA. DE CULTURA GOB. EDO. OAXACA, FUNDACIÓN ALFREDO HARP HELÚ, A.C., Oaxaca, México.

dinámicos y ciertamente contradictorios, y teniendo como marco los efectos de las políticas neoliberales y de la colonialidad del poder, es necesario aportar y retomar herramientas teóricas y metodológicas que apoyen a descubrir las prácticas que enmascaran los procesos de dominación, revelar lo que se oculta, así como a cuestionar las propias instituciones, las academias, las disciplinas y los conceptos “únicos”. Estos proceder en los trayectos formativos pueden contribuir a visibilizar los esencialismos en las nociones de cultura, identidad y lengua, entre otros, a la hora de plantear propuestas educativas.

En los desafíos que se perfilan en el campo educativo que claramente es disputado por las organizaciones magisteriales y comunitarias de fuerte base étnica, en algunos contextos, se ubican los dilemas para recuperar perspectivas pedagógicas que no queden sólo sostenidas por denunciar la dominación, desigualdad y racismos presentes, sino también en reconocer la construcción de propuestas propias que vienen desde docentes, comunidades e intelectuales indígenas. Si bien, las cuestiones pedagógicas-didácticas no se han tocado de modo específico en este texto, es preciso señalar que son fundamentales para trascender eso que la escuela es sólo “enseñar las matemáticas y las lenguas” de modo descontextualizado. El soporte comunitario y el cuidado de los actores sobre procesos identitarios son centrales para que la escuela ocupe un lugar de valor en la vida. Además, de que los docentes y actores que acompañen estos procesos escolares, puedan efectivamente contextualizar la práctica educativa para tener una base de conocimiento sólida que oriente al plantearse la interrogante de, qué se habla cuando se demanda por aprendizajes con significado y valor para las comunidades.

BIBLIOGRAFÍA

AQUINO MORESCHI, A. (2012). De las luchas indias al sueño americano. experiencias migratorias de jóvenes zapotecos y tojolabales en Estados Unidos. Casa Chata, CIESAS, México.

BARTOLOMÉ, M. (2003a). “En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural”, Revista de Antropología Social, 12, Universidad Complutense. Madrid, pp. 199-222.

BARTOLOMÉ, M. (2003b). “Las palabras de los otros: La antropología escrita por indígenas en Oaxaca”, Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales, Año 9, Núm. 18, CIESAS-UABJO-INAH, México, pp. 23-50.

BONFIL BATALLA, G. (1988). “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, en: Anuario Antropológico 86. Editora Universidade de Brasilia/Tempo Brasileiro, Brasilia, pp. 13-53

BRISEÑO ROA, J. (2018). “Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas del Estado de Oaxaca”. Tesis de Doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.

CARRERA HERNÁNDEZ, E. (2020). Migración y Escolarización: expectativas profesionales y laborales en jóvenes del Bachillerato Integral Comunitario No. 25. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN, México.

CORNELIO CRUZ, M. (2016). La construcción de la participación comunitaria en torno a la escuela primaria intercultural bilingüe de San Martín Peras. Tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, Oaxaca.

CORONADO MALAGÓN, M. (2016). La cultura etnomagisterial en Oaxaca. UPN-Oaxaca, México.

CORONADO MALAGÓN, M. (2009). “Transformaciones gubernamentales y derechos agrarios en la tenencia social de la tierra en Oaxaca”, en: GUÍZAR, VÁSQUEZ, F. y VIZCARRA BORDI I. (Comps.). Balance y perspectivas del campo mexicano: a una década del TLC y el movimiento zapatista, Tomo I, AMER, Juan Pablos Ed., UAEMex, CONACyT, México, pp. 286-310.

CZARNY KRISCHKAUTZKY, G. (Coord.). (2012). Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior. UPN, México.

CZARNY, G. y SALINAS, G. (2018). "Desafíos de la educación escolar indígena para el siglo XXI". Revista Pluralidad y Consenso. V. 8, n. 38,, pp. 87-91. <http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/561> Acceso en: 16 jun. 2020.

DE LA PEÑA, G. (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada", Desacatos. Revista de Antropología Social, Vol. 1, CIESAS. MÉXICO, pp. 13-27.

DIETZ, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica, Universidad de Granada, CIESAS, Motril. Granada.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. (2001). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.

FOUCAULT, M. (1992). "Poderes y estrategias", en: Microfísica del poder. Ed. La Piqueta, tercera edición. Madrid, pp. 163-174.

EMILIO, ZEFERINO, W. (2015). Socialización escolar de niños indígenas en un grupo multigrado en la periferia de Oaxaca. Tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN Unidad-201, Oaxaca.

GONZÁLEZ. APODACA, E. (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe. UAM-I, Ed. Casa Juan Pablos, México.

GONZÁLEZ REYN, M. S. Y MONTAÑO RICO J. D. (2019). "Apuntes para la historia de la radio comunitaria", Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, Vol. 18, Núm. 32, Comunicación e historia: relaciones, conexiones y comparaciones, ALAIC, pp. 238-251. <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/issue/view/38> Acceso en: 4 jul. 2020.

INEE y UNICEF. (2018). Panorama Educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017. UNICEF-INEE. México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P3B109.pdf> Acceso en: 24 Sep. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (2010). Censo de Población y Vivienda 2010.

JIMÉNEZ NARANJO, Y. (2012). Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar. SEP- CGEIB, México.

LÓPEZ MONJARDÍN, A. (2014). "Nexos y espacios en las comunidades contemporáneas", en: LÓPEZ MONJARDÍN, A. y CORONADO MALAGÓN, M. (Eds.). Comunidades en movimiento. CONACULTA-INAH-ENAH y Ediciones Navarra. México. pp. 27-44.

MARTÍNEZ LUNA, J. (2010). Eso que llaman comunalidad. CONACULTA, SRÍA. DE CULTURA GOB. EDO. OAXACA, FUNDACIÓN ALFREDO HARP HELÚ, A.C, Oaxaca, México.

MARTÍNEZ RÍOS, I. (2019). Representaciones sociales de maestros y maestras de educación indígena y educación primaria general sobre su trabajo docente en contextos indígenas. Tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN Unidad-201, Oaxaca. pp. 90-91.

MUÑOZ CRUZ, H. (2002). "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?", en: MUÑOZ CRUZ, H. Rumbo a la interculturalidad en educación. UAM-I-UPN-Oaxaca, UABJO, México, pp. 25-62.

PÉREZ, M. y ARGUETA, A. (2011). "Saberes indígenas y diálogo intercultural", Cultura y representaciones sociales, Año 5, No. 10, IIS-UNAM. Pp. 31-56.

QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", en LANDER E. (Comp.). La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, pp. 201-246.

REBOLLEDO RESENDIZ, N. (2015). "Contribuciones de la antropología a la educación indígena (1939-1969)", en: MEDINA, A. Y RUTSCH, M. (Eds.), Senderos de la antropología: discusiones mesoamericanistas y reflexiones históricas. INAH, IIA-UNAM, México, pp. 349-377.

ROBLES HERNÁNDEZ, S. (2014). Floriberto Díaz, Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento Mlxe. UNAM, México.

RUIZ SÁNCHEZ, J. (2017). "La migración por exclusión: el caso del estado de Oaxaca, México 2000-2010", en: Temas de Ciencia y Tecnología, Vol. 21, Núm. 62, mayo-agosto, Universidad Autónoma de Morelos, Morelos, México, pp. 39-47.
http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas62/T62_1E5_La%20migracion%20por%20exclusion.pdf Acceso: 5 Jul, 2020.

SANDOVAL FORERO, E. A. Y GUERRA GARCÍA, E. (2007). "La interculturalidad en la Educación Superior en México", Revista Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol. 3, Núm. 2. Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México, pp. 273-288.

SANTANA COLÍN, Y. (2012). "De los chivos y el pueblo a los muros de la universidad", en: CZARNY KRISCHKAUTZKY, G. (Coord.), Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior. UPN, México, pp. 183-195.

SCHÖN, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Barcelona.

SCOTT, J. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia. Era Ediciones, México.

SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL. (2012). Catálogo de Localidades. Unidad de Microrregiones de la Dirección General Adjunta de Planeación Microrregional, México .

SUÁREZ, D. (2010). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: SVERDLICK, I. (Comp.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Noveduc. Buenos Aires, pp. 47-70.

TUBINO, F. (2004). "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico", en: SAMANIEGO M. y GARBARINI C. G. (Comps.). Rostros y fronteras de la identidad. Universidad Católica de Temuco, Chile, pp. 151-165

TUHIWAI SMITH, L. (1999). Decolonizing methodologies. Research an Indigenous peoples. Zed Books, University of Otago Press. Nueva York.

VARESE, S. (2003). "Indigenous Epistemologies in the Age of Globalization", en: POBLETE, J (Ed.), Critical Latin American an Latino Studies, Cultural Studies of the Americas, Vol. 12, University of Minnesota, Minneapolis.

BIODATA

Marcela CORONADO MALAGÓN: Doctora en Antropología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Asesora académica en la Unidad 201-Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en las líneas antropológica-lingüística y metodológica de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) hasta 2013; participante en el equipo nacional para sus actualizaciones curriculares. Actividades actuales: docente e investigadora en el campo Cultura de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe en la línea de posgrado: "Interculturalidad: sujetos, políticas y movimientos sociales", que se imparte en la Unidad UPN-Oaxaca. Autora del libro *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*, UPN-Oaxaca, México, 2016. Autora del capítulo de libro "Las fronteras del nosotros: comunidad y territorio en Ciudad Ixtepec, Oaxaca, en: LÓPEZ MONJARDÍN A. y CORONADO MALAGÓN M. (Eds.) *Comunidades en movimiento*. CONACULTA-INAH-ENAH y Ediciones Navarra. México, 2014.

Gabriela CZARNY KRISCHKAUTZKY. Antropóloga, por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Maestra y Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINESTAV, IPN, México. Profesora-Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco donde es docente en la Licenciatura en Educación Indígena y en el Posgrado en Educación. Co-Coordina el Seminario Permanente desde 2017: *Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica* (UPN) www.fpei.upnvirtual.edu.mx. Miembro del sistema nacional de investigadores, México. Publicaciones: Coordinación y autoría en libro: Czarny, G., Navia, C. y G. Salinas, *Lecturas críticas sobre formación de docentes indígenas en México y América Latina*. UPN, México, 2020. Czarny, G. y R. Paradise. *Qualitative Research in Indigenous Education in Mexico*. In, *Oxford Research Encyclopedia Education*, USA: Oxford University Press, 2019.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 98, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto98
Pass: ut27pr982022

Clic logo



TOC
checker