Universidad Iberoamericana ().

Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur: territorio, participación e interculturalidad.

Stefano Claudio Sartorello, Ana Carolina Hecht, José Luis García y Erik Said Lara Corro.

Cita:

Stefano Claudio Sartorello, Ana Carolina Hecht, José Luis García y Erik Said Lara Corro (2022). *Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur: territorio, participación e interculturalidad*. : Universidad Iberoamericana.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/erik.said/13

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pWY7/sTg

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur

Territorio, participación e interculturalidad

Stefano Claudio Sartorello
Ana Carolina Hecht
José Luis García
Erik Said Lara Corro
(coordinadores)

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur

Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur

Territorio, participación e interculturalidad

Stefano Claudio Sartorello
Ana Carolina Hecht
José Luis García
Erik Said Lara Corro
(coordinadores)

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO.
BIBLIOTECA FRANCISCO XAVIER CLAVIGERO

[LC] LC 1099.A5 T45.2022 [Dewey] 370.196 T45.2022

Tejiendo diálogos y tramas desde el Sur-Sur: territorio, participación e interculturalidad / Stefano Claudio Sartorello, Ana Carolina Hecht, José Luis García, Erik Said Lara Corro (coordinadores); [autores] Luis Enrique López, Julieta Briseño-Roa, Diana Yaneth Ávila … [*et al.*]. – México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2022 – Publicación electrónica. – ISBN: 978-607-417-879-1

1. Educación multicultural – América Latina – Congresos. 2. Pluralismo cultural – América Latina – Congresos. 3. Comunicación intercultural – América Latina – Congresos. 4. Territorialidad humana – América Latina – Congresos. 5. Mujeres indígenas – Educación – América Latina – Congresos. I. Sartorello, Stefano Claudio. II. Hecht, Ana Carolina. III. García, José Luis. IV. Lara Corro, Erik Said. V. López Hurtado, Luis Enrique. VI. Briseño-Roa, Julieta. VII. Ávila Camargo, Diana Yaneth. VIII. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. IX. Encuentro Interinstitucional: Territorio, participación e interculturalidad. Miradas críticas desde el Sur-Sur (2º: 2020: México, Bolivia, Argentina)

D.R. © 2022 Universidad Iberoamericana, A. C.
Prol. Paseo de la Reforma 880
Col. Lomas de Santa Fe
Ciudad de México
01219
publica@ibero.mx

Primera edición: junio 2022
ISBN: 978-607-417-879-1

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización del editor. El infractor se hará acreedor a las sanciones establecidas en las leyes sobre la materia. Si desea reproducir contenido de la presente obra, escriba a: publica@ibero.mx

Hecho en México

Índice

Introducción

I. Tejiendo diálogos y tramas **21**

¡*Kachkaniraqmi*! Lenguas, territorios e interculturalidades en los Andes
Luis Enrique López **23**

La imbricación entre la territorialidad y lo cultural en los programas de educación intercultural
Julieta Briseño-Roa y Elsie Rockwell **51**

II. Interculturalidad, educación y lenguas en diálogos **71**

Mujeres indígenas y educación superior
Diana Yaneth Ávila Camargo **73**

Materiales escolares para la educación intercultural bilingüe en contexto de pandemia
Belén Ibarrola, Noelia Enriz y Ana Carolina Hecht **93**

La enseñanza formal de la lengua bribri en Costa Rica: hacia la construcción de un currículo con pertinencia cultural y lingüística desde un enfoque intercultural
Luis Serrato Pineda **111**

III. Territorio, participación y lucha sociopolítica **129**

Ayotzinapa: violencias, resistencias y lucha sociopolítica
José Luis García, Bianca Rocío Torres y Blanca Estela Vázquez **131**

Construyendo ciudadanías desde el territorio. Las experiencias de las y los profesionistas tsotsiles en un municipio de Chiapas (México)
Paola Ortelli **145**

"Paren de fumigar": conflictos territoriales y construcción de una demanda en un partido de la región bonaerense (Argentina)
Erik Said Lara Corro y Yamila Vega 167
Abriendo brechas: el proceso autonómico en el estado de Guerrero, el caso de los municipios de San Luis Acatlán, Ayutla de los Libres y Tecoanapa
Zenaido Ortiz Añorve y César Rosas Herrera 195
Etnoterritorio y cartografías comunitarias en un proyecto educativo en Michoacán, México
Betzabé Márquez Escamilla 209
Acción colectiva contenciosa y autodefensas en Guerrero, México. Los exordios de una reflexión
Azucena Damián Madero, Homero Castro Guzmán y Marco Antonio Santana Sandoval 227

IV. Territorio, participación y epistemologías indígenas 249
Proceso epistemológico de educación mapuche para intervenciones educativas interculturales
Daniel Quilaqueo Rapimán 251
Interculturalidad en territorios polifónicos: diálogo y confianza como principios epistémicos
Adelina Peña 271
Hacia una nueva pertinencia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en sus territorios
Rosa Guadalupe Mendoza Zuany 289
El pensamiento propio como fundamento de la educación intercultural en Brasil: notas acerca del proyecto "alfabecantar: cantando el cerrado vivo"
Alexandre Herbetta 303
Zonas educativas liberadas para el buen vivir: las Milpas Educativas de la rediin en México
Stefano Claudio Sartorello 325

Introducción

A partir de 2019, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, a través de la Cátedra Pensadores del Sur "Cte. Lucio Cabañas Barrientos" (Cátedra Sur), comenzó procesos de cooperación y vinculación con diversos sectores sociales y académicos nacionales e internacionales. El I Foro Nacional de Pedagogía Crítica "Miradas Educativas Emancipadoras", en memoria de Salvador Camero Saldaña, colega asesinado en diciembre de 2018, fue el puente hacia nuevos proyectos de desarrollo interinstitucionales cimentados en la lógica de la cooperación y el crecimiento mutuo.

Debido a ello, surgió el I Encuentro Interinstitucional "Territorio, participación e interculturalidad: experiencias desde Guerrero, Chiapas y Colombia", que se realizó en marzo de 2020 en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, tras una suma de esfuerzos entre el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide), la Escuela de Gestión y Autodesarrollo Indígena (EGAI) de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach) y la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro) a través de la Cátedra Sur. Algunas de las conclusiones fueron: la búsqueda de la sistematización anual y la internacionalización del encuentro. Bajo estas premisas, se han incorporado al comité de organización instituciones de primera línea en el escenario académico latinoamericano, como la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano

(INAPL), la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) a través del Grupo de Trabajo "Educación e interculturalidad", lo que ha dado como resultado un evento académico de trascendencia en su área.

El II Encuentro Interinstitucional "Territorio, participación e interculturalidad: miradas críticas desde el Sur-Sur", realizado en octubre de 2020 bajo un contexto socio-sanitario atravesado por la pandemia del COVID-19, implicó un esfuerzo organizativo aún mayor puesto que reunió, a través de la virtualidad, a expositores de distintas universidades latinoamericanas: Pontificia Universidad Católica, Perú; Universidad Federal de Goiás, Brasil; Universidad de Los Lagos y Universidad Católica de Temuco, Chile; Universidad de Costa Rica; Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de San Martín, Argentina; Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador; Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional, Universidad Iberoamericana, Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Veracruzana, México. Este segundo encuentro interinstitucional contó con dos conferencistas magistrales: Luis Enrique López y Elsie Rockwell, referentes teóricos latinoamericanos, quienes articularon y desplegaron los nodos conceptuales propuestos, haciendo gala de su sapiencia. El evento dejó diversas sensaciones. Por un lado, la virtualidad impidió el encuentro cara a cara, el intercambio con los y las colegas, no sólo en las ponencias y conferencias, sino en los pasillos del evento; por otro lado, potenció la difusión de esa actividad, en gran medida gracias al apoyo de CLACSO. Las tres sesiones se encuentran disponibles en el canal de YouTube de CLACSO y en CLACSO TV, por lo que ha sido reproducido y visto por miles de personas. Así, en cierto modo se lograron salvar las distancias que la virtualidad nos impone y acercarnos a una amplia audiencia. Este libro trata de potenciar y continuar con esa difusión, y para ello se organizó en tres ejes, los mismos que ordenaron las exposiciones.

El primero, "Tejiendo diálogos y tramas", contiene los capítulos de quienes estuvieron a cargo del dictado de la conferencia de cierre y apertura del evento que dio origen a esta obra. Luis Enrique López nos aporta el primer capítulo, titulado "*¡Kachkaniraqmi!* Lenguas, territorios e interculturalidades en los Andes", una voz quechua que José María Arguedas reiteraba para destacar la vigencia de lo andino, a la vez una afirmación y un llamado a la recuperación afectiva, cognoscitiva y consciente de la quechuidad. Tal

como nos explica Luis Enrique López, *kachkaniraqmi* podría glosarse como la suma de sigo siendo, estando, existiendo, persisto, aquí estoy de nuevo, a pesar de todo. Y justamente su escrito aborda esas tensiones, partiendo de dos nudos problemáticos: pueblos, lenguas y hablantes en los Andes, así como territorios, interculturalidades y educación. De ese modo, da cuenta de la importancia de la acción-reflexión-acción de todas las personas comprometidas con la utopía de construir países plurinacionales, interculturales y multilingües.

A continuación, Elsie Rockwell y Julieta Briseño-Roa despliegan "La imbricación entre la territorialidad y lo cultural en los programas de educación intercultural", en donde revisan el surgimiento de la perspectiva de interculturalidad en diferentes latitudes, con la finalidad de situarlo en las políticas públicas indigenistas y neo-indigenistas en México. A partir de nuevas redefiniciones de territorio y cultura, analizan la interculturalidad en relación con la larga historia de dominación y despojo de territorios pertenecientes a los pueblos indígenas. Por lo tanto, aportan una mirada histórica al análisis de la relación entre los territorios y las políticas de desarrollo, en específico las educativas, denominadas en los últimos treinta años como de educación intercultural bilingüe.

El segundo eje, "Interculturalidad, educación y lenguas en diálogo", se propone dar cuenta de algunas producciones referidas a la interculturalidad en espacios escolares donde la diversidad lingüística presenta nuevos desafíos. A partir de tres capítulos con reflexiones ancladas en contextos sumamente diferentes, como son Ecuador, Costa Rica y Argentina, se abordan las relaciones entre las dimensiones analíticas. Las reflexiones permiten dimensionar aspectos de la educación intercultural en diferentes niveles escolares, desde el primario hasta el superior, a partir de contextos sociolingüísticos donde las lenguas son muy vitales, hasta otros donde están más solapadas. Cada capítulo de este eje parece poner en el centro del debate la interculturalidad, la educación y las lenguas en diálogo.

Así, Diana Yaneth Ávila Camargo presenta la experiencia del proyecto de investigación "Mujeres indígenas y educación superior", del Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad de la Universidad Politécnica Salesiana, en Quito, Ecuador. El objetivo principal es analizar el papel de la educación superior en el empoderamiento, la autonomía y la emancipación de las mujeres indígenas de las provincias de Cotopaxi, Pichincha e Imbabura. Se relata el proceso de elaboración del producto final y se destacan los

relatos de las mujeres indígenas a partir de la presentación de sus fotografías y frases representativas, en la construcción de sus roles de género y el lugar de la educación superior en esos procesos.

Enseguida, Belén Ibarrola, Noelia Enriz y Ana Carolina Hecht presentan su capítulo "Materiales escolares para la educación intercultural bilingüe en contexto de pandemia", parte de las reflexiones de un equipo de investigación en antropología y educación de la Universidad de Buenos Aires, que propone reflexionar críticamente, desde un abordaje antropológico del diseño de políticas públicas interculturales en Argentina destinadas en especial a los pueblos indígenas, enfocado en la carencia de materiales didácticos escolares para las escuelas de la modalidad de educación intercultural bilingüe. Ésta es una problemática por la que atraviesan desde sus inicios las escuelas con población indígena, la cual se acrecentó en el contexto de la pandemia de COVID-19 debido a que el cierre de las escuelas, al pasar a modalidad virtual, puso en evidencia la necesidad de materiales escolares elaborados para el dictado de las clases. Por tanto, en este capítulo se analizan los recursos escolares disponibles para esa modalidad en Educ.ar, el sitio web del Ministerio de Educación de Argentina, sistematizando sus aportes y limitaciones para una comprensión compleja de la interculturalidad.

Para cerrar este segundo eje, Luis Serrato Pineda, de la Universidad de Costa Rica, plantea, en "La enseñanza formal de la lengua bribri en Costa Rica: hacia la construcción de un currículo con pertinencia cultural y lingüística desde un enfoque intercultural", que un enfoque educativo intercultural resulta adecuado para guiar el desarrollo de un nuevo currículo para la asignatura de lengua bribri en la escuela primaria. Los postulados contemporáneos de la didáctica de segundas lenguas promueven un enfoque intercultural y, por consiguiente, son útiles para emprender la tarea mencionada. Este capítulo discute los alcances de dos procedimientos metodológicos que buscan recabar información etnolingüística que pueda enriquecer los contenidos de ese eventual currículo de lengua bribri. En síntesis, desde el foco de la lengua, se ponen en tensión los alcances de la interculturalidad en educación.

En el tercer eje, titulado "Territorio, participación y lucha sociopolítica", se proporciona una mirada relacional de diversas experiencias situadas en Argentina y México. Las luchas enarboladas por grupos sociales territorializados en la ampliación de derechos o contra la privación forzada de la vida, la violencia estatal y el crimen organizado, así como los conflictos

etno-territoriales y ambientales, son algunos de los indicadores más evidentes. En contrapartida, diversas esferas gubernamentales y empresariales siguen pugnando por la conservación del orden y reconfiguran sus estrategias de poder a través del acceso directo de las burguesías a las estructuras estatales. Nuestro Sur-Sur presencia hoy un escenario de conflictos, luchas y resistencias en torno a la batalla cultural, política e ideológica contra la "hegemonía neoliberal". Frente a ella existen, además, fuerzas de resistencia y luchas sociales que hoy se articulan de forma notable alrededor de marcaciones de género, comunidad, defensa de la vida y el territorio, identidades étnicas y la denuncia de la racialización. En este sentido, la mayoría de los trabajos consignan como su objeto la "significación del territorio" que se acopla a tales marcaciones.

En "Ayotzinapa: violencias, resistencias y lucha sociopolítica", José Luis García, Bianca Rocío Torres y Blanca Estela Vázquez hacen un recorrido sociohistórico que evidencia la lucha combativa de la Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos", cuna y emblema de diversos movimientos sociales y actores que han organizado la acción colectiva. A través del triángulo de las violencias de Galtung, se analizan las formas de violencia estructural para quienes se oponen al gobierno, el crimen organizado, los monopolios y las transnacionales, pero también a la inseguridad y la descomposición que atraviesa a la sociedad mexicana. Ayotzinapa es un "fenómeno incómodo" para el contexto sociopolítico e institucional. En estas circunstancias, el "gatopardismo" fue una estrategia de guerra sucia y racialización para silenciar o disolver las protestas generadas por las tensiones a partir de las reacciones gubernamentales por medio de los cuerpos de seguridad o las campañas mediáticas que colocaron el encono sociopolítico en contra de esta escuela normal como "cuna de delincuentes".

Desde la antropología política, Paola Ortelli aporta el trabajo "Construyendo ciudadanías desde el territorio. Las experiencias de las y los profesionistas tsotsiles en un municipio de Chiapas (México)", donde analiza las dinámicas de participación y el ejercicio de ciudadanías fomentadas por profesionistas tsotsiles de San Andrés Larráinzar, territorio que contiene signos de las diferencias político-ideológicas, disputas étnicas y pluralismos (políticos, religiosos, etarios y de género). La autora nos invita a superar el enfoque normativo de la participación ciudadana, que invisibiliza la capacidad de agencia de las personas, en tanto sujetos activos en la vida sociopolítica; asimismo, nos muestra que la inserción de profesionistas en las estructuras de poder

evidencia una "etnización del poder local". Esta forma de participación pareciera generar transformaciones en las formas de ejercicio entre la sociedad civil local, que a su vez incide en la reproducción de estatalidad. Asimismo, nos muestra cómo se dieron dos procesos de expulsión en este municipio, uno motivado por un conflicto étnico y el otro de carácter religioso. En suma, se destaca que "los diversos contextos territoriales originan múltiples ciudadanías".

Por otra parte, en "'Paren de fumigar': conflictos socioterritoriales y construcción de una demanda en una localidad bonaerense (Argentina)", Erik Said Lara Corro y Yamila Vega hacen una aproximación a las acciones sociales territorializadas emprendidas por diversos actores en el partido de San Andrés de Giles. Muestran cómo las legislaciones que permiten el uso indiscriminado de productos agrotóxicos crearon diversas problemáticas como las fumigaciones sobre viviendas y escuelas, la contaminación de cursos de agua y atentar contra la vida. A partir de diversas denuncias, la visibilización de redes de protección y las acciones solidarias públicas, acompañan a las víctimas de las lógicas agroindustriales, pero a su vez proponen un modelo basado en la producción agroecológica. En el texto, se plantea que la dinámica territorial conflictiva influye en una agenda pública atravesada por las relaciones entre el "poder público", los "destinatarios" y los grupos de presión de los agronegocios. Destacan, por último, que en las actuales dinámicas sociopolíticas y territoriales en Argentina existe una reconfiguración de las relaciones público-privado-civil, donde "lo político" genera cualidades específicas y explica posturas diversas, pero también crea hojas de ruta para avanzar hacia la generación de políticas públicas en defensa de la vida y una acción colectiva promotora de cohesión social.

Posteriormente, Zenaido Ortiz Añorve y César Rosas Herrera, desde un estudio comparativo que retoma los dictámenes periciales antropológicos realizados en San Luis Acatlán, Ayutla de los Libres y Tecoanapa, en Guerrero, México, muestran la configuración de un sujeto político que se construye desde el ámbito comunitario, que a su vez pone énfasis en la comunalidad. En este sentido, los autores destacan los procesos organizativos territoriales que las comunidades indígenas han llevado en la continua exigencia al Estado, del respeto a sus sistemas normativos propios, así como las luchas por su autonomía y libre determinación. Un aspecto importante en este capítulo es la identificación de cuatro categorías: organización comunitaria, asamblea comunitaria, cuerpo de principales y vida colectiva. Sin embargo, destacan que esta matriz comunitarista no logra ir más allá del ámbito de lo

comunitario, porque la estructura de gobierno basada en la representación por medio de partidos políticos no les permite extender sus formas de organización comunal.

Por su parte, el capítulo de Betzabé Márquez Escamilla, "Etnoterritorio y cartografías comunitarias en un proyecto educativo en Michoacán, México", presenta el proyecto T'arhexperakua /Creciendo juntos/, una experiencia educativa autogestionada cuyo fin es disminuir los índices de deserción escolar. Con base en un trabajo colaborativo entre un grupo de investigadores y profesores indígenas de escuelas primarias ubicadas en dos comunidades michoacanas, se expone la importancia del territorio comunal para el pueblo p'urhepecha, partiendo de una cartografía comunitaria. Se destacan los sentidos asignados al uso de la cartografía comunitaria y su utilidad para reflexionar acerca del territorio como "espacio apropiado", además de que dicho proyecto introduce una conceptualización desde la cultura p'urhepecha del campo semántico asociado al etnoterritorio (comunidad, tierra, comunal, territorio). En suma, se considera que el territorio constituye un elemento significativo para explicar las relaciones que construyen las comunidades p'urhepechas en sus relaciones con el espacio construido histórica y culturalmente.

Para finalizar este tercer eje, Azucena Damián Madero, Homero Castro Guzmán y Marco Antonio Santana Sandoval nos acercan a la complejidad por la que pasa la emergencia de grupos de autodefensa y policías comunitarias en Guerrero, México. Desde las teorías de los movimientos sociales, explican que la génesis y articulación de la acción colectiva de esas agrupaciones proviene de una experiencia diferenciada de la violencia relacionada con la economía y la historia de negociación política con el Estado. Se plantea que en Guerrero, estado históricamente asociado a una "cultura anti-sistémica y contestataria", además de ser territorio estratégico para los cárteles, la existencia previa de movimientos sociales hizo posible la "acción colectiva contenciosa" en ámbitos en los que antes no se daba, pero también ésta crea y amplía la existencia de movimientos sociales. En síntesis, estos procesos evidencian los diferentes matices de este fenómeno, que muchas veces mezcla hartazgo social, liderazgos faccionales y recomposición de grupos delincuenciales, pero en donde, asimismo, se cuestiona la legitimidad y el funcionamiento de la institucionalidad estatal, claro síntoma de la construcción de ciudadanías armadas.

Los cinco textos reunidos en el cuarto eje, "Interculturalidad, territorio y epistemologías indígenas", aportan a la reflexión sobre las articulaciones

entre territorio, participación e interculturalidad con base en proyectos y procesos de investigación e intervención educativa concretos que se llevan a cabo en diferentes regiones de Chile, Brasil, Colombia y México, que se caracterizan por la adopción de enfoques interculturales críticos y decoloniales y por la búsqueda de un intenso diálogo de saberes con las epistemologías y ontologías que definen los horizontes societales de los pueblos indígenas que participan en ellos. Partiendo de un análisis crítico de las problemáticas sociales, políticas, económicas, educativas, etc., que cruzan los contextos socioterritoriales en los que se inserta sus investigaciones e intervenciones, se explican cuáles son las actividades y las prácticas educativas que, en el marco del proyecto en el que participan, se ponen en acción para comprender y enfrentar estas problemáticas, analizando en qué sentido reflejan la adopción de un enfoque crítico y decolonial de la interculturalidad. Lo anterior implica dar cuenta de cómo en cada proceso se explicitan las relaciones entre las variables territorio, participación e interculturalidad. Es así como las y los autores aportan elementos para comprender cómo, en cada caso, se propicia y desarrolla un diálogo constructivo entre los saberes, decires, haceres, sentires y vivires, etc., de los pueblos, las organizaciones y las personas indígenas, y los de los académicos que colaboran en el proyecto. En este análisis crítico y reflexivo destacan las tensiones y negociaciones que se ponen en juego en estos procesos de diálogo interepistémicos e interontológico.

En el capítulo que abre este eje, Daniel Quilaqueo Rapimán analiza el proceso epistemológico de la educación mapuche en Chile para la realización de intervenciones educativas interculturales, y presenta epistemes sobre contenidos pedagógicos y metodológicos de educación mapuche develadas con padres de familia, sobre la base de ejemplos de relatos que poseen sobre su ascendencia territorial y memoria social familiar-comunitaria. Para el análisis de intervenciones en escuelas situadas en contextos indígenas y formación de profesores, se plantea una reflexión sobre la noción de interculturalidad, destacando la importancia de propiciar colaboración entre la escuela, la universidad, las familias y las comunidades con una perspectiva de diálogo entre conocimientos educativos indígenas y escolares. Para ello, se señalan interesantes nociones de educación mapuche en el marco de la acción educativa kimeltuwün de construcción social de conocimiento en el medio familiar y comunitario, y se destaca que estos contenidos pueden contextualizar las intervenciones educativas interculturales del currículum escolar y los planes y programas de formación de profesores de las universidades.

En “Interculturalidad en territorios polifónicos: diálogo y confianza como principios epistémicos”, Adelina Peña analiza la experiencia educativa del Instituto de Estudios Interculturales (IEI) de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia, y reflexiona sobre la co-generación de un proyecto de interculturalidad desde la educación en territorios configurados por la pluralidad de voces, sentires, pensares y haceres. La autora presenta la trayectoria del IEI desde sus prácticas de interiorización y exteriorización propio de su praxis intercultural en el marco de la relación universidad-sociedad, en donde resulta clave la movilización de epistemes a partir de la confianza y el diálogo, que se valoran como principios epistémicos en el devenir de los territorios polifónicos. Enseguida, delimita las acciones educativas del IEI, con énfasis en la formación posgradual con su maestría Interculturalidad, Desarrollo y Paz Territorial, como resultado de una praxis intercultural en clave decolonial. El texto se cierra con una reflexión sobre los desafíos de la decolonización en la formación posgradual orientada a líderes sociales de comunidades campesinas, indígenas y afro.

Por su parte, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany reflexiona sobre la relevancia del aprendizaje, situado a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en territorios rurales e indígenas del estado de Veracruz, México. Destaca que las condiciones y las preocupaciones socio-ecológicas que se observan en estos territorios no han sido suficientemente exploradas en las escuelas para su cuestionamiento, comprensión y transformación. Eso es justamente lo que se pretende hacer en un proyecto internacional que se desarrolla con docentes de Sudáfrica, India y Alemania, el cual se lleva a cabo en México desde 2019 por un equipo conformado por investigadores educativos y estudiantes de programas de doctorado y maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, quienes colaboran con grupos de docentes y comunidades indígenas, rurales y afromexicanas en escuelas primarias y telesecundarias. La autora da cuenta de prácticas educativas que conectan conocimientos y prácticas locales-indígenas con saberes escolares para lograr un aprendizaje situado, crítico, transformador, con énfasis en el cuidado de nosotros mismos, nuestras comunidades y el territorio, apelando a la pertinencia de la educación no sólo desde el punto de vista cultural y lingüístico, sino también ambiental. Con base en narrativas que expresan conocimientos y prácticas locales-indígenas, que emanan de los actores comunitarios, muestra cómo se comparte con docentes de educación básica la estrategia pedagógica de “progresiones

de aprendizaje" para conectar y situar el proceso educativo, lo que a la vez propugna la centralidad de las epistemologías de las comunidades.

Por su parte, en "El pensamiento propio como fundamento de la educación intercultural en Brasil", Alexandre Herbetta expone el proyecto "Alfabecantar: cantando el Cerrado vivo", una experiencia educativa sustentada en las nociones de interculturalidad crítica, transdisciplinariedad y decolonialidad. Planeada y ejecutada por intelectuales indígenas y no indígenas, con base en una metodología colaborativa, esta experiencia propone la formulación de nuevas escuelas indígenas por medio de un proceso de interaprendizaje centrado en la producción de material didáctico contextualizado en otras epistemologías. A lo largo del proyecto se da cuenta de cómo se ha creado la noción de músicas territoriales, que alude a una educación ambiental a través de otra forma de pensar, lo que permitió problematizar el carácter mono-epistémico presente en la universidad.

En el capítulo que cierra este eje, Stefano Sartorello se apoya en los postulados de la sociología de las emergencias de Boaventura de Sousa Santos (2009; 2018), para mostrar cómo las "Milpas Educativas para el buen vivir", impulsadas por la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) en localidades indígenas y rurales de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca, en México, pueden ser interpretadas como zonas educativas liberadas en proceso de consolidación en donde se busca generar procesos educativos comunitarios indígenas alternativos y disconformes con respecto de los que caracterizan las escuelas indígenas oficiales. El autor analiza los cuatro pilares —político, axiológico, epistemológicos y pedagógico— que sustentan el método inductivo intercultural (MII) en cuanto enfoque educativo orientador de las milpas, y da cuenta de las rupturas, innovaciones, tensiones y contradicciones que atraviesa una propuesta educativa arraigada al entramado socionatural comunitario, en la que se sale del aula y se trabaja en el territorio para construir colectivamente otro tipo de enseñanza y aprendizaje al que contribuyen todos los miembros de la comunidad. Una educación comunitaria indígena en donde los procesos educativos se realizan en colaboración entre maestros, niños y comuneros, quienes se asumen como milperas y milperos de otra educación pensada desde y para el horizonte político-societal del buen vivir.

El lector sabe que ningún libro puede abarcar todas las diversidades y heterogeneidades presentes en una sociedad compleja como Nuestra América. Los grandes ejes de este libro buscan captar dimensiones claves como

la territorial, la cuestión indígena, los procesos migratorios, las diferencias lingüísticas, así como las diferencias de género. Todas éstas son las categorías que atraviesan y organizan este volumen, con experiencias de diferentes latitudes de América Latina. Por lo tanto, como coordinadores de esta obra, es un honor recopilar el trabajo de reconocidos académicos y académicas, e invitamos a su lectura, disfrute y reflexión crítica.

Referencias

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del SUR. La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: CLACSO/Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneses & K. A. Bidaseca (Coords), *Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Coímbra: CLACSO/CES.

I. TEJIENDO DIÁLOGOS Y TRAMAS

¡*Kachkaniraqmi*! Lenguas, territorios e interculturalidades en los Andes

LUIS ENRIQUE LÓPEZ*

Kachkaniraqmi

José María Arguedas, antropólogo, novelista, traductor y docente peruano, fue un personaje singular que habitaba en dos lenguas, dos culturas y dos mundos de significación. Aprendió, no sin luchas internas, a vivir y convivir con sus dos mundos, que denodadamente intentó vincular, incluso planteándose la posibilidad de universalizar lo indio, aunque supusiese la apropiación indígena de formas de expresión y actuación ajenas. Arguedas sintió, gozó y también padeció la interculturalidad, pues lo atormentaban la injusticia social y la postergación de la población quechua, por la opresión, explotación y racismo; y, al mismo tiempo, transitaba con deleite por la vida quechua, a través del canto y las narrativas orales de su infancia y sublimaba la forma de ser, sentir y actuar quechua-campesinas. Con su literatura, construyó un territorio quechua imaginado que se extendía del campo a la ciudad. Cuando en 1968, año previo a su suicidio, recibió el Premio Nacional Inca Garcilaso de la Vega, y en su agradecimiento dejó un testimonio contundente de su identidad, al afirmar: "Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz, habla en cristiano y en indio, en español y en quechua" (Arguedas, 1968a).

* Fundación Proeib Andes. Red FEIAL. Correo electrónico: lelopezhurtado@gmail.com

Arguedas cultivaba el quechua que, sin ser indígena, había mamado desde la cuna y lo sentía y hablaba "como indio" (Blanco, en Andrade & Pollarolo, 1988). Además, lo escribía de múltiples formas y para fines complementarios: poner en valor la narrativa oral y la cosmovisión quechua, crear un quechua escrito para posicionar el quechua en el mundo letrado, producir *oralitura*[1] para crear ficción desde el pensamiento mítico y establecer puentes entre los dos mundos, y de hacer evidente el habla del bilingüe, la cual entre el quechua y el castellano, hacía de la lengua colonial un idioma propio, marcándolo indeleblemente con el sustrato quechua y el sentipensamiento y expresión andinos. Sus obras literarias evidencian una lucha perenne con la lengua, que al final de su tiempo culminaría con el registro de la polifonía y el pluridialectalismo que caracterizan al castellano peruano. Los castellanos indios en su novela póstuma, *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1971), salen de boca de los migrantes andinos que bajaban a la costa en busca de mejores condiciones de vida.

Escobar (1984) identifica en el discurso arguediano una valencia lingüística doble, así como la co-presencia de ambas lenguas, sea "en acto", una, y "en ausencia", la otra (p. 88). Respecto a la co-presencia y amalgama quechua-castellano, en 1939 Arguedas explicaba en su artículo "Entre el kechwa y el castellano: la angustia del mestizo" que:

> Estamos asistiendo aquí a la agonía del castellano como espíritu y como idioma puro e intocado. Lo observo y lo siento todos los días en mi clase de castellano del colegio Mateo Pumaccahua, de Canchls. Mis alumnos mestizos, en cuya alma lo indio es dominio, fuerzan el castellano, y en la morfología intima de ese castellano que hablan y escriben, en su sintaxis destrozada, reconozco el genio del kechwa.

Como literato, transformó las letras peruanas y llevó la literatura neoindigenista a su máxima expresión en *Los ríos profundos* (1958), novela que revela el carácter del mundo andino y los conflictos suscitados en su interrelación con la costa y sus pobladores, y donde el quechua y la quechui-

[1] Elicura Chihuailaf, poeta mapuche, define *oralitura* como "[…] escribir a orillas de la oralidad, a orillas del pensamiento de nuestros mayores y, a través de ellos, de nuestros antepasados. Se habla/escribe en primera persona. Así lo viví/escuché, así lo estoy viviendo/escuchando: me digo, me dicen, me están diciendo, me dirán, me dijeron. Todo ello brotando desde una concepción de tiempo circular: somos presente porque somos pasado (tenemos memoria) y por eso somos futuro. La totalidad sin exclusión, la integridad sin fragmentación de la vida y de todo lo viviente" (2012).

zación del castellano juegan un rol fundamental. Del mismo modo, construye un territorio en cierto modo imaginado, armónico e idílico, donde se conservan aún esas otras miradas del mundo que remiten al poder del mito y a otros relacionamientos del hombre con la naturaleza; a la vez, describe las hondas grietas que separan a los dos mundos, llevando al protagonista a tomar posición frente a las dos realidades en conflicto. Por su parte, *Todas las sangres* (1964) sitúa al lector en las profundas transformaciones que experimentaba la población quechua por la penetración transnacional extractivista, la desestructuración del mundo comunitario y la disputa por el agua que la explotación de la plata requería. En ese contexto, comienzan a surgir líderes como Demetrio Rendón Willka, quien luego de algunos años en Lima y de haber aprendido a leer y escribir, retorna a su tierra y busca, sin éxito, romper con la caduca estructura social, sin abandonar el sentido comunitario y la ligazón con la tierra.

Como antropólogo, hizo etnografía entre labradores castellanos y produjo una tesis doctoral sobre las comunidades campesinas de España y Perú (Arguedas, 1968b). En su trabajo, descubrió similitudes entre las comunidades castellanas y las andinas en cuanto al colectivismo y a los cambios culturales y económicos por la fragmentación y privatización de la tierra (Millones, 2010). Igualmente importantes fueron sus hallazgos sobre las semejanzas de los conflictos entre señoritos y labradores, en Castilla y Extremadura, y entre *runas* y *mistis*[2] en los Andes, por las agudas barreras sociales y la incomprensión e incomunicación entre estos dos mundos, aun cuando allá todos hablasen una lengua y aquí dos. Sus investigaciones en España le permitieron descubrir los rasgos coloniales presentes en las comunidades andinas y algunos universales del pensamiento y comportamiento campesinos. Relevante para esta discusión es que un andino quechua hablante subvirtiera los roles acostumbrados en la antropología al "[…] estudiar al *hombre occidental* en el propio contexto de su cultura desde un punto de vista no occidental" (Hernández, 2020, pp. 30-31, énfasis del autor).

Como docente, destacó el papel que jugaban la(s) lengua(s) y cultura(s) en la educación, mostrando preocupación por la educación de la población indígena (Melis, 2010; Kapsoli, 1988). Desde sus experiencias como profesor de castellano a nivel secundario en una provincia del Cuzco, planteó la

[2] Vocablos quechuas para referirse a los criollo-mestizos (*mistis*) y a los indígenas o campesinos quechuahablantes (*runa*). En rigor, el significado de *runa* es persona, ser humano o gente.

necesidad de una educación bilingüe para superar el "[...] viacrucis de golpes, de humillación y sobre todo de un íntimo, peligroso, falso y progresivo sentimiento de inferioridad" (Arguedas, 1988b[1944], p. 31), experimentado por los estudiantes quechuahablantes. Sustentó su propuesta en el Plan Tarasco de Swadesh, en Michoacán, México, que conoció cuando participó en el I Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro de 1940 (Arguedas, 1966). Postulaba que, haciendo al estudiante lector en su propia lengua, éste llegaría a leer en una forma "verdaderamente absoluta" (p. 31), comprendería lo leído y tomaría conciencia del valor e importancia de su propia lengua. Respondiendo a los imperativos de la época, veía en la educación bilingüe el dispositivo eficaz para que los estudiantes indígenas se apropiasen eficientemente del castellano. Empero, concibió la educación más allá de su dimensión bilingüe, planteando una suerte de territorialización y descentramiento de los enfoques y metodologías empleados para que los estudiantes investigaran y aprendiesen desde sus localidades, provincia y región, en un país "donde todo, o casi todo, está por investigarse" (Arguedas, 1988[1944], p. 81). El énfasis que puso en la cultura, espiritualidad y alma de los quechua hablantes lo acercan también a lo que hoy se denomina educación intercultural bilingüe (EIB).

En 1963, cuando dirigía la Casa de la Cultura del Perú, convocó a veinte lingüistas, antropólogos y educadores —de los cuales al menos cuatro eran quechua o aymarahablantes—, para discutir el tema del monolingüismo quechua-aymara y establecer lineamientos para la incorporación de la educación bilingüe en el sistema educativo (Arguedas, 1966). Durante tres días de trabajo, el primero destinado a los aspectos lingüísticos, el segundo a la revisión de experiencias de educación bilingüe desarrolladas en el Perú y el tercero a la interrelación entre lengua y educación. Entre las preguntas planteadas por Arguedas (1966, p. 8) a este cónclave se encontraban:

> ¿La conciencia valorativa de su propia lengua, no haría más apto al hablante quechua y aymara para aprender el castellano y, mediante esa lengua, asimilar la técnica y sabiduría universales para el desenvolvimiento realmente libérrimo de sus posibilidades? ¿Tal desenvolvimiento no llevaría a la múltiple población peruana hacia una integración tanto más profunda y virtualmente cargada de la máxima promesa cuanto más lúcida, de modo que cada región se sintiera particularmente característica y, al mismo tiempo, elemento fecundo de un todo, de una gran unidad sustentada por la tradición,

> por raíces comunes evidentes, y no por la compulsión externa que es, por el contrario, aislante y desgastadora?

Las discusiones suscitadas desmontaron algunos mitos vinculados con las ideologías lingüísticas de la época y el profundo discrimen contra los indígenas, poniendo en discusión la incomunicación y la desintegración del país. También se establecieron deslindes clave para la acción linguopedagógica, entre lengua y escritura, oralidad y escritura, purismo y cambio lingüístico, alfabetización y castellanización, y aprendizaje de primeras y segundas lenguas. Destaca el consenso logrado sobre la importancia de que los quechuas y aymarahablantes se apropiaran del castellano, aprendizaje planteado, sin así decirlo, desde una perspectiva de bilingüismo aditivo, pues se dejó en claro que la castellanización no suponía el abandono de la lengua originaria, sino más bien su cultivo y enseñanza en la secundaria e incluso en la universidad (Arguedas, 1966).

La mesa no mereció la receptividad esperada de las autoridades educativas. Se buscaba que los educadores tomaran conciencia de que la educación de la población indígena es un asunto complejo que exige interdisciplinariedad, involucrando a educadores, lingüistas y antropólogos, pero sólo algunos funcionarios estuvieron presentes en la primera sesión, pues "[…] desventuradamente son gente muy ocupada" (Arguedas, 1966, p. 129). Como lo remarcara al cierre y al anunciar la elaboración de un folleto de difusión masiva: "Esperamos que el Estado, esta vez, no ha de ser insensible a las razones que vamos a exponerle y que el actual Ministro de Educación y el Presidente de la República accederán a adecuar su política a las bases científicas del análisis que hemos hecho a lo largo de esta Mesa" (Arguedas, 1966, p. 130).

Debieron pasar nueve años para que, en 1972, el Ministerio de Educación dictara su primera política nacional de educación bilingüe, ya en el marco de otro gobierno que junto a la reforma de la educación emprendió otras transformaciones estructurales como la reforma agraria (López, 2020). Para entonces, Arguedas había ya dejado este mundo.

Este ciudadano andino singular experimentó en carne propia, con dolor, pero siempre con esperanza, cómo a partir de la década de los cuarenta la sociedad quechua se transformaba, cuando desde los Andes hombres, mujeres y familias enteras se trasladaban a la costa, dejando huella de la reconquista simbólica de un territorio otrora indígena. Planteó la utopía de

un país reconciliado con su diversidad cultural y lingüística y unido en sus diferencias, y en el cual se superara el racismo y el discrimen que él mismo experimentó, al pasar su niñez y parte de su adolescencia entre indígenas y mestizos quechuahablantes, y por tercamente aferrarse a su bilingüismo.

Kachkaniraqmi es una voz quechua que Arguedas reiteraba para destacar la vigencia de lo andino, pues incluso entre los mestizos urbanos castellanizados lo quechua afloraba en distintos momentos. Avizoraba el día en el cual se reivindicara la condición quechua con orgullo, y no veía contradicción entre quechua y modernidad. Por ello, *Kachkaniraqmi* es a la vez una afirmación y un llamado a la recuperación afectiva, cognoscitiva y consciente de la quechuidad, como él lo hizo a lo largo de su vida. Como muchos otros vocablos indígenas, no resulta fácil traducir. *Kachkaniraqmi* podría glosarse como la suma de *sigo siendo, estando, existiendo, persisto, aquí estoy de nuevo, a pesar de todo*. Con ella y a través de ella, Arguedas cuestionó las dicotomías tradición-modernidad, ciudad-comunidad, emoción-razón, oralidad-escritura, justicia-libertad, así como quechuidad-peruanidad, y, desde ese otro mundo de significación, mostró que es posible ser quechua, peruano y ciudadano del mundo; no habiendo mejor ejemplo actuante que él mismo. Como lo afirmara:

> Intenté convertir en lenguaje escrito lo que era como individuo: un vínculo vivo, fuerte, capaz de universalizarse, de la gran nación cercada y la parte generosa, humana, de los opresores. El vínculo podía universalizarse, extenderse; se mostraba un ejemplo concreto, actuante. El cerco podía y debía ser destruido; el caudal de las dos naciones se podía y debía unir. Y el camino no tenía por qué ser, ni era posible que fuera únicamente el que se exigía con imperio de vencedores expoliadores, o sea: que la nación vencida renuncie a su alma, aunque no sea sino en la apariencia, formalmente, y tome la de los vencedores, es decir que se aculture (Arguedas, 1968a).

La herencia política de Arguedas es la utopía vigente de un país de naciones, de todas las sangres y unido en su diversidad. Su legado lingüístico-pedagógico es igualmente importante pues dejó sentadas cuestiones de relevancia para un país todavía en construcción como el Perú: la irresuelta colonialidad lingüística y su correlato de una educación descolonizadora. Ni la teoría de la colonialidad (Quijano, 2000) había sido planteada entonces ni tampoco la urgencia de repensar desde su raíz la educación en contextos

multiétnicos, pluriculturales y multilingües de forma de descolonizar a *runas* y *mistis*; a los primeros para que recuperen la confianza y fe en su propia lengua y cultura, y a los segundos para que abran sus mentes a otras formas de pensar, sentir, actuar y también hablar. Como individuo, y también como propuesta, reivindicaba un bilingüismo aditivo y funcional en el cual las dos lenguas involucradas rindiesen lo mejor de sí para permitir a los peruanos vivir y convivir en un país de todas las sangres.

Seis décadas después, ese bilingüismo radical trascendería la mera capacidad de hablar dos lenguas, debería garantizar la posibilidad de habitar distintos mundos y construir puentes de inteligibilidad, afectividad y cognición para ver la realidad con ojos indígenas y europeos y así comprenderla y también comprenderse. Un bilingüismo tal incidiría en el idioma hegemónico de manera que tanto los bilingües como sus descendientes, ya monolingües castellanohablantes, den rienda suelta a su creatividad, a través de sus formas particulares de hablar, sin ser censurados por expresarse de forma distinta a los sectores hegemónicos. Implicaría un reconocimiento de las distintas variantes del castellano peruano. Así, la co-presencia de las lenguas originarias, de los castellanos indígenas y del castellano hegemónico construirían esa polifonía de voces y esa policromía de mentes y corazones que el nuevo país de todas las sangres reclama.

Pueblos, lenguas y hablantes en los Andes

Los Andes constituyen una de las regiones ecogeoculturales con mayor presencia de población indígena, pero una de las más que menor diversidad idiomática tiene. Comprende los valles, quebradas, punas y altiplanos a lo largo de la Cordillera de los Andes. De los 8,500 kilómetros que recorre esta cordillera, el área andina propiamente dicha va desde el centro y norte de Chile y el noroeste argentino hasta el Macizo Colombiano, atravesando de sur a norte los actuales territorios de Bolivia, Perú y Ecuador.[3]

En el área andina, la población indígena asciende a aproximadamente once millones, sobreviven quince Pueblos Indígenas, hablan seis lenguas

[3] Según Lumbreras (1964; 1981), la "super-área cultural andina" se caracteriza por prácticas agrícolas y de elaboración de cerámica relativamente homogéneas, por la impronta de la conquista incaica y las relaciones de interdependencia entre las sociedades que la componen; es el área donde se desarrollaron las principales civilizaciones precolombinas de Sudamérica.

y un número mayor de variantes de estos idiomas. Estos quince pueblos pueden agruparse en treintaidós comunidades étnicas que reclaman una identidad cultural diferenciada.

El caso ecuatoriano es singular pues los procesos de etnogénesis en curso determinan que la histórica Nacionalidad Kichwa de la Sierra se divida ahora en catorce pueblos. Algo parecido comienza a surgir entre los quechuas en Bolivia y entre otros pueblos donde esta re-etnificación se expresa de maneras diferentes, tanto a nivel individual como colectivo. Así, los territorios se van reconfigurando étnica y culturalmente, aunque los unifique el saberse quechuahablantes.

Como se muestra en la tabla 1.1, los Pueblos Andinos son por lo general transfronterizos: los quechuas, con presencia en seis o siete países; el Pueblo Aymara, en cuatro; y en dos el Licanantai, Atacama o Atacameño, Diaguita o Diaguita-Calchaquí, Kichwa, Kolla y Uru. Los únicos Pueblos que habitan en un sólo país son los Maimará y Omaguaca, en Argentina; los Jaqaru y Kawki, en el Perú, enclaves culturales emparentados con los Aymara del altiplano boliviano-chileno-peruano y del noreste argentino; y los Ingano, Kamëntsa, Kichwa, Pasto y Yanacona del suroeste colombiano. Los Kamëntsa, sea de todas las comunidades o de sólo algunas, se incluyen como andinos en tanto comparten el mismo ecosistema con los Inga en el Valle del Simbundoy (Muyuy, 2021).

El caso quechua merece una precisión adicional pues su expansión tuvo lugar en tiempos prehispánicos, con el avance inca, luego durante la conquista española e incluso en la república a raíz de la explotación del caucho, los conflictos limítrofes entre Colombia, Ecuador y Perú y la migración andina, sobre todo en Bolivia y Perú hacia las estribaciones orientales de la Cordillera de los Andes y la Amazonía. En consecuencia, la presencia quechua trasciende los espacios propiamente andinos. De un lado están los Kichwas Amazónicos en Ecuador, asentados entre los ríos Putumayo, Pastaza y sus afluentes; así como sus hermanos del Perú, en las riberas de los ríos Napo, Pastaza y Tigre, y también algunas poblaciones kichwas en Colombia cercanas a la frontera ecuatoriana. En el Perú, también hay población kichwa en la Provincia de Lamas, del Departamento de San Martín, y en una zona del departamento de Madre de Dios. De otro lado, se añaden los Inga del Valle del Sibundoy, en el Alto Putumayo, Colombia, pero también, por migración, hay otras poblaciones Kichwa, sea como Otavaleños o simplemente Kichwa, como la tabla 1.1 muestra.

Tabla 1.1 Pueblos indígenas, lenguas y hablantes de lenguas originarias en el área Andina

País	#	Pueblo	Población	#	Lengua	Hablantes	%	Observaciones
Argentina 2010	1ª	Atacama	13,936	---	----------	----------	s.d.	Datos sobre lenguas tomados del Ethnologue en línea Algunas personas autoidentificadas como Kolla podrían ser hablantes de aymara o quechua. El omaguaca pudo haber sido una variante del quechua sureño-boliviano
	2ª	Aymara	20,822	1ª	Aymara	4,100		
	3ª	Diaguita-calchaquí	67,410		----------	----------		
	4ª	Kolla	65,066	---	----------	----------		
	5	Maimará	771	---	----------	----------		
	6	Omaguaca	6,146	---	----------	----------		
	7ª	Quechua	55,493	2ª	Quechua quichua	5,120 60,000	9.22 ------	Alderetes y Albarracín (2004) registran 160,000 quichuahablantes
Bolivia 2012	2b	Aymara	1,598,807	1b	Aymara	836,570	52.32	
	7b	Kallawaya	11,662	3	Kallawaya	1		Datos inconsistentes del censo
	7c	Quechua	1,837,105	2b	Quechua	1,339,919	72.93	
	8ª	Uru chipaya	1,988	4	Uru	1,383	69.56	Única variante activa del uru
	8b	Uru murato	1,353	2c	Quechua	s.d.	s.d.	Lengua dormida
	8c	Uru Iruhito o uchumataqu	2	1c	Aymara	s.d.	s.d.	Entre 50 y 60 personas viven en Iruhito, pero sólo dos recuerdan el uru
Chile 2017	1b	Lican antai o atacameño	3,060	---	----------	----------	s.d.	En general, sólo 9.9% de la población indígena conserva la lengua patrimonial
	2c	Aymara	15,738	1d	Aymara	s.d.		
	3b	Diaguita	8,962	---	----------	----------		
	4b	Kolla	1,967	---	----------	----------		
	7d	Quechua	3,279	2d	Quechua	s.d.		
Perú 2017	2d	Aymara	548,311	1e	Aymara	450,010	82.08	
	9	Jaqaru	673	4ª	Jaqaru	448	66.56	
	10	Kawki	132	4b	Kawki	7	5.30	Cifra de kawkihablantes tomadas del Ethnologue
	11ª	Kichwa	71,311	---	Quechua (kichwa)	3,805,531	73.46	Las cifras oficiales no desagregan entre hablantes de quechua y kichwa
	7e	Quechua	5,179,774	2e	Quechua			
	8d	Uru	681	1f	Aymara	s.d.	-------	
Ecuador 2010	7f	Kichwa de la sierra	605,162	2f	Quechua (kichwa)	500,098	82.63	37.7% y 31.8% serían monolingües kichwa y bilingües kichwa-castellano
	11b	Kichwa amazónico	92,244	---	Quechua (kichwa)	72,234	78.30	38.22% y 39.65% serían monolingües kichwa y bilingües kichwa-castellano
Colombia 2019	12	Inga	19,561	2g	Quechua (inga)	18,000	50.80	Además del Valle del Sibundoy, existen otras comunidades inga en los departamentos Caqueta, Cauca y Nariño Datos para las lenguas inga y el kamëntsa del Ethonologue Para el censo 2019, el 50.8% de los indígenas a nivel nacional hablan su lengua patrimonial y 6.8% sólo la entienden
	13	Kamëntsa	7,521	5	Kamëntsa	4,000		
	11c	Kichwa	3,688	2h	Quechua (kichwa)	s.d.		
	11d	Otavaleño	210	2i	Quechua (kichwa)	s.d.		
	14	Pasto	163,873	---	----------	----------		
	15	Yanacona	34,897	---	----------	----------		

Fuentes: Argentina: Indec (2015); Bolivia: INE (2015); Chile: Mides (2017); Perú: Mincul (2017); Ecuador: INEC (2010); Colombia: DANE (2019); SIL, Ethnologue (2021).

Mayor complejidad se evidencia con los Yanacona, en Colombia, cuya llegada a esta tierra habría tenido lugar en las postrimerías del siglo XV, en una avanzada incásica, y en el XVI durante la conquista española. *Yanakuna* —yanacona— es una voz quechua que en tiempos incásicos aludía a un grupo poblacional al servicio del Inca que podía ser trasladado de una comunidad a otra por no guardar vínculos con su lugar de origen. Los conquistadores resemantizaron el término para referirse a personal auxiliar, de servicio, que utilizaban en la anexión de nuevos territorios (Matallana, 2013). El Pueblo Yanacona se asienta ahora mayormente en el departamento del Cauca, aunque también hay familias yanaconas en Huila, Valle, Caquetá, Putumayo, Quindío y Bogotá Distrito Capital.

Los quechuas en Argentina merecen una nota especial pues, usualmente, bajo esa denominación genérica se reúne a población tanto nativa como migrante contemporánea, la mayoría de los cuales habitan en Tucumán (36,658) y Buenos Aires (37,934) —Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires—, y en otras provincias (Indec, 2015). Destaca que en la Provincia de Santiago del Estero existe un importante enclave quichua hablante en contextos urbanos y rurales (Alderetes & Albarracín, 2004).

Finalmente, el caso de los Kallawaya requiere mayor estudio y análisis pues los datos no son consistentes. El censo 2012 registra más de once mil personas autoidentificadas como Kallawaya; empero, los Kallawaya originarios de la Provincia Bautista Saavedra, del Departamento de La Paz, son médicos herbolarios varones cuyo ejercicio profesional se remonta a épocas incaicas (Oblitas, 1968). Resulta contradictorio que el censo consigna a una sola persona, urbana y mujer, que tiene el machajuyai o kallawaya como lengua materna, y ella es también la única registrada como hablante cotidiana de esta lengua especializada (INE, 2015, pp. 29-33). Dado que la población de la zona forma parte de un enclave quechua en territorio aymara, la tabla 1.1 incluye a estos médicos herbolarios como pertenecientes al Pueblo Quechua.

El número de idiomas indígenas hablados en este extenso territorio no coincide con el de pueblos. De los quince pueblos, diez ya no cuentan con hablantes de lenguas originarias. El avance de la castellanización determina que un tercio de ellos tenga ahora como idioma materno una variante regional del castellano. Son pueblos castellanizados: el Atacama (Licanantai o Atacameño), Diaguita o Diagita-Calchaquí, Kolla, Pasto y Yanacona. En algunos casos, como el Atacama, la lengua kunza habría dejado de hablarse

a mediados del siglo XX; pero, en otros como el de los Pasto, este proceso habría ocurrido siglos antes, primero por la incursión inca y luego con la conquista española.

De los seis idiomas en uso, tres son transfronterizos, el aymara, el quechua, en sus distintas variantes, y el uru, mientras que los tres restantes se hablan en su solo país: el jaqaru, y su variante kawki, el kamëntsa y el kallawaya.

Entre las lenguas aún habladas, destaca la difusión del quechua —en sus múltiples variantes— en todo el área, desde Santiago del Estero, Argentina, y Collagüe, Chile, en el sur, atraviesan los territorios de Bolivia, Perú y Ecuador, hasta llegar al suroeste colombiano.[4] El arribo del quechua al sur colombiano y al norte argentino habría tenido lugar en las postrimerías del Tawantinsuyu[5] durante el gobierno del Inca Wayna Qhapaq y en los inicios de la evangelización de estos territorios, pues los frailes hicieron de este idioma la lengua general de cristianización durante el siglo XVII (Adelaar, 2004; Cerrón-Palomino, 1987).

De igual manera, es necesario destacar que el quechua no es hablado únicamente por personas indígenas. Tal es el caso de *la* quichua, como la llaman sus hablantes. La quichua es hablada por números importantes de población criolla en catorce de los veintisiete departamentos de Santiago del Estero (Alderetes & Albarracín, 2004). Por ello, los datos oficiales no consignan autoidentificación étnica quichua (Indec, 2015). Procesos parecidos se dan en regiones de Bolivia y Perú, como Cochabamba, Ayacucho y Cuzco, donde hablar quechua no implica necesariamente adscripción indígena. Por su parte, no todo aquel que se autoidentifica como quechua habla la lengua de sus mayores; de los cerca de ocho millones de quechuas, sólo seis millones (75%) serían quechuahablantes.

El aymara también supera el millón de hablantes en cuatro países: Bolivia, Perú, Chile y Argentina. Más de un millón trescientos mil personas conservarían esta lengua de los más de dos millones cien mil autoidentificados como Aymara. El núcleo de hablantes se encuentra en el altiplano del Collao, departamentos de Puno, Moquegua y Tacna, Perú, y La Paz y Oruro, Bolivia, aunque en ambos países los Aymara tienen también presencia en diversas

[4] Se tiene noticias de poblaciones quechuahablantes en Brasil (Cerrón-Palomino, 1987) y Venezuela.
[5] El Estado Inca o Tawantinsuyu fue el reino de las cuatro regiones juntas: el Chinchaysuyu, al norte, Qullasuyu, al sur, Antisuyu, al este, y Quntisuyu al oeste, tomado como punto de referencia al Qusqu.

ciudades. De los aproximadamente dos millones doscientos mil aymaras, un millón ochocientos mil serían aymarahablantes (82%).

El jaqaru y su variante el kawki cuentan con pocos hablantes. Se trata de enclaves históricos en territorio quechua, de cuando las lenguas de la familia Aymara o Aru tenían mayor difusión en los Andes centrales del Perú (Cerrón-Palomino, 2007; Adelaar, 2004). Quinientas personas hablarían el jaqaru en el distrito de Tupe, Provincia de Yauyos, Departamento de Lima, mientras que su variante kawki es hablada sólo en la comunidad de Cachuy del mismo distrito, únicamente por entre cinco y siete ancianos. Para los pobladores de Cachuy, la cifra oficial de hablantes del kawki que, *grosso modo*, coincide con el número de habitantes, es una aparente falla de registro por los funcionarios del Ministerio de Educación que tuvieron a su cargo la normalización del alfabeto kawki (Payano, 2021). Del total de jaqaruhablantes, 44.8% conservaría la lengua de su pueblo.

El caso uru es interesante de anotar pues en las tres comunidades etno-culturales uru en Bolivia, una sola conserva la lengua ancestral —los Uru Chipaya—, la cual es usada en la vida cotidiana incluso por los niños y jóvenes, pese a que muchos de ellos viajan intermitentemente a Chile por trabajo estacional. En las otras dos, el uru ha sido desplazado por el aymara —en Iruhito— o por el aymara y el quechua —en Poopó—. Los datos oficiales sólo registran dos personas autoidentificadas como Uru en Iruhito (INE, 2015), siendo los pobladores más de cien, entre residentes permanentes y temporales, que salen a otras zonas de Bolivia por razones laborales (Escalera, 2021). Los trabajos impulsados por la Funproeibandes reflejan que estas dos personas son varones bilingües equilibrados en aymara y castellano y recordantes del uchumataqu, de avanzada edad y mediana edad, que lideran procesos de recuperación de esta variante del uru en Iruhito. No se tienen noticias en las tres comunidades uru de Poopó de hablantes del chholo, variante local del uru. Como sus pares de Iruhito, los Uru del Lago Titicaca en el lado peruano hablan hoy aymara, aunque un maestro de la escuela de una de las islas flotantes urus ha emprendido la recuperación de vocablos y expresiones uru usadas en la comunidad al hablar aymara. No obstante, en estas cuatro zonas, la hegemonía aplastante del castellano amenaza también al quechua y al aymara.

El kamëntsa es hablado en el sur de Colombia, sobre todo en los municipios de Sibundoy, San Francisco y Mocoa del Departamento de Putumayo. Según el censo de 2019, el 53% conservaría la lengua de su pueblo. Sin

embargo, en 2012 el Plan de Salvaguarda del Pueblo Camëntsa registraba que 22% de la población entiende y habla la lengua patrimonial, 25% la entiende, pero no la habla, 2% sólo la lee y 51% restante no la habla (Cabildo Indígena Camëntsa Biya Sibundoy, 2012, p. 167).

El machajuyai o kallawaya, como se señaló, es un caso *sui generis* pues se trata de una lengua especializada que se aprende como segunda lengua; tiene base morfosintáctica quechua con vocablos especializados de la extinta puquina y de otras lenguas originarias. Los pobladores del área de donde proceden los Kallawaya son quechuahablantes, y la presencia de esta lengua se derivaría del envío de *mitimaqkuna* o mitimaes por los incas,[6] para quechuizar un territorio en el cual el aymara ya desplazaba al puquina (Muysken, 2009).

Salvo el caso especial del kallawa, las cinco lenguas vivas restantes se encuentran en mayor o menor grado de vulnerabilidad por la reducción gradual de sus dominios de uso, incluso al interior de las comunidades donde se hablan, y por la creciente interrupción de la transmisión intergeneracional. En todos los casos, se observa un envejecimiento de la población hablante de un idioma originario y las nuevas generaciones son cada vez más castellanohablantes. Esto no se debe únicamente a la acelerada urbanización en Argentina, Bolivia, Chile y Perú, donde la población indígena urbana fluctúa entre 50% y 80%, sino también a la persistencia de actitudes racistas y discriminadoras y de ideologías lingüísticas que sobrevaloran el monolingüismo en castellano y menosprecian el bilingüismo sólo cuando se vincula con el aprendizaje y uso de idiomas originarios (López, 2020). La colonialidad del poder, del saber, del ser (Quijano, 2000) y del hablar determina que, incluso en los espacios comunitarios, las lenguas indígenas sean cada vez menos usadas en los espacios públicos. Un ejemplo de ello es lo observado en las localidades de Colca y Aiza, en el distrito de Tupe, Provincia de Yauyos, Departamento de Lima, Perú, donde se habla el jaqaru.

> El jaqaru se reduce a los ambientes privados y es hablado principalmente por las mujeres, sobre todo las ancianas. Tupe se constituye como un pueblo bilingüe, donde se utiliza el castellano en la comunicación de las actividades económicas, sociales y en la escuela. El jaqaru lo escuchamos principalmente en los hogares, donde es muy común ver que la mujer habla en jaqaru y el

[6] Grupos de familias trasladadas de pueblos leales a conquistados (o viceversa).

> varón contesta en castellano; también se escucha en algunas discusiones o simplemente cuando no se quiere que se sepa lo que se hablan entre pobladores (Ramírez, 2012, p. 200).

A nivel macro, observamos que en Bolivia, país con la mayor presencia indígena de la región (41% de la población mayor de 15 años), sólo en uno de sus departamentos andinos 58% aprende a hablar en un idioma indígena. En el resto, se aprende a hablar en castellano en porcentajes que oscilan entre 55.2% a 67.5%, exceptuando a Tarija, departamento limítrofe con Argentina que ha sido históricamente mayoritariamente castellanohablante. Ahí sólo 6.3% aprende a hablar en quechua o aymara, como se muestra en la tabla 1.2.

La interrupción de la transmisión intergeneracional es un factor decisivo sobre el cual, desafortunadamente, no siempre tienen conciencia: padres de familia, abuelos, ni tampoco los líderes comunitarios y las organizaciones indígenas. Más aún, son frecuentes las situaciones en las cuales líderes indígenas, e incluso quienes defienden la vigencia de los idiomas originarios, crían hijos en castellano, dejando de transmitir la lengua de sus mayores (López, 2021). De ahí que todo plan o estrategia dirigido a la revitalización de las lenguas originarias deba comenzar por concientizar a las familias y comunidades respecto de la responsabilidad que les atañe (Sichra, 2016). Como acertadamente destaca Meliá, la revitalización no es ajena a los hablantes: “Los primeros signos de debilitamiento de una lengua no se dan porque no es una lengua del estado, o de la comunicación de masas, sino porque deja de ser la lengua de la sociedad doméstica, del padre y de la madre, del grupo de trabajo, de juego o de diversión” (2003, p. 26).

Tabla 1.2 Idioma que se aprendió a hablar en la niñez en Bolivia

Departamento	Quechua	Aymara	Guaraní	Otros	Castellano	Idioma extranjero	Total
Tierras altas							
Potosí	54.4	3.5	0.0	0.1	42.0	0.0	100.00%
Chuquisaca	43.4	0.3	1.0	0.0	55.2	0.1	100.00%
Cochabamba	39.9	3.4	0.1	0.3	55.9	0.4	100.00%
La Paz	3.0	32.5	0.0	0.2	64.0	0.2	100.00%
Oruro	13.6	18.3	0.0	0.5	67.5	0.1	100.00%
Tarija	5.6	0.7	0.8	1.2	91.0	0.7	100.00%
Tierras bajas							
Santa Cruz	8.3	1.2	1.7	0.8	85.0	3.0	100.00%
Pando	1.8	2.2	0.0	1.6	91.8	2.5	100.00%
Beni	1.6	1.2	0.1	4.6	92.0	0.6	100.00%
Totales	**19.066**	**7.033**	**0.411**	**1.033**	**71.600**	**0.844**	**100.00%**

Fuente: adaptado de López (2021) con base en INE Bolivia (2016) (información consultada el 22 de mayo de 2019, en https://www.ine.gob.bo/index.php/wpfd_file/ine-544-de-los-potosinos-aprendieron-a-hablar-en-quechua/).

Lo observado no es privativo de Tupe o Bolivia, sino más bien se extiende a todas las localidades en las que aún se conserva un idioma originario. Pese al carácter oficial (Bolivia), cooficial (Colombia, Perú), de uso oficial (Ecuador) o de lengua de educación (Argentina y Chile) que ostentan los idiomas indígenas, desde las reformas de las décadas de los ochenta y noventa, las instituciones gubernamentales no han logrado aún hacer efectivo este nuevo orden y no se ofrecen suficientes servicios en lengua propia a la población indígena. Menos aún se ha avanzado en promover y estimular el aprendizaje de idiomas indígenas por parte de los sectores hegemónicos; y el principal, y a veces único reducto de uso público que tienen estos idiomas es la escuela, a través de la EIB (López, 2020).

Respecto de la educación formal, se cuenta con evidencias sobre las limitaciones de la escuela para garantizar el mantenimiento y desarrollo de las

lenguas minorizadas (Hornberger, 2008; Fishman, 1991). La EIB coadyuva a la revitalización de las lenguas indígenas, pero no reemplaza el papel que compete a las mismas familias y comunidades indígenas (López & García, 2016). Sin la militancia de las familias y comunidades indígenas no será posible avizorar las transformaciones políticas y sociales requeridas para la supervivencia de los idiomas originarios (Coronel & McCarty, 2016).

No obstante, dado el prestigio y valor social que aún tiene la escuela en los contextos indígenas, todo proceso de revitalización cultural y lingüística debe considerar a la educación formal como su aliada. Su papel, si bien secundario, es clave para que las lenguas adquieran la oficialidad que sus hablantes buscan. Un mayor acercamiento hogar-comunidad-escuela y el diálogo entre madres, padres y docentes puede generar sinergia entre la responsabilidad primaria que reside en el hogar y la comunidad, y la secundaria en la escuela. Desde esa perspectiva, a la escuela le toca establecer nexos creativos entre socialización familiar y escolar para fortalecer el uso de las lenguas indígenas también en espacios formales y académicos (López & García, 2016).

Territorios, interculturalidades y educación

Conocido es el apego indígena al territorio, el cual no responde únicamente a necesidades materiales de producción de bienes para el sostenimiento familiar, sino también a condiciones psicoafectivas, espirituales y cognoscitivas que remiten al ser y sentirse *runa*, *jaqi*[7] o, en términos generales, indígena. El territorio es escenario y testigo de la historia compartida, de conflictos y luchas actuales, de la vida en convivencia y también de la relación con lo sobrenatural. De allí que a la *Pachamama* se la cuide y respete, venere y honre porque de ella depende la regeneración de la vida.

Recuperación del territorio y resignificación de la interculturalidad

La defensa acérrima de la tierra y el territorio cobró dimensiones políticas a raíz del surgimiento de organizaciones etnopolíticas en la década de 1970. Una de las primeras organizaciones en asumir el derecho al territorio y

[7] Como *runa* en quechua, *jaqi* en aymara y jaqaru-kawki se refiere a ser humano y gente.

vincularlo indisolublemente con la defensa de la cultura y la lengua propias, para con base en esta triada plantearse una educación igualmente propia, fue el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971. Los Yanacona y los Inga son dos de los ocho Pueblos Indígenas que conforman el CRIC. Como el CRIC, otras organizaciones indígenas nacieron multiétnicas: Asociación Interétnica de la Selva Peruana (Aidesep), donde los Kichwas amazónicos se aglutinan con otros pueblos por la defensa de sus derechos; Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), que reúne fundamentalmente a poblaciones quechua y aymara; y Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), en cuyo seno concilian intereses Kichwas y de otras nacionalidades. El carácter plurinacional de estas organizaciones facilitó la apropiación y resignificación del concepto de interculturalidad, ligándolo a su lucha política. En ese contexto de relación intercultural *de facto*, la necesidad de intercomprensión mutua surgió de manera natural, posibilitó la construcción de proyectos de futuro compartidos, así como el exigir una interlocución en pie de igualdad con los Estados, que fuese también intercultural. Así, bajo este mismo paraguas, se interpeló al Estado-nación, se relacionó interculturalidad y poder y se planteó la descolonización de la educación.

Hoy, las juventudes indígenas urbanas emergen de forma singular y con su activismo refuerzan y amplían la concepción del territorio. De un lado, muchos se trasladan a las ciudades para proseguir estudios secundarios y superiores y, por lo general, mantienen vínculos con sus localidades de origen, a las cuales retornan al menos una o dos veces al año para alguna celebración cultural y, de este modo, retoman vínculos socioafectivos y espirituales con su territorio y sus parientes. Los quechuas y aymaras se encuentran entre los pueblos con mayor población urbana en el continente; por ejemplo, en el Perú la mayor cantidad absoluta de quechuahablantes vive en un distrito de la ciudad de Lima (López, 2021). La migración del campo a la ciudad y el retorno periódico de los migrantes a sus comunidades de origen, al menos durante las tres primeras generaciones, contribuyen a la construcción de territorios discontinuos. Tal discontinuidad actualmente adopta otro cariz por la mayor visibilidad y audibilidad de las lenguas indígenas en el mundo digital, y particularmente del aymara y el quechua, hecho que se ha puesto en evidencia con la pandemia y las medidas de confinamiento adoptadas desde inicios de 2020. Muchas mujeres y hombres jóvenes reclaman su indigeneidad y condición de hablantes de un idioma

indígena, aun cuando se trate de su segunda lengua, a través de las redes sociales y la Internet en general. Con su acción, no sólo ensanchan el territorio indígena, conectándose con parientes y coterráneos incluso más allá de las fronteras nacionales, sino además construyen espacios inter-epistémicos en los cuales difunden y ponen de relieve "lo propio".

Interculturalidades y transformación de lo cotidiano

En especial en Sudamérica, la resignificación de la interculturalidad por el liderazgo indígena, en el marco de una colaboración entre academia y organizaciones indígenas, entre las décadas 1990 y 2010, trajo consigo deslindes necesarios respecto a qué entender por interculturalidad y cómo hacer de éste un concepto movilizador que trascendiera la esfera educativa desde la cual nació (cf. López, 2019). Esto lleva actualmente a plantear el término interculturalidades (en plural), pues la noción se ha vuelto polisémica y su comprensión depende del lugar de enunciación de quienes la evocan. Así, el Estado emplea el concepto poniéndolo al servicio de sus intereses, para aplacar los reclamos indígenas y en aras de consolidar la asimilación de las sociedades indígenas al cauce de *lo nacional* y de una *cultura nacional*, desconociendo adrede la inequitativa distribución del poder y las desigualdades múltiples que precisamente impiden la convivencia y las relaciones equitativas entre diferentes. A esta interculturalidad funcional se opone, sobre todo desde la academia, una interculturalidad crítica, la cual destaca el carácter conflictivo de toda relación interétnica e intercultural en contextos de subalternidad, así como los factores de distinta índole que condicionan el diálogo entre Estados y Pueblos Indígenas y entre individuos socioculturalmente diferentes (Walsh, 2008; Tubino, 2005; Fornet-Betancourt, 2000). Al margen de estas distinciones, para los indígenas la interculturalidad, más que una noción, es una vivencia que marca su cotidianidad desde y en el conflicto y, a la vez, una aspiración por un mundo más justo y equitativo en el cual no sólo tengan cabida, sino y sobre todo donde puedan vivir en convivencia democrática, sin tener que renunciar a sus particularidades culturales y lingüísticas ni tampoco a sus formas de pensar, sentir, actuar y también hablar.

En rigor, las demandas indígenas respecto a la interculturalización de la sociedad y de los Estados implican una transformación radical de las ideologías y visiones de los sectores culturalmente hegemónicos sobre la matriz

indígena. A más de cinco décadas de que la noción se acuñase en América del Sur y echara raíces en los Andes (López, 2019), es mayor el rezago que el avance, por lo que la deuda con los Pueblos Indígenas se incrementa.

Los seis países aquí referidos han dado pasos importantes en la construcción de discursos políticamente correctos, han promulgado normas congruentes con ellos, suscrito acuerdos, convenciones y declaraciones internacionales que sientan las bases y establecen estándares para un nuevo trato y relacionamiento entre Estados y Pueblos. Sin embargo, la brecha entre la retórica legal, el accionar del Estado y las prácticas sociales y comportamientos de los sectores hegemónicos en relación con la diversidad cultural y lingüística pone de relieve el gran trecho que la región, y América Latina en general, deben recorrer para pasar de la coexistencia entre sociedades de distinta raigambre a una convivencia democrática entre iguales, aunque diferentes.

Dada la demora de las sociedades latinoamericanas para hacer efectiva la interculturalización de la vida, y habida cuenta que en rigor se vienen imponiendo políticas y prácticas propias del multiculturalismo anglosajón neoliberal que mantienen el *statu quo* e imposibilitan la refundación del Estado, a contramano de los regímenes interculturales avizorados por los indígenas y otros sectores democráticos, desde hace algún tiempo se plantea la perspectiva de una interculturalidad transformativa que incida precisamente en reconfigurar la naturalización de la diversidad como problema y del racismo y la discriminación vigentes (López, 2019).

La interculturalidad transformativa, sin renunciar a la crítica, busca avanzar hacia la concreción de comportamientos incrementalmente interculturales, a partir de las complicidades cognitivo-afectivas que se establecen en la actuación cotidiana de individuos y colectivos sociales comprometidos con la diversidad y la diferencia, pertenecientes tanto a los sectores hegemónicos como a los subalternos. Estas complicidades sentipensadas, y las acciones que de ellas se derivan, inciden desde el día a día en la transformación del imaginario social y en un nuevo trato y formas de relacionamiento igualitario. En otras palabras, la interculturalidad transformativa es por naturaleza performativa, se construye en la actuación cotidiana y desde ese lugar de enunciación y de acción social y política se proyecta hacia la sociedad en su conjunto.

Si bien una interculturalidad transformativa supone la reflexión sobre las situaciones y circunstancias que inciden en la construcción de la

hegemonía cultural y la subalternización de determinadas comunidades sociohistóricas, no se queda allí; "[…] la praxis social y política comprometida con […] la emancipación social de los sectores subalternos genera progresivamente nuevas formas de convivencia y de relacionamiento social y, por ende, la transformación de la sociedad en su conjunto" (López, 2019, p. 71).

Concretar este tipo de interculturalidad requiere el involucramiento en procesos de acción-reflexión-acción y la creación de espacios de diálogo horizontal, de escucha activa, desde la posición que cada quien ocupa, para, desde ese lugar, compartir y aprender a vivir juntos. De este modo, se aprovechan las ventanas de posibilidad que ofrece la actuación cotidiana entre diferentes, aun cuando se trate de microsituaciones y eventos focalizados. De todos modos, en y a través de ellos los sujetos desarrollan, por medio de su actuación, disposiciones interculturales, antidiscriminadoras y antirracistas.

Situaciones como las que se dan en los centros educativos desde el nivel inicial hasta el secundario, en las universidades, lugares de trabajo, asociaciones civiles y sindicatos, entre otras instituciones, constituyen escenarios privilegiados para la performatividad intercultural. Así, imbuida de una nueva ética y posicionamiento político, la actuación reiterada genera una disposición intercultural que, producto de la constancia, se hace habitual y permanente.

En los Andes, las instituciones públicas de educación superior, donde confluyen estudiantes de distintas clases sociales y orígenes étnico-culturales, que recurren a igualmente diferentes formas de pensar, sentir, actuar y hablar, tienen ante sí el desafío de constituirse en espacios para la construcción de una interculturalidad transformativa y para que sus estudiantes, docentes y administrativos construyan estas disposiciones interculturales, ejerciéndolas en el día a día, es decir, en la misma performatividad intercultural.

Educaciones, interculturalización de la sociedad y descolonización

Desde su adopción por las organizaciones y líderes indígenas a mediados de la década de los setenta, la EIB asumió la perspectiva descolonizadora hoy en boga. Al inicio, la reivindicación giró alrededor de la lengua que vehiculizaba la educación de los estudiantes indígenas, en tanto dispositivo a través del cual se transmitían y construían conocimientos, valores, cosmovisiones

y perspectivas de futuro. En la actualidad, se cuestiona además la ontología del conocimiento escolar, poniendo en jaque el mecanismo privilegiado por los Estados para el control social de sus ciudadanos: el currículum. Desde ese lugar, los indígenas reclaman la inclusión de sus sistemas de conocimiento en la educación formal, descolocando a los Ministerios de Educación y a sus funcionarios, no acostumbrados a ver el desarrollo curricular como espacio de construcción social y menos como procesos de negociación cultural. En ese contexto, las visiones curriculares tecnocráticas colisionan con las socioculturales, cuando el currículo se vincula al territorio ancestral y a otras formas de ser y estar en el mundo, y sitúan a todos ante situaciones que requieren al menos un diálogo interepistémico.

Los conflictos aludidos han hecho que se incremente la desafección indígena respecto de la EIB oficial y se reclame el retorno al sentido original de las demandas indígenas. De allí que desde hace algún tiempo se desarrollen experiencias de educación propia. A través de ellas, intelectuales, líderes y organizaciones indígenas innovan el campo, implementando de manera autónoma sus modelos, que, si bien interculturales y bilingües, parten de los conocimientos y valores indígenas para formar nuevos ciudadanos interculturales para el movimiento indígena, pero también para la transformación de la sociedad. Estos proyectos político-pedagógicos permiten que las propias comunidades asuman mayor control sobre su educación, rompan con las barreras burocráticas y cuestionen el poder establecido, por lo que *educación propia* refiere a una educación autodeterminada. En algunos casos, estos modelos son negociados con el Estado, con lo que se obtiene reconocimiento y financiamiento, mientras que en otros son liderados por organizaciones indígenas o apoyados por ONG.

Dos muestras de la mayor importancia que cobra la educación propia son las del Pueblo Yanacona y las comunidades quechuas de la Provincia de Sicuani, Cuzco. Al respecto, el Plan de Vida Yanacona apunta a consolidar su sistema educativo propio para formar a los líderes que guíen la re-etnificación en curso, la revaloración de la filosofía propia, la recuperación de su lengua patrimonial y la búsqueda de mejores condiciones de vida desde una perspectiva integral, atendiendo las dimensiones social, económica, cultural, ambiental y política, pues se busca garantizar la supervivencia y su "[…] participación como actores sociales en el territorio [y] en la toma de decisiones en el contexto del país" (Cabildo Mayor Yanacona, 2001, p. 12). Desde esa perspectiva, consideran que ellos deben defender sus derechos

ante "la sociedad mayoritaria", así como los valores culturales que los hacen Yanacona. Los maestros y líderes sociales, sea desde

> [...] la escuela o la plaza pública, son los llamados a divulgar [...] la forma de ver el mundo [...] y las relaciones con la naturaleza y otros pueblos indígenas y no indígenas para que se siga generando un pensamiento basado en nuestra cosmovisión y que siga siendo la guía para enfrentar los diversos problemas y oportunidades que se presenten en la actualidad y en el futuro (Cabildo Mayor Yanacona, 2021, p. 56).

En el caso de las comunidades quechuas de Sicuani, el Centro de Promoción y Sabidurías Ancestrales apoya, desde 1998, a comunidades y centros educativos de distintos niveles para desarrollar una educación intra e intercultural que incorpora los saberes locales, con vistas a "[...] la recuperación de la biodiversidad cultural y ecológica, como plataforma de acción común entre escuela, familia y comunidad" (Ceprosi, https://www.ceprosi.pe/about.html). Con ello, se persigue la conformación de una sociedad intercultural en armonía con la naturaleza. A través de metodologías vivenciales ancladas en la perspectiva del *Iskay Yachay* —dos pensamientos, saberes, conocimientos o aprendizajes—, desde la revaloración del trabajo agrícola y la crianza de la chacra, se apunta al desarrollo de las capacidades socioafectivas, cognoscitivas, culturales y lingüísticas que los educandos requieren para funcionar dentro y fuera de su comunidad de origen, con la mira puesta en el *Sumaq Kawsay*. Al tratarse de estudiantes de los niveles inicial, primaria y secundaria, en su mayoría bilingües y que hablan con frecuencia el quechua, éste es el idioma de uso predominante en las actividades desarrolladas y en la interacción con las comunidades y sus autoridades. La lengua se aprende usándola en el contexto agrícola-ritual de la chacra, de manera natural, y en la interacción con los comuneros, conocimiento que luego es reforzado en la escuela, como el lema institucional lo explicita "niños en aula desarrollando lo aprendido en la chacra" (Pardo, 2021).

Mientras que en la EIB estatal persiste la visión de la lengua subalterna como puente hacia la hegemónica, en la educación propia se observa una orientación y esfuerzo, todavía no logrados, por avanzar hacia un bilingüismo equilibrado y funcional que permita a los educandos funcionar en el territorio propio como en su interacción en las ciudades y con las instituciones del Estado; de allí que la acción bilingüe no concluya en la primaria y se

proyecte al menos hasta el fin de la secundaria. Este norte incluye aquellas experiencias que deben comenzar por la recuperación de la lengua patrimonial, como la ingana. Sin embargo, en ninguno de estos dos modelos se avizora todavía el trabajo desde y con los dialectos locales del castellano.

Mayores avances se observan en el ámbito curricular, pues su definición parte de las necesidades y proyecciones de las comunidades en cuestión, y en su desarrollo intervienen autoridades locales, sabios, expertos comunitarios, madres y padres de familia junto a los directores y docentes de las instituciones educativas con las que se trabaja. Todo ello no ocurre al margen de lo nacionalmente prescrito, sino que se busca llegar de forma más pertinente y relevante y siempre a partir de los conocimientos propios y previos, en aras de una relativa complementariedad. Frente a esta apertura desde los territorios indígenas, el Estado no muestra aún la flexibilidad necesaria para responder también curricularmente a las necesidades y expectativas de los Pueblos Indígenas, por lo que el *Iskay Yachay* constituye todavía un escenario distante.

Conclusiones

Construir países de naciones o de todas las sangres, como lo avizoraba Arguedas, constituye todavía una utopía por alcanzar no sólo en el Perú sino en toda América Latina. Incluso en los dos países del área andina que avanzaron en el campo normativo y asumieron constitucionalmente la plurinacionalidad —Bolivia y Ecuador—, las brechas que separan el deseo de su concreción en la transformación de lo cotidiano parecen insalvables. La somera revisión aquí realizada ha puesto en evidencia la persistencia de fuerzas contrarias a esos sueños acariciados por los Pueblos Indígenas, que permitirían que indígenas y no indígenas bebieran de distintas fuentes de pensamiento, conocimiento y sentimiento y que, impregnados de un nuevo sentido ciudadano, pudiesen convivir pacíficamente, sin racismo ni discriminación, en territorios siempre multiétnicos, pluriculturales y multilingües. Hasta ahora se intentó modificar preconceptos, ideologías y actitudes que conciben la diversidad como problema con legislación, desde arriba y apelando también al sistema educativo. Al cabo de más de cinco décadas, se constata que la legislación ayuda, pero no basta, y que la escuela oficial, por más que sus directivos y docentes se lo planteen, no

puede despojarse de su legado histórico, de su razón de ser atada a la homogeneización y uniformización de ese Estado-nación, calcado de otras realidades, que en las condiciones actuales parece imposible desmontar. La colonialidad del poder, saber, ser y hablar pesan todavía mucho, y el eurocentrismo no deja espacio suficiente en la institucionalidad educativa.

Para avanzar hacia la utopía plurinacional, intercultural y multilingüe, por el momento no parece haber otra salida que la acción local encaminada a la transformación de lo cotidiano. Sólo la acción-reflexión-acción de personas comprometidas con la utopía de construir países de todas las sangres puede sacarnos del atolladero, en el día a día y desde el espacio que cada quien ocupa. En la medida que desde una interculturalidad transformativa los cambios comiencen a impregnar a más sectores de la sociedad, se contará con nuevos ciudadanos interculturales activos que exijan el cumplimiento y también se auto-obliguen a militantemente ejercer los derechos culturales y lingüísticos que las normas vigentes, y otras que podrían derivarse de ellas, contemplen. La educación propia ha demostrado que la EIB puede ser usada como marco de referencia para luego desbordarla y superarla cuando se toma las riendas de su conducción, situada en cada territorio específico. De ahí que, también desde la acción local, a los gestores de la educación propia les toca asumir el reto de perfeccionar y consolidar sus enfoques, modelos y prácticas, hacerlos públicos y propiciar debates regionales y nacionales sobre el sentido y significado de una educación alineada con la transformación anhelada, para ir arrebatándole gradualmente al Estado el monopolio de la educación de todas y todos. Cuando ello ocurra, la escuela será parte integral de los Planes de Vida de los Pueblos y no sólo un dispositivo de los Planes de Desarrollo de los Estados; entonces, modelos como el *Iskay Yachay* y la propia EIB, construidos localmente, podrán multiplicarse e incidir también en la educación de los sectores hegemónicos. Para construir los países de naciones avizorados, urge abandonar el singular cuando de lengua, cultura y educación se trata.

Referencias

Adelaar, W. (2004). *The Languages of the Andes*. Cambridge: CUP.

Alderetes, J. & Albarracín, L. (2004). El Quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero. *International Journal of the Sociology of Language*, (167), 83-93. Recuperado de DOI: 10.1515/ijsl.2004.023

Andrade, L. & Pollarolo, G. (2018). "¡El mismo indio está hablando!": Sobre el intercambio epistolar entre Hugo Blanco y José María Arguedas. *Diálogo Andino*, (57), 147-159. Recuperado el 10 de abril de 2021, de https://www.redalyc.org/jatsRepo/3713/371358887013/html/index.html

Arguedas, J. M. (1939). Entre el kechwa y el castellano, la angustia del mestizo. *La Prensa*, Buenos Aires, 24 de septiembre de 1939. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de https://copypasteilustrado.wordpress.com/2012/10/17/arguedas-si-escribimos-en-quechua-hacemos-literatura-estrecha-y-condenada-al-olvido/

Arguedas, J. M. (Org.) (1966). *Mesa redonda sobre el monolingüismo quechua y aymara y la educación en el Perú*. Lima: Casa de la Cultura.

Arguedas, J. M. (1968a). No soy un aculturado. Recuperado de https://es.scribd.com/document/336434896/No-Soy-Un-Aculturado-Discurso-de-Jose-Maria-Arguedas

Arguedas, J. M. (1968b). *Las comunidades de España y del Perú*. Lima: UNMSM.

Arguedas, J. M. (1971). *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Buenos Aires: Losada.

Arguedas, J. M. (1988). *Nosotros los maestros*. Lima: Editorial Horizonte.

Arguedas, J. M. (1988b[1944]). Un método para el caso lingüístico del indio peruano. *Historia*, (6), 28-33.

Cabildo Indígena Camentsa Biya Sibundoy (2012). *Diagnóstico Plan Salvaguarda Camëntsá*. Bogotá: Ministerio del Interior/Cabildo Indígena Camentsa Biya Sibundoy. Recuperado el 28 de abril de 2021, de https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/p.s_camentza_version_preliminar_0.pdf

Cabildo Mayor Yanacona (2001). "Reconstruyendo la casa": Proyecto Integral de desarrollo del Pueblo Yanacona. Territorio Yanacona. Diciembre de 2001. Recuperado el 28 de abril de 2021, de https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan_de_vida_yanacona.pdf

Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística quechua*. Cuzco: UNA-P/CBC.

Cerrón-Palomino, R. (2007). *Lingüística aymara*. Cuzco: PROEIB Andes/CBC.

Chihuailaf, E. (2012). Los mapuche continuamos con nuestros sueños. Recuperado el 25 de enero de 2021, de http://www.mapuche.info/news/siglo030812.html#:~:text=Que%20los%20mapuche%2C%20gente%20de,historia%20y%20un%20territorio%20hist%C3%B3rico.&text=Desde%20luego%2C%20ello%20supone%20una,debiera%20considerar%20la%20Regi%C3%B3n%20Mapuche

Coronel-Molina, S. & McCarty, T. (Eds.) (2016). *Language Revitalization in the Americas*. Londres: Routledge.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2018). Población indígena de Colombia. Resultados del Censo de Población y Vivienda 2018. Recuperado el 8 de diciembre de 2020, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf

Escalera, D. (2021). Comunicación personal sobre la situación del chholo y de la población uru murato.

Escobar, A. (1984). *Arguedas o la utopía de la lengua*. Lima: IEP.

Fishman, J. (1991). *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización*. San José de Costa Rica: Editorial DEI.

Hernández, G. (2020). Interludio. Las comunidades campesinas de España y del Perú (1958-1962). *Anthropologica, 20*(20), 19-33. Recuperado el 10 de mayo de 2021, de http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/395

Hornberger, N. (Ed.) (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec) (2015). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Pueblos Originarios: región Noreste Argentino. Serie D 1. Buenos Aires: Indec. Recuperado el 12 de septiembre de 2020, de http://trabajo.gob.ar/downloads/pueblosindigenas/pueblos_originarios_nea.pdf

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2015). Censo de Población y Vivienda 2012. Características de la Población. La Paz: INE. Recuperado el 25 de septiembre de 2020, de https://bolivia.unfpa.org/es/publicaciones/caracter%C3%ADsticas-de-la-poblaci%C3%B3n-censo-de-poblaci%C3%B3n-y-vivienda-2012-bolivia

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2018). Síntesis de resultados. Censo 2017. Santiago de Chile: INE. Recuperado el 10 de mayo de 2020, de https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2018). La autoidentificación étnica: población indígena y afroperuana. Censos Nacionales 2017. XII de población, VII de vivienda y III de Pueblos Indígenas. Lima: INEI y Ministerio de Cultura. Recuperado el 20 de septiembre de 2020, de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/autoidentificacion-etnica.pdf

Kapsoli, W. (1988). Estudio preliminar y notas. En Arguedas, José María. *Nosotros los maestros.* Lima: Editorial Horizonte.

López, L. E. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J.E. González (ed.), *Multiculturalidad e interculturalidad en las Américas: Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay* (pp. 48-101). Bogotá: Cátedra Unesco "Diálogo intercultural"/Universidad Nacional de Colombia.

López, L. E. (2020). What is *educación intercultural bilingüe* in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Recuperado de DOI:10.1080/01434632.2020.1827646

López, L. E. (2021). Entre silenciamiento y reclamación de la voz propia. Los idiomas indígenas en América Latina y el Caribe hoy (en revisión para su publicación).

López, L. E. & García, F. (2016). The Home-School-Community Interface in Language Revitalization in Latin America and the Caribbean. En T. McCarty & S. Coronel-Molina (Eds.), *Language Revitalization in the Americas* (pp. 116-135). Londres: Routledge.

Matallana, S. (2013). Indios conquistadores y civilizadores del Reino de Nueva Granada, siglo XVI. *Fronteras de la historia*, *18*(2), 21-45. Recuperado el 18 de abril de 2021, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-46882013000200001

Meliá, B. (2003). El silencio de las lenguas y la palabra recuperada. En G. Solís (Ed.), *Cuestiones de lingüística amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológica* (pp. 21-36). Lima: UNA/Proeib Andes-GTZ/UNMS.

Melis, A. (2010). La propuesta lingüística de Arguedas: el escritor y el maestro. *Crítica Literaria Latinoamericana*, año 36, (72), 21-41.

Millones, L. (2010). Una mirada a la tesis doctoral de José María Arguedas. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, año 36, (72), 191-202.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (Mides) (2017a). Pueblos indígenas. Síntesis de resultados. Casen 2017. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Casen_2017_Pueblos_Indigenas.pdf

Ministerio de Cultura (Mincul) (2020a). Base de Datos de Pueblos Indígenas. Recuperado el 15 de septiembre de 2020, de https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos

Muyuy, G. (2021). Comunicación personal sobre las lenguas del Valle de Sibundoy.

Muysken, P. (2009). Kallawaya. En E. Crevels & P. Muysken (Eds.), *Lenguas de Bolivia: ámbito andino. Vol. 1*. La Paz: Plural Editores.

Oblitas, E. (1968). *El idioma secreto de los incas (vocabulario castellano-callahuaya)*. La Paz: Editorial "Los Amigos del Libro".

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

Pardo, E. (2021). Comunicación personal sobre el trabajo de Ceprosi en Sicuani.

Payano, Y. (2021). Comunicación personal sobre la situación del jaqaru y del kawki.

Ramírez, A. (2012). Entre la ilusión y la desesperanza: los sinuosos caminos hacia una educación intercultural bilingüe en Tupe, una comunidad jaqaruhablante del Perú, *Investigaciones Sociales, 16*(29), 197-208.

Sichra, I. (Ed.) (2016). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*. La Paz: Funproeib Andes/SAIH.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Ponencia en el *Encuentro Continental de Educadores Agustinos* en Lima, 24-28 de enero. Recuperado de http://oala. villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html

Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En W. Villa & A. Grueso (Comps.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.

La imbricación entre la territorialidad y lo cultural en los programas de educación intercultural

JULIETA BRISEÑO-ROA* Y ELSIE ROCKWELL**

Introducción

En las últimas décadas ha habido un giro para entender territorio más allá de dicotomías entre espacio-sociedad y naturaleza-cultura, una perspectiva relacional y procesual vinculada a las prácticas de las personas (Raffestin, 1993; Giménez, 2000; Porto-Gonçalves, 2001, 2009; Haesbaert, 2011). Porto-Gonçalves afirma que el territorio es espacio apropiado, instituido por sujetos y grupos sociales que se afirman por medio de él (2009, p. 3). Poner la mirada en las acciones de los sujetos colectivos sobre un espacio permite comprender la territorialización como resultado de procesos sociales que construyen territorialidades; éstas, según Porto-Gonçalves (2001), se componen de procesos sociales realizados por sujetos en situaciones históricamente determinadas. Desde aquí se cuestiona entonces la existencia de territorios delimitados y más bien se aborda la existencia de multiplicidad de territorialidades.

Para el tema que nos compete en este capítulo, nos parece importante centrar la mirada en las relaciones de poder y las desigualdades en que enmarcan estos procesos de territorialización. Para Schmidt (2014), ello permite comprender múltiples territorialidades superpuestas en un mismo territorio

* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), sede Ciudad de México.
** Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav).

—por ejemplo, hegemónicas y subalternas— y evidenciar diferentes modelos de desarrollo que se ponen en tensión y que en muchas situaciones resultan imposiciones de proyectos de desarrollo de despojo y extractivistas.

Algo similar ha ocurrido con el concepto de cultura, que solía también considerarse como una "entidad" delimitada, estática y determinista al que "pertenecían" ciertos miembros. Junto con el concepto de etnia, a menudo también se racializaba, al aplicarse sobre todo a pueblos dominados o grupos inmigrantes de "otro color". Muchos antropólogos e historiadores, entre ellos Eric Wolf (1987), cuestionaron este concepto y fueron desarrollando una concepción distinta. Como lo sintetizó Said:

> […] uno de los grandes avances de la teoría moderna de la cultura es la constatación [...] de que las culturas son híbridas y heterogéneas y [...] que las culturas y las civilizaciones están tan interrelacionadas e interdependientes que impiden cualquier descripción unitaria o delimitada de su individualidad (1995, pp. 348-349, traducción propia).

Así, se ha llegado a comprender lo cultural también como producto de las acciones de colectividades humanas en condiciones temporales y espaciales precisas. Sewell (2005) optó por considerar que las culturas (en plural) son: contradictorias, están laxamente integradas, son impugnadas, están sujetas a cambio constante y tienen fronteras o contornos débiles; poseen niveles de coherencia débil y relativa, históricamente situada, mutable. Cuando se logra cierta coherencia, agrega, ésta no es inherente al sistema cultural, sino es producto de acciones del poder hegemónico o resistencias colectivas (Sewell 2005, pp. 168-174). Muchos otros han escrito en contra del inherente esencialismo del concepto tradicional de cultura y sus peligros, y han propuesto sustituirlo con otros términos similares, sin abandonarlo, como "lo cultural" o la "culturalidad" (Pinxten & Verstraete, 2004).

Los procesos de redefinición, tanto de territorio como de cultura, permiten comprender las políticas educativas que se han implementado en territorios indígenas y colonizados. En este sentido, se pueden apreciar las apropiaciones de los espacios sociales, como los educativos, para constituir ciertas territorialidades y reconfigurar "lo cultural", relacionados a recursos institucionales y simbólicos.

En este ensayo nos proponemos plantear que las redefiniciones de territorio y cultura cuestionan de fondo algunos significados de interculturalidad,

en particular en el ámbito de lo educativo y las políticas indigenistas y neoliberales que las han guiado durante las últimas décadas en México. Proponemos que no es posible comprender el surgimiento de la "interculturalidad" y su uso educativo sin relacionarlo con la larga historia de dominación y despojo de territorios pertenecientes a los pueblos indígenas. Por otra parte, las nuevas concepciones de territorialización también exigen revisar algunos de los supuestos básicos del concepto de lo intercultural, en particular su concepción implícita de "culturas" como entidades separadas, así como plantear el problema de qué tanto ha contribuido en los hechos a una inclusión de los pueblos indígenas. El objetivo de este capítulo es aportar al análisis de la relación entre los territorios y las políticas de desarrollo, en específico a las políticas educativas que en los últimos treinta años se han regido por el concepto de educación intercultural.[1]

Tras el origen del concepto de intercultural

Al revisar diversos usos del término interculturalidad, Pérez-Ruiz (2009) concluye que carece de una definición única; por lo contrario, cada vez es más polisémica. Sus usos alternan entre un plano analítico de la realidad de situaciones de contacto sociocultural a usos que son más bien prescriptivos, tendiendo hacia lo utópico, pues suponen una sociedad con la posibilidad de un "diálogo de saberes" entre "culturas" en un plano de igualdad. La discusión sobre su origen varía entre si su uso en la región es una derivación del multiculturalismo anglosajón o si más bien es un concepto distinto con significados divergentes en Europa y América Latina (Pérez-Ruiz, 2009). A pesar de ello, se ha vuelto una categoría hegemónica para describir desde la academia programas de atención a la diversidad, en particular indígena, así como la etiqueta nominal para las políticas públicas de educación para pueblos indígenas en toda América Latina.

Como concepto más visible en relación con lo educativo, lo intercultural fue codificado en un documento de la UNESCO en 1983 (Pérez-Ruiz, 2009). Varios autores han buscado su origen, pero el hecho es que tuvo diversas acepciones y contextos de uso. Al parecer, fue un concepto que tomó sentido

[1] Este capítulo contó con apoyo parcial de nuestras instituciones, así como del proyecto FOSEC A1-S-52363, del Conacyt, México.

en clara oposición al "multiculturalismo" anglosajón, aunque hubo autores latinoamericanos que también usaban este término. A menudo, hoy en sus usos cotidianos muchos toman los términos simplemente como sinónimos. Por otra parte, el término multiculturalismo, sobre todo en Inglaterra y Estados Unidos, predominó justo con el auge del neoliberalismo. Esto no fue casual, ya que, según Charles Hale (2005), el interés en fragmentar a la clase trabajadora se favorecía con el énfasis en la separación étnica y racial, requerida, por ejemplo, por los nuevos asentamientos formados para la modernización agrícola en Nicaragua y la defensa de los bloques delimitados.

En Europa continental, siempre renuente a aceptar sin crítica los términos anglosajones, emerge lo intercultural en un contexto de creciente inmigración, en especial de sus excolonias. En lugar de aceptar la noción de multiculturalidad, que implicaba una simple yuxtaposición de grupos de diferentes "culturas", la interculturalidad permitía analizar situaciones de contacto, intercambio, e incluso conflicto entre estos grupos. En lo educativo, se dieron dos tendencias: algunos países optaron por subvencionar sistemas separados de educación pública, adaptados a las características, sobre todo religiosas, de distintos grupos inmigrantes; en otros, se planteaba lo contrario: fomentar una educación única para todos y laica. Así, en el continente se dio un largo debate sobre la multiculturalidad y la interculturalidad. Por ejemplo, Rik Pinxten, director del Centro de Estudios Interculturales en la Universidad de Gand, defensor de una educación laica, se oponía desde los años ochenta a la noción de "multiculturalismo", ya que sostenía que no reúne a comunidades, sino más bien reproduce la mentalidad de comunidades aisladas y, en ese sentido, arriesga avalar actitudes de racismo y *apartheid*.

En Francia, se privilegiaba una larga tradición laica en la educación; de hecho, en este país está legalmente prohibido identificar la religión, lengua nativa o etnicidad como indicadores de la población escolar. Los niños y jóvenes de cualquier origen, incluso los indocumentados, no sólo podían, sino que debían asistir a las escuelas públicas. La consigna de mantener "indiferencia ante la diferencia" permea el ámbito escolar; todos se consideraban "educados en Francia", y deberían dejar en la casa y el barrio cualquier señal de su pertenencia a otra cultura, en particular señales de religión como el hijab, la kipá y la cruz.[2] No obstante, la política oficial no logró ocultar un

[2] En 2004, se aprobó la ley que prohíbe el uso de símbolos ostensibles de cualquier religión: hijab, kipá, cruces cristianas y turbante sij.

racismo latente en la sociedad, ni evitar la huida de los llamados "verdaderos franceses" a escuelas privadas o en barrios con menor contacto intercultural. A pesar de ello, también en Francia, surgió cierta corriente a favor de la interculturalidad. Los más exitosos fueron intentos de revitalizar lenguas y culturas del hexágono, como el bretón y el occitano, más que las lenguas de los migrantes, aunque se han dado clases optativas de árabe en escuelas primarias. También surgieron numerosas ONG, etc., que ayudaban a los recién llegados no hablantes del francés a aprender la lengua escolar, de una forma distinta al "lanzarse al ruedo" practicado en las escuelas públicas. En realidad, nunca se mantuvo un enfoque intercultural en las escuelas públicas, salvo para dar concesiones, por ejemplo, en los menús escolares y admitir ciertos días de asueto. Además, la intención de "respetar todas las culturas" se vio atravesada por las políticas neoliberales, los exámenes internacionales como PISA y los conflictos religiosos (Akkari, 2013).

En América Latina, se desató una amplia discusión sobre el significado y origen del término interculturalidad, en particular de educación intercultural (Godenzzi, 1996; Walsh, 2002; Gasché, 2003; López, 2006; Pérez-Ruiz, 2009, 2016; Dietz, 2012, entre muchos otros). Aunque algunos apuntaban a la veta del multiculturalismo, otros autores insistieron en un origen independiente del término en el territorio latinoamericano; no obstante, su origen es difícil de establecer. Por ejemplo, no se usó en ese documento emblemático de 1977, la Segunda Declaración de Barbados, que tanto enfatizó la liberación de los pueblos indígenas y el uso de sus lenguas:

> E) Es necesario conservar y reforzar las formas de comunicación interna, los idiomas propios, y crear a la vez un medio de información entre los pueblos de diferente idioma, así como mantener los esquemas culturales básicos especialmente relacionados con la educación del propio grupo. Barbados, 28 de julio de 1977 (VS. AS., 1979: 10-14 y 389-392, citado en Zolla & Zolla, 2010).

Tampoco aparece en aquel documento de referencia continua por los movimientos internacionales, el Acuerdo 169 de la OIT, ratificado sólo por 23 países, de los cuales 14 son latinoamericanos. El hecho es que poco después varios países latinoamericanos cambiaron sus leyes para incluir la educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural (EIB). Emergieron disputas en todos los contextos acerca de si éste era un modelo de "transición" que facilitaría la integración a las naciones hispano o

luso-hablantes, o si realmente daba espacio para el desarrollo en términos de igualdad de las culturas y lenguas de los pueblos.

Varias interpretaciones de la nueva nomenclatura de EIB también insistieron en diferencias del "multiculturalismo". En Perú, país que heredaba el trabajo de autores como Mariátegui y Arguedas, se llegó a otra concepción. Por ejemplo, Godenzzi (1996, p. 15) insistió en situarlo como un proceso de negociación; define interculturalidad como "un proceso signado por la diversidad en la que de hecho se dan mutuos intercambios"; sin embargo, señala que se parte de "una realidad fuertemente marcada por el conflicto y la asimetría de relaciones de poder". Reconoce que la apuesta de varios defensores de la EIB era llegar a una sociedad con "relaciones dialógicas y equitativas [...] mediante un proceso de negociación social en el que todos los interlocutores afectados, van adquiriendo autonomía e igualdad de derechos" (1996, p. 15). Esto suponía acciones políticas más allá de la educación intercultural.

En el contexto latinoamericano, algunos atribuyen la aparición de la educación intercultural a la fuerza de los movimientos indígenas y sus reclamos por reconocimiento y respeto a sus derechos, y en algunos casos también de sus derechos como migrantes entre los países de la región.[3] Estos movimientos se vieron respaldados por diversos académicos y activistas.

En México hubo otra historia

La interculturalidad como concepto fue utilizado por antropólogos desde hace décadas —en los textos de Aguirre Beltrán en la década de 1950, por ejemplo, aparece—, pero denotaba la descripción de zonas territoriales donde existían culturas en contacto e interdependientes entre sí. Esto contradecía una larga tradición antropológica de estudiar las comunidades y sus culturas como "islas" aisladas del entorno socioeconómico. No obstante, la literatura norteamericana de "culturas en contacto" en general privilegiaba los procesos de aculturación y modernización. Se analizaban los modos de integración de los indígenas a la nación, con cierto "rescate" de algunas de sus cualidades positivas, comunmente folclorizadas o limitadas a la

[3] En el caso de Argentina, de aymaras y quechuas bolivianos migrantes, y en el de Brasil, de licenciaturas dirigidas a poblaciones indígenas en universidades federales y estatales.

contribución potencial a lo que los franceses llamaban, en su afán civilizador, la *mise en valeur*, es decir, un hacer los pueblos y territorios colonizados rentables para la metrópoli y modernizarlas. De manera similar, ocurre un proceso colonial interno, donde los Estados nacionales han luchado por conservar su propio dominio dentro de diversas partes de su territorio nacional, notablemente aquellas habitadas por los pueblos indígenas.

Al revisar el indigenismo latinoamericano, se utilizó la denominación de "indígena" como categoría estatal para dirigir una política pública diferenciada (López-Caballero, 2015), es decir, como etiqueta selectiva estatal, que desecha variantes pre-revolucionarias, por ejemplo, por las Sociedades Indianistas. La palabra tenía ya una connotación colonial, pues su significado en algunas lenguas europeas (como *indigène*) equivale a nativo o autóctono de los territorios colonizados. Después de la revolución, empiezan a realizarse acciones educativas específicas para los grupos indígenas, como el establecimiento de "Casas del Pueblo", encargadas sobre todo de enseñar español, y el controvertido experimento de la "Casa del Estudiante Indígena", en la Ciudad de México.

En la década de los setenta, se dio una fuerte reacción en contra del indigenismo integrador y el pensamiento de Aguirre Beltrán. Algunos antropólogos más afines a las corrientes marxistas de plano desecharon toda referencia a la especificidad "cultural" de pueblos considerados "indígenas", y más bien los analizaron dentro de la dinámica económica de la descampesinización o proletarización evidente en toda la población rural. Lo cultural se transfirió al análisis de ideologías y superestructuras. Otros antropólogos compartían la necesidad de reconocer que aquellos pueblos de hecho ya estaban integrados a la economía, pero como clases trabajadoras sin ningún derecho. Además, desde tiempos coloniales habían sido despojados de sus tierras y reubicados territorialmente de varias maneras. A pesar de la temprana independencia de las naciones, la "colonialidad del poder" sigue muy vigente en la región (Quijano, 2014).

Una voz polémica fuerte fue la de Guillermo Bonfil quien, en 1987, a contrapelo de las definiciones delimitadas, insistió en que en el "México profundo" toda la población era heredera de una civilización distinta a la occidental hegemónica, una civilización conservada sobre todo por los pueblos indios, y paulatinamente destruida por un proceso de "desindianización". Tal vez lo más interesante del planteamiento de Bonfil fue hacer notar la diferencia entre procesos de imposición y control cultural, frente a la apropiación por

los propios pueblos, bajo su control, de aquellos elementos y artefactos de la cultura dominante que les servían y que resignifican y transforman. Esto fundamentó la defensa de la autodeterminación de los pueblos indígenas, largamente negada por los gobiernos (Bonfil, 1991).

La relación entre políticas de educación indígena y la construcción territorial

La expansión de la educación dirigida a los pueblos indígenas en el México posrevolucionario puede ubicarse en la constitución de un indigenismo oficial, primero con el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), en 1934 (Bertely, s/f), que logró coordinar algunas acciones de diversas dependencias: "mexicanización del indio". Un ejemplo fundamental de la construcción de territorialidades y su relación con el poder y la educación para indígenas, sin duda fue el de Chiapas, estado donde el indigenismo cardenista logró desplazar el dominio político de la oligarquía terrateniente. Mediante la sindicalización de los trabajadores de los Altos, que vivían del trabajo temporal en las fincas cafetaleras lejanas de sus pueblos, el reparto agrario y el establecimiento de escuelas de la SEP, el régimen posrevolucionario logró la adhesión de la capa ladina indígena (hispano-hablante y urbanizado) al poder federal. Este proceso continuó durante décadas, sobre todo con el poblamiento de la Selva Lacandona, lo cual en los hechos generó cambios culturales entre los diversos grupos que llegaron a refundar sus formas de vida y trabajo.

En 1948, el presidente Miguel Alemán lo transformó en el Instituto Nacional Indigenista (INI), bajo la dirección inicial del antropólogo Alfonso Caso. Entre sus objetivos estaba: "Investigar los problemas relativos a los núcleos indígenas del país [...] Intervenir en la realización de las medidas aprobadas, coordinando y dirigiendo, en su caso, la acción de los órganos gubernamentales competentes" (Zolla & Zolla, 2010). Sin embargo, a la luz del análisis histórico, el INI tenía como consigna implícita integrar al aparato estatal corporativo que había construido Lázaro Cárdenas en la década anterior a las poblaciones que no habían sido "captadas" por los sectores campesinos y obreros (Confederación Nacional Campesina, Confederación de Trabajadores de México) adheridos al partido político oficial. Para ello, era fundamental encontrar esos "otros" que estaban dispersos en territorios

donde la escuela socialista y otras políticas públicas no habían llegado. Entonces, tenían dos tareas: definir esos territorios e integrar al Estado corporativo a esos "otros". El INI comenzó así en pocas regiones claves: Chiapas, la Sierra Tarahumara y la zona destinada a la construcción de la enorme presa por Miguel Alemán (Temascal, Oaxaca), entre otras.

A comienzos de la década de 1950, se crearon los primeros dos Centros Coordinadores Indígenas (CCI): el Tzeltal-Tzotzil en San Cristóbal de las Casas, y el de Tarahumara en Guachochi. Aguirre Beltrán, quien había ocupado diversos puestos en el indigenismo, además de ser investigador en antropología, fue nombrado el primer director del CCI en Chiapas. En los años de 1950, construyó un aparato teórico conceptual sobre las regiones interculturales para explicar un sistema espacio-societal dual, que suponía una relación territorial, social y económica entre dos grupos humanos. Estas regiones, llamadas "de refugio", explicaban la relación de subalternidad de los pueblos indígenas a "núcleos ladinos" y a la sociedad nacional mestiza en general. Para el autor, "no era posible, pues considerar a la comunidad separadamente; había que tomar en cuenta en su totalidad al sistema intercultural del cual formaba parte" (Aguirre Beltrán, 1955, p. 69). Por lo tanto, las acciones gubernamentales para la integración tenían que ir en sentido de esta relación dual. López Caballero (2015) plantea que este modelo de análisis fundado en conocimientos científicos, avalado por el INI, se aplicó a la realidad en forma de política pública en los CCI. Las "regiones de refugio" en general se caracterizaban por un marcado racismo, de oposición entre "blanco" o "mestizo" *vs* "indio", con algunos individuos que lograban ser intermediarios, que en Chiapas se llaman "ladinos". Esta situación negaba la ideología dominante del México posrevolucionario como país completamente "mestizo". A la luz de los intereses territoriales, nos preguntamos cuáles eran los intereses que existían en específico en esos primeros territorios donde se establecieron los CCI y en el control de la población que los habitaba.

Esta discusión permitió poner el foco de análisis en los territorios como espacios de relaciones sociales, caracterizadas por la explotación y la segregación. En el proceso colonial de larga duración, ha significado un despojo de territorios para los pueblos indígenas, quienes cada vez han sido "orillados" y "arrimados" a territorios complicados: las sierras remotas y a los desiertos sin agua, para que los colonizadores y empresarios nacionales pudieran ocupar las partes más "rentables". Poco a poco, sin embargo,

esas “regiones de refugio” han resultado ser también los más ricos en recursos naturales. Un ejemplo claro de esto es el pueblo rarámuri, que ha tenido que irse metiendo a la sierra para evadir ser asesinado; cuestión que sigue siendo actual por el asedio y despojo por parte del crimen organizado y la extracción forestal y minera.

Las CCI, establecidas en las ciudades núcleo, muestran la intención de construir una territorialidad hegemónica como mecanismo de control de la diversidad de recursos naturales y humanos. Inicialmente, el INI instauró un sistema de promotores bilingües como intermediarios para poder ingresar a las comunidades “satélite”. En el caso del CCI en Chiapas, a un año de su implementación —1952— ya funcionaban en ocho municipios chiapanecos 46 pequeñas escuelas donde los niños estudiaban dos años. Para 1956, la primera generación atendida por promotores había pasado a primarias oficiales o a los internados del propio INI para terminar sus estudios en español (Modiano & Pérez, 1976, en Ruiz, 2013, p. 163).

Esta expansión de las CCI permitió tener una red de promotores, luego promotoras, indígenas escolarizados que hablaban su lengua originaria/indígena y el español, y por tanto lograron ingresar con políticas públicas, de salud, vacunación y organización política a territorios donde el Estado no había logrado llegar. Con la expansión de los CCI y las escuelas y los promotores bilingües, las políticas públicas estatales cada vez abarcaron más espacios sociales donde replicarse y por tanto implementar otros proyectos de desarrollo en regiones de alta densidad indígena. Las consecuencias territoriales fueron evidentes en lugares como la Cuenca del Papaloapan, donde se construyó en 1956 la enorme presa “Miguel Alemán”, desplazando y reconfigurando la población chinanteca y mazateca y trastornando sus modos de vida, en aras del desarrollo hidroeléctrico y agrícola de una región rica en recursos naturales. Muchos de los promotores de las diversas CCI llegaron a formarse como maestros y ayudaron a expandir la labor del INI, y eventualmente integrarse a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Este proceso permite entender cómo se han ido construyendo territorialidades hegemónicas en territorios subalternos, al implementar una forma de mirar la vida y el desarrollo económico-político y cultural que alteraba la configuración de los pueblos y las comunidades donde se implementaron. Nunca sucedió sin enfrentar resistencias, como lo constatan los movimientos indígenas en diferentes partes del país hacia finales del siglo XX, en particular el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994.

Hacia la institucionalización de la educación intercultural bilingüe en México

El objetivo implícito de las políticas indigenistas de integración surtió efecto en la corporativización de algunos promotores que se habían formado ya como maestros y maestras bilingües al sistema educativo estatal. En 1964, se creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, bajo la dirección de Angélica Castro, creándose plazas estatales dentro de la SEP. El debate durante esos años se dio sobre el problema de cómo castellanizar a los niños monolingües para que pudieran ingresar a las escuelas con un modelo de transición: unos sostenían un método "directo" de enseñarles sólo en español; otra vertiente defendía el método "indirecto", basado en cartillas bilingües de alfabetización inicial. Para 1970, bajo la subsecretaría de Aguirre Beltrán, se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI), con antropólogos y lingüistas que promovieron un método más equilibrado de educación bilingüe. La DGEEMI incorporó a todos los promotores del INI y a los maestros bilingües de la SEP, además de otras instituciones, como los internados y Misiones Culturales. Su trabajo se centró en acciones de formación docente enfatizando una educación bilingüe. En 1978, se convirtió en Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Una de las acciones principales fue la construcción de miles de albergues para que los niños de aldeas pequeñas asistieran a escuelas bilingües u oficiales, distantes de sus hogares, durante los cinco días de la semana. Esto tuvo consecuencias de construcción social de territorialización, además de culturales, al interrumpir muchos vínculos de transmisión intergeneracional de las lenguas locales, lo cual fue bastante contradictorio con la posición oficial de una educación bilingüe.

Cierta motivación política, vinculada al control estatal del territorio y su población, influyó en la decisión de la política de educación indígena subsecuente. En 1974, el obispo de Chiapas, Samuel Ruiz, había convocado a un congreso estatal con presencia de delegados de todos los grupos indígenas del estado, quienes mediante traductores plantearon sus quejas y demandas frente a la situación extrema de opresión y desigualdad. Al año siguiente, el gobierno federal convocó a un gran Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, en Pátzcuaro, en el cual los maestros bilingües fueron protagonistas y se establecieron Consejos Indígenas más ligados al aparato oficial que a las autoridades tradicionales de los pueblos.

La inclusión de los promotores y maestros indígenas al aparato estatal y la creación de una Dirección de Educación Indígena significaron la aceptación dentro de la SEP de hacer una educación diferenciada para los pueblos identificados como indígenas, cuestión que tenía sus oposiciones tanto dentro de la SEP como también en algunos pueblos. A principios de la década de 1980, la organización Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, AC (ANPIBAC) decidió identificarse y apoyar la política de una educación bilingüe-bicultural (Jiménez & Mendoza, 2016). Durante esa década, los maestros bilingües comenzaron a elaborar libros en lenguas indígenas, que la DGEI difundió. A comienzos de la década de 1990, este esfuerzo se intensificó y extendió a mayor número de lenguas.

Es necesario recordar que este cambio educativo coincide con el inicio de una política neoliberal: hubo reformas constitucionales que, entre otras cosas, afectaron la posesión de la tierra, en particular comunal y ejidal de los pueblos. Obligados en parte por haber firmado el Convenio 169 de la OIT (1989), y en parte por movimientos indígenas, en 1992, el gobierno reformó el Artículo 4o, para reconocer por primera vez "la composición pluricultural de la nación mexicana, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas", por lo cual el Estado se compromete a proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres y organización social (Czarny, 2007, p. 922). No obstante, la reforma constitucional del Artículo 3º, de 1993, no fue consecuente, pues sólo se reconocen las lenguas indígenas como parte del proceso educativo, sin mencionar la interculturalidad. A pesar de ello, y por la desconcentración parcial de la gestión educativa, en la década de los noventa, muchos maestros y organizaciones pugnaron por reconocer una educación intercultural bilingüe y se gestaron varios programas en ese sentido, tanto por autoridades locales como por organizaciones indígenas y ONG particulares.

Para esa década, como mencionamos antes, la perspectiva intercultural ya circulaba en los medios académicos y de movimientos sociales. Por ello, no es de sorprender que para el cambio de gobierno en 2000 (cambio de partido político en el poder) se incluyera como parte de la perspectiva de la política educativa, educación intercultural para todos y educación intercultural bilingüe para la población indígena (Czarny, 2007). En 2001, se reformó el Artículo 2º, donde aparece de manera explícita:

> 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 [...] Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (apartado B, fracción II, énfasis propio) (*DOF*, 14 de agosto de 2001).

Además, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Cabe destacar que el trabajo realizado de esta coordinación fue encaminado a la educación media superior y superior (universidades interculturales) e impulsar el respeto por la diversidad cultural y lingüística en todos los niveles educativos, pero tuvo poca influencia en la educación de DGEI. Sin embargo, la EIB siguió abocada únicamente para el subsistema dirigido a las poblaciones indígenas y la intención de extenderla a toda la población escolar, aunque, enunciada muchas veces (la última en 2020), nunca se hizo realidad.

En los hechos, la implementación de la EIB en educación básica continúa con el modelo bicultural y con las ideas planteadas hace más de cincuenta años. Es decir, se sigue considerando la existencia de dos tipos de sociedades: la indígena y la nacional o mestiza, que entran en contacto. Entre ellas se reconoce que hay una relación de poder colonial, pero se invisibilizan otras relaciones de desigualdad y despojo: la económica, la territorial y el racismo. Además, se mantiene una idea fija de cultura, esencialista, la cual considera que los rasgos culturales pueden ser enseñados como contenidos disciplinares y no como concepciones epistemológicas y ontológicas distintas. Un ejemplo de esto es la noción de conocimientos que sostiene la diferencia cultural; se consideran los "saberes indígenas" como sistemas cerrados, enmarcados en la categoría "tradicional", de tal forma se objetivan y en la cuestión pedagógica terminan en folclore: rituales fijos para dar bienvenidas a autoridades, vestimenta "típica" obligatoria, danzas típicas, usos de declamación en lengua, himno nacional en lengua local.

Esta conceptualización de "lo indígena" no permite reconocer la heterogeneidad existente; por ejemplo, se reconocen las 68 lenguas indígenas, con más de 300 variantes (ahora consideradas nacionales por cambios constitucionales), pero no los sistemas de organización de la vida de los pueblos. Esto ha resultado que la EIB se enfoque en enseñar, a niños y niñas indígenas, contenidos sobre sus culturas durante dos o tres horas a la semana, como un contenido escolar. En estas mismas horas, se enseña la lengua local, usando libros de texto de variantes lingüísticas que no siempre corresponden a las habladas en las comunidades. En las aulas, a veces se recurre a

enseñar palabras escritas de estos libros mediante una interacción oral en español. Si esto no fuera suficientemente decepcionante, la EIB en México reconoce como población indígena aquella que está ubicada en territorios aislados, siguiendo con la idea "islas" del multiculturalismo y de la territorialidad construida por el indigenismo del siglo anterior. No se reconoce como indígenas a aquellos que están en las ciudades (Czarny, 2007), aunque haya escuelas fundadas por inmigrantes desde hace más de veinte años.

Discusión

En este capítulo hemos argumentado que el pensamiento reciente sobre la territorialidad y la culturalidad se encuentran paralelos al tomarlos siempre como procesos y relaciones, y no como entidades delimitadas. Hemos intentado mostrar cómo se imbrican los procesos territoriales y culturales en los procesos de educación pública destinada a pueblos identificados por los Estados como "indígenas". En estos tiempos, en América Latina las políticas focalizadas en indígenas suelen estar respaldadas por leyes que decretan una "educación intercultural bilingüe". Bajo este término, como bajo los anteriores en el siglo XX, las políticas educativas, de hecho, han ocasionado todos tipo de desplazamientos y trastornos en los modos de vida de la población que vive en esos pueblos.

Es necesario recordar que todos los proyectos de educación indígena se desarrollaron sobre un fondo político muy complejo, nada dicotómico, pues los pueblos y agrupaciones indígenas se definen y configuran de muy diferentes maneras en cada país del continente y en cada región dentro de los países. Algunos pueblos siguen defendiendo y revitalizando sus lenguas, otros decidieron hace siglos adoptar el español para defender sus tierras; algunos son rurales, pero muchos han sido urbanos desde hace mucho tiempo o son recientes inmigrantes a las ciudades. En México, los grupos considerados indígenas han tomado diferentes posiciones en relación con el gobierno y el sindicato oficial o la corriente disidente; algunos se aliaron con el partido en el poder o actuaban de manera estratégica. Otros pueblos desarrollaron proyectos educativos bajo la cobertura de agrupaciones religiosas[4] que

[4] Los grupos jesuitas en Bachajón, Chiapas, y los grupos evangélicos herederos del trabajo del Instituto Lingüístico de Verano (protestantes) en el Mezquital, Hidalgo, sostenían sus propios proyectos.

fabricaban textos, en las lenguas con diferentes ortografías, y alfabetizan a grupos afines como parte de la evangelización. Algunos grupos de docentes bilingües tenían influencia importante en determinadas regiones del país, en alianza o confrontación con los gobiernos locales y el federal. Como plantea Erica González Apodaca:

> El centro que nos permite comprender lo que está en juego alrededor de la multicitada educación intercultural, está en los procesos hegemónicos y contrahegemónicos que caracterizan este campo como arena política; es decir, como escenario de relaciones de poder, en lucha por los significados asociados a ella [...] Identidad, cultura, poder y derechos indígenas son significados, visibilizados y/o desdibujados estratégicamente, según los actores que participan en esta arena de lucha, y las posiciones desde las cuales lo hacen (2009, p. 4).

En las últimas dos décadas, el avance de proyectos mineros y de mega estructura (hidroeléctrico, carreteras, ferrovías) ha puesto en evidencia las tensiones que Schmidt (2014) plantea, entre visiones de desarrollo sobre un mismo territorio. Por un lado, un modelo (neo)extractivista caracterizado por el desarrollo de técnicas de exploración y explotación más agresivas y peligrosas para el medio ambiente y "la progresiva transformación de los bienes naturales renovables básicos en bienes no renovables" (Composto & Navarro, 2014, p. 51). Este modelo coloca al centro la acumulación de riquezas por medio del "despojo con violencia de los aspectos fundamentales de la vida en los pueblos y comunidades campesinas e indígenas" (Carmona, 2017, p. 6); por otro, las organizaciones comunitarias y sociales que se contraponen a esta visión de desarrollo y claman por la no imposición de proyectos que afectan su vida económica, social y cultural. Muchas veces estas tensiones terminan en asesinatos de los defensores de la vida y del territorio.[5]

Este trasfondo tan complejo lleva a un cuestionamiento del concepto de interculturalidad usado en forma neutral en la educación. Los conceptos de territorio y cultura que subyacen en las políticas focalizadas para pueblos identificados como "indígenas", no se discuten. Es decir, se sigue

[5] Para muestra un botón: en el caso de Paso de la Reina, Guerrero, de enero a marzo de 2021, se han asesinado a cinco defensores, quienes se oponen a la construcción de una presa hidroeléctrica en su territorio.

pensando en "dos culturas", separadas tanto física como simbólicamente, a las que "pertenecen" las personas, una concepción que hemos cuestionado, dada la discusión de ambos conceptos desde hace varias décadas.

Es importante recordar que en algunos planteamientos iniciales se consideraba que una educación *intercultural*, a diferencia de la multicultural, debería destinarse a toda la población escolar, e incluso abarcar ámbitos culturales fuera de la educación formal (Godenzzi, 1996). Algunos proyectos iniciados por académicos intentaron caminar en esa dirección, por ejemplo, por María Bertely y José Antonio Flores Farfán, en México. No obstante, las políticas públicas y los programas correspondientes siguen definiéndose como acciones sólo para los "otros", los "indígenas" (según el criterio de las autoridades) y ciertos migrantes. Es tiempo de pensar que las que realmente requieren una educación intercultural son las clases dominantes que suelen ser monolingües e ignorantes de otras culturas. Incluso, las mayorías urbanas y escolarizadas ignoran del todo las riquezas culturales, incluso si las comparten sin conciencia de sus orígenes.[6]

Los discursos que siguen propugnando por la EIB tienen que transformarse, pues nada cambiará si la educación oficial de todos los niños, las niñas y los jóvenes no se centra en eliminar el racismo latente en nuestros países, reforzado por los medios y la admiración de todo lo que proviene de las metrópolis. Se tiene que combatir, desde la escuela y otros espacios, la discriminación que genera el estigma interiorizado por los considerados "otros", que en América Latina son las poblaciones mayoritarias con piel "color de la tierra". Esta discriminación requiere un control de los medios públicos, de los libros de texto y otros materiales que llegan a las escuelas. Lo "bilingüe" del modelo en el currículo nacional debería comenzar por un reconocimiento del enorme léxico del español latinoamericano que proviene de lenguas amerindias.

Por otra parte, al partir de una concepción de cultura como proceso, dinámico y emergente, en los miles de encuentros comprendemos que nadie es ni portador de "una" cultural ni tampoco "pertenece a una cultura". Todos vivimos en un entorno pluricultural, políticamente cargado por el discurso y las prácticas hegemónicas, y atravesado por profundas desigualdades. Sólo un trabajo colectivo, local, respetuoso de la diversidad, puede

[6] Recuerdo (Elsie) a un viejo maestro rarámuri que allá en los setenta, después de echarles un rollo de la importancia de la educación bilingüe, me contestó que "lo veía bien". Sin embargo, para nosotros ellos ya eran bilingües y conocían nuestras costumbres.

generar el tipo de resistencias que llevaría a un mundo que evite la discriminación racial y la exclusión de millones de habitantes del continente latinoamericano.

Referencias

Aguirre Beltrán, G. (1955). Teoría de los Centros Coordinadores. *Ciencias Sociales, 6*(32), 66-77.

Akkari, A. (2013). Introduction, Dossier L'écoles et la diversité des cultures. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres* [en línea], 63, septiembre. Recuperado el 30 de abril de 2019, de DOI: 10.4000/ries.3466

Bertely Busquets, M. (s/f). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. Recuperado de biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/artículos/sec_5.htm

Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo.

Bonfil Batalla, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Nueva Imagen.

Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, 36*(141).

Carmona D. (2017). *Guía informativa. Minería y alternativas de defensa*. Oaxaca: Servicios para una Educación Alternativa A.C. Recuperado de https://www.educaoaxaca.org/guia-para-la-defensa-comunitaria/

Composto, C. & Navarro, M. (2014). Claves de lectura para comprender el despojo y las luchas por los bienes comunes naturales en América Latina. En C. Composto & M. Navarro (Comps.), *Territorios en disputa* (pp. 33-75). México: Bajo Tierra Ediciones.

Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(34), 921-950.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2001). DECRETO por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o., se reforma el artículo 2o., se deroga el párrafo primero del artículo 4o.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política

de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 1 de abril de 2021, de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=762221&fecha=14/08/2001

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.

Gasché, J. (2003). *La motivación política de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad*? Recuperado de https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-motivacion-politica-de-la-educacion-intercultural-indigena-y-sus-exigenciaspedagogicas-hasta-donde-abarca-la-interculturalidad/

Giménez, G. (2000). Territorio, cultura e identidades. En R. Rosales (Coord.), *Globalización y regiones en México* (pp. 19-35). México: Porrúa.

Godenzzi, J. (Comp.) (1996). *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos.

González Apodaca, E. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *Revista de Investigación Educativa*, (9), 2-11.

Hale, C. (2005). Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America. *PoLAR, 28*(1), 10-28.

Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización*. México: Siglo XXI.

Jiménez-Naranjo, Y. & Mendoza-Zuany, G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Liminar, 14*(1), 60-72.

López, L. (2006), Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Revista de Educación Intercultural Bilingüe, 4*(4), 81-110.

López-Caballero, P. (2015) Las políticas indigenistas y la 'fábrica' de su sujeto de intervención en la creación del primer Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista (1948-1952). En D. Gleizar & P. López Caballero (Coords.), *Nación y alteridad Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional* (pp. 69-108). México: UAM.

Pérez-Ruiz, M. (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a la interculturalidad?: Reflexiones sobre su origen, aportaciones y limitaciones. En L. Valladares; M. L. Pérez & M. Zárate (Coords.), *Estados plurales. Los retos de la desigualdad y la diferencia*. México: UAM/Juan Pablos editores.

Pérez-Ruiz, M. (2016). La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *Liminar, 14*(1), 15-29.

Pinxten, R. & Verstraete, G. (2004). Culturalidad, Representación y autorrepresentación. *Revista Cidob d'Afers Internacionales. Representaciones e interculturalidad*, (66-67), 11-23. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/99186

Porto-Gonçalves, C. (2001). *Geo-grafias, Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad.* México: Siglo XXI.

Porto-Gonçalves, C. (2009). *Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina. Geografía de los movimientos sociales en América Latina*. Miranda: Instituto Venezolano de Ciencia y Tecnología.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder. Eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes. Antología esencial* (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO.

Raffestin, C. (1993). *Por uma geografía do poder*. São Paulo: Ed. Atica.

Ruiz, V. (2013). Los promotores de educación de origen guatemalteco: del Indigenismo de integración a la Teología de la Liberación. *Cultura y Representaciones Sociales, 8*(15), 159-185.

Said, E. W. (1995) [1978]. *Orientalism.* Londres: Penguin Books.

Schmidt, M. (2014). Territorio(s), desarrollo (in)sustentable y naturaleza colonizada. Una propuesta de abordaje conceptual. *Pampa: Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*, (10), 101-130.

Sewell Jr., W. H. (2005). *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. Chicago: University of Chicago Press.

UNESCO (1983). *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultura*l, *Vol. 2*. París: UNESCO.

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 (Ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Wolf, E. (1987). *Europa y la gente sin historia*. México: FCE.

Zolla, C. & Zolla Márquez, E. (2010). *Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas.* Segunda edición. México: UNAM. Recuperado el 25 de marzo de 2021, de http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/index.html

II. INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y LENGUAS EN DIÁLOGOS

Mujeres indígenas y educación superior

DIANA YANETH ÁVILA CAMARGO*

Introducción

Este capítulo hace referencia a la experiencia del proyecto "Mujeres indígenas y educación superior" del Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), sede Quito, Ecuador. En esta investigación, participamos los docentes Aurora Iza, María Sol Villagómez, Sebastián Granda y el estudiante y asistente de investigación José Ignacio Guamán.

El objetivo principal de la investigación fue analizar el papel de la educación superior en el empoderamiento, la autonomía y emancipación de las mujeres indígenas de las provincias de Cotopaxi, Pichincha e Imbabura, provincias de la sierra central y norte de Ecuador. Nuestro interés surgió a partir de evidenciar el aumento de la matrícula de mujeres indígenas en educación superior, así como su participación cada vez mayor en la esfera pública, escolar y comunitaria; lo anterior generó la necesidad de indagar el papel de la educación en la participación social, profesional y política de la mujer indígena y así conocer evidencias claras sobre la trayectoria

* Docente de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito, Ecuador; licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá, Colombia; magíster en Estudios de la Cultura, en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador; y candidata a doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Correo electrónico: davilac@ups.edu.ec

educativa de mujeres indígenas y el papel de la educación para su participación, empoderamiento y autonomía en su contexto comunitario, social y profesional.

Como parte de la metodología, entrevistamos a nueve mujeres indígenas de la nacionalidad Kichwa, graduadas de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, de las primeras promociones: cuatro de la zona sierra central Cotopaxi y cinco de la zona sierra norte Pichincha e Imbabura. Se realizaron entrevistas con cada una y posteriormente grupos focales en cada zona. Teníamos entonces la inquietud de saber de los cambios que el acceso a la educación superior ha generado para las mujeres indígenas, su familia y contexto en general, es decir, su vida personal y profesional.

Antecedentes

La Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe surgió a partir del Proyecto Académico Cotopaxi (PAC), que "constituye un programa de licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, fue creado para profesionalizar a los docentes indígenas de las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi" (Granda & Iza, 2012, p. 662); ya que, con el avance del Sistema de Escuelas Interculturales de Cotopaxi (SEIC), apoyado por dirigentes indígenas y misioneros —comunidad salesiana y la organización italiana de voluntarios Matto Grosso (Granda & Iza, 2012, p. 664)—, el PAC pasó a formar parte de los programas de la UPS en sus orígenes en 1994. La carrera lleva 27 años formando docentes para el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, tiempo en el cual resalta el gran número de mujeres graduadas (aproximadamente 60%).

En la actualidad, dentro de su organización, la carrera mantiene el trabajo en "puntos focales" o "centros de apoyo", en donde los estudiantes se encuentran ubicados en ciudades específicas de la sierra central y sierra norte, así como en la amazonia ecuatoriana: "Otavalo - provincia de Imbabura (2003), punto focal Cayambe - provincia de Pichincha (2004), punto focal Wasak'entza - provincia de Morona Santiago (2005), punto focal Simiatug - provincia de Bolívar (2006), y punto focal Riobamba - provincia de Chimborazo (2008)" (Granda & Iza, 2012, p. 667).

La carrera se ha topado con diversas experiencias a lo largo de sus años de existencia y trabajo en territorio, una de las cuales ha sido justamente

el trabajo con mujeres, en particular mujeres indígenas que han ingresado a la carrera y han logrado obtener su título de tercer nivel, quienes hoy se encuentran aportando en los procesos educativos y comunitarios y son un referente para otras generaciones.

Comenzamos a ahondar en el tema a partir de la indagación de artículos e investigaciones sobre "mujeres indígenas y educación superior", lo cual nos llevó a la elaboración de un estado del arte donde ubicamos, entre otras cosas, variadas investigaciones en América Latina y Ecuador sobre pueblos indígenas y educación superior, pero muy poco sobre el tema de género, en particular de mujeres indígenas y sus experiencias de vida. Estos artículos abarcan una temporalidad de 2007 a 2017 en revistas de las bases Scopus y Web of Science (Ávila, Granda & Villagómez, 2018).

Entre los principales resultados de este capítulo, fueron las discusiones en torno a disposiciones de los Estados en diversos lugares de Iberoamérica, así como de las universidades, organizaciones indígenas y otros, frente a la problemática de la exclusión de la población indígena en la educación superior.

A partir de lo anterior, se han presentado iniciativas ante lo que llamamos acceso, permanencia y graduación, donde existen propuestas y programas de formación en instituciones públicas y privadas, como la creación de universidades interculturales (específicamente en México y Ecuador); asimismo, hay programas de becas y, en este sentido, avances normativos que impactan en el proceso educativo de los estudiantes indígenas en proyectos de inclusión.

Por otro lado, se encontraron discusiones sobre la pertinencia de la educación superior, en cuanto a la atención de las dificultades y los desafíos de las universidades y el asumir programas de formación, así como la incorporación de conocimientos indígenas a los currículos y la participación en el proceso de diseño y gestión de programas, considerando las dificultades y los desafíos en el ingreso y posterior exclusión, tanto de estudiantes como de saberes; por lo que se hacen necesarios espacios de colaboración y diálogo, así como la inclusión de la lengua indígena, y profundizar el trabajo sobre el impacto e incidencia de las mujeres indígenas, de las cuales se encontraron muy pocas reflexiones en ese momento, así como sobre el tema de género y población indígena en educación superior en específico (Ávila, Granda & Villagómez, 2018).

Si se consideran los resultados anteriores, se proponen las conclusiones desde tres categorías: magnitud de la producción bibliográfica, problemáticas

y contextos y desafíos para la investigación. A partir de ahí, continuamos el trabajo de investigación, siendo un tema relevante en los debates actuales de la educación intercultural bilingüe en la región en cuanto a la "visibilización de la situación de mujeres indígenas a nivel de acceso, permanencia e impacto" (Ávila, Granda & Villagómez, 2018, p. 55).

Proceso investigativo

Con la realización del estado del arte, nos propusimos indagar las experiencias del proceso de formación escolar y profesional de estas nueve mujeres de diferentes comunidades rurales, quienes fueron seleccionadas con base en un acercamiento con las personas cercanas a los centros de apoyo de la carrera, retomando los contactos de graduadas de las primeras promociones en la zona norte y sur.

Tabla 3.1 Organización por zonas, nombres de las mujeres indígenas y sus comunidades

Zona	Nombre	Comunidad
Sierra central de la provincia de Cotopaxi	Ramona Laso	Jatun Era
	Juliana Vega	Guayama San Pedro
	Elsa Toaquiza	Chugchilán
	Rocío Simaluisa	San Isidro
Sierra norte Pichincha e Imbabura	Cristina Morán	Tunibamba
	Nancy Pupiales	San Clemente
	Aída Guadinango	San Pedro
	Natalia Lanchimba	Carrera
	Soledad Andrango	San Antonio de Cangahua

La metodología estuvo enfocada desde la investigación cualitativa. A partir de la realización del trabajo de campo en las zonas mencionadas, realizamos entrevistas a profundidad con cada una de las graduadas y, en un segundo

momento, organizamos dos grupos focales, uno en cada zona, teniendo en cuenta las distancias geográficas y los tiempos de las participantes.

Para las entrevistas, tuvimos el apoyo de los coordinadores de los centros de apoyo de la carrera en los territorios, y así pudimos contactarlas vía telefónica, comentarles el trabajo que estábamos haciendo, invitarlas a participar y confirmar su interés por ser parte de la investigación; acordamos día y hora de los encuentros, lo que permitió llegar a los espacios de trabajo de las graduadas en sus poblaciones de residencia.

En general, todas las entrevistadas estaban sorprendidas del trabajo que estábamos realizando y, asimismo, del por qué las habíamos escogido a ellas de entre todas sus compañeras. Comenzamos entonces las conversaciones, justamente explicando tanto los objetivos de la investigación como la selección, a partir del rastreo realizado con la colaboración de los coordinadores de los centros de apoyo, quienes manejan la base de datos de los y las estudiantes, ayudándonos con su ubicación y contacto. Las mujeres indígenas que participaron en la investigación fueron escogidas considerando su trayectoria en la carrera, los espacios laborales en que se encontraban luego de su graduación, así como sus comunidades.

Allí, a partir de la conversación y las preguntas (teníamos algunas preparadas y otras que se generaron en el mismo diálogo), nos compartieron su experiencia de vida, desde temas muy personales hasta armar su trayectoria de formación profesional desde sus primeros años de estudios hasta concluir la licenciatura, por lo que fue inmenso el aporte, sobre todo la confianza al compartir sus historias de vida, lo cual nos enriqueció profundamente y comprometió aún más en nuestro trabajo como investigadores y docentes.

Vale comentar que las entrevistas se enfocaron en tres temas puntuales: motivación e ingreso a la carrera, problemas en el proceso formativo, así como las estrategias o alianzas para sobrellevar la situación, y, por último, cómo la formación universitaria incide en su vida personal y profesional.

Para este momento de sus vidas, cada una en su espacio, con sus problemas personales y proyectos profesionales, son ejemplo para las generaciones de mujeres indígenas de sus familias y comunidades. Cada una en su tiempo vivió las dificultades de acceso a la educación básica, y para concluir ese proceso y luego acceder a la educación superior y terminar su licenciatura, lo cual ha sido un gran logro que las involucra, ya sea como autoridades dentro de las instituciones educativas donde laboran, o para ser

tomadas en cuenta para la conformación de las directivas de su comunidades y organizaciones, entre otros. Ellas son referentes en temas educativos y organizativos en sus espacios, que históricamente han estado conformados por hombres, por tanto, es de destacar cómo han ido, a partir de su experiencia, ganando espacios y el respeto tanto de hombres como de mujeres.

Luego de estas entrevistas, procesamos la información inicial recopilada y hallamos varios puntos en común en las respuestas, por lo que nos vimos en la necesidad de realizar grupos focales para dialogar con las participantes a partir de las categorías identificadas y también como un espacio para que se conocieran —o reconocieran—. Por motivos de organización, ubicamos puntos de encuentro para la actividad, en la zona norte de Cayambe y en la zona sur de Latacunga, ciudades donde se encuentran ubicados los centros de apoyo mencionados.

En estos espacios, así como en los primeros encuentros, fue valiosa la información compartida y, sobre todo, el diálogo generado entre las participantes, ya que algunas se conocían por ser parte de las mismas promociones, mientras que otras se conocieron en ese momento, por lo que fue muy significativo compartir y evidenciar lugares comunes en sus relatos, los cuales aportaron también para la investigación y para ellas en cuanto a la valoración y el autorreconocimiento de sus procesos.

Entre las principales categorías o temáticas que sobresalieron de estos encuentros, destacamos:

- Apoyo de los padres, en especial de las madres, durante todo el proceso de formación.
- Procesos de alfabetización a la familia, en particular madres y abuelas, en los que ellas fueron las maestras.
- Diversas estrategias para completar los recursos económicos para poder acceder a la educación superior y mantenerse a partir de la venta de productos del campo y de pequeños animales de crianza en sus terrenos (cerdos, cuyes, ovejas, gallinas, etc.), trueques y trabajos en centros infantiles, entre otros.
- Violencia intrafamiliar —Maltrato físico y/o psicológico.
- Oposición de los maridos, en contraposición con el apoyo de compañeros y docentes.
- Combinar estudio, matrimonio, crianza de los hijos, responsabilidades laborales y organización comunitaria.

- Discriminación por su identidad indígena, incluso como docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
- Aportes de la universidad y de los docentes en cuanto a la formación teórica, pedagógica, didáctica, metodológica para su ámbito laboral.
- Modelo a seguir por parte de sus hijas, sobrinas, familia en general, así como de las mujeres de la comunidad.
- Participación y reconocimiento en la comunidad, al tomarlas en cuenta para la conformación de directivas o la toma de decisiones para la realización de proyectos.
- Importancia de la independencia económica y de vida, en comparación con otras mujeres que no acceden a la educación.
- Reconocimiento de sus historias de vida, así como de sus ancestros, abuelos, la importancia de los saberes y las lenguas indígenas.
- Importancia del manejo de la lengua kichwa, formas de enseñanza y revalorización en las comunidades y los espacios educativos.

¿Cómo compartir la información?

Posteriormente, con tanta información valiosa, nos preguntamos cómo compartirla, tanto por la riqueza de sus historias de vida y su importancia como referente para otras mujeres —mujeres indígenas de la carrera y de otros espacios académicos y no académicos—, como por la motivación para que no abandonen sus procesos de formación y valoren los esfuerzos que están realizando y, para las que aún no ingresan, evidencien que es factible terminar un proceso educativo y de formación universitaria, y asimismo el reconocimiento también por parte de los hombres (compañeros, docentes, esposos, padres, hijos).

De igual manera, es importante el reconocimiento de su proceso de formación académica, que muchas combinan con las labores propias de la tierra y de sus hogares. Como nos comentan, es un proceso colectivo que comparten también con sus familias en los diferentes espacios en que se encuentran.

Así, acordamos con los compañeros del grupo la realización de un texto que estuviera acompañado por imágenes, específicamente fotografías de las entrevistadas, donde ellas, con sus palabras, nos contaran su experiencia como estudiantes universitarias y los cambios que este proceso generó en

su vida personal, familiar, comunitaria y profesional; se trabajó un proceso de transcripción de entrevistas y la edición de los relatos y, cuando tuvimos un primer borrador —recopilando los elementos más importantes de su experiencia—, les compartimos a cada una el texto y nos dieron sus opiniones y aprobación para su publicación y difusión; se realizó asimismo con las fotografías seleccionadas, que reflejan sus hogares, espacios de trabajo y contextos en que viven.

Vale la pena aclarar que no se publican las historias de vida completas, sino apartados aprobados por las entrevistadas a partir de la temática propuesta para la publicación; lo anterior, también por respeto a las historias personales y con la intención de destacar su proceso de formación, los aportes y los cambios generados por la educación en sus vidas.

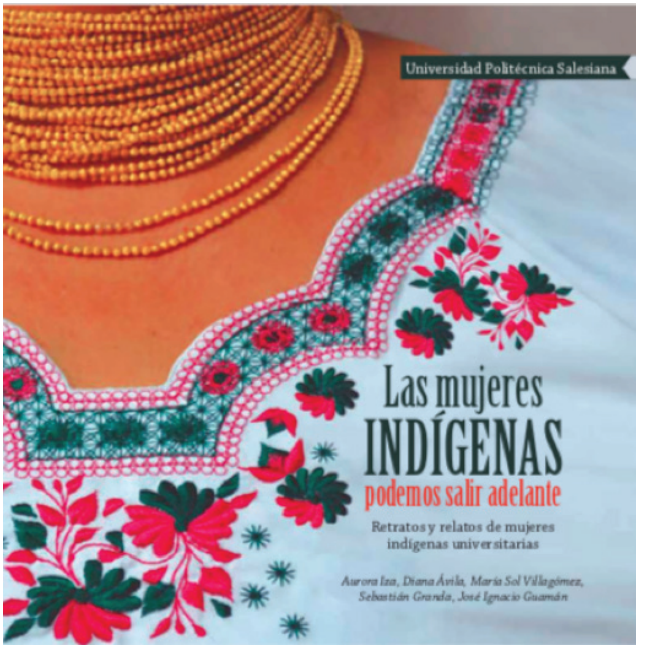


Imagen 3.1 Portada del libro.

Finalmente, como cierre del proyecto, realizamos el lanzamiento del libro y las graduadas fueron las invitadas principales y protagonistas. Asistieron con sus familias y compartieron con autoridades, docentes y estudiantes de la UPS, quienes las escucharon; fue muy grato observar y percibir cómo muchas de las estudiantes mujeres reconocieron en sus voces y relatos a sus madres, hermanas y a sí mismas.

Fue un espacio muy emotivo e importante de reconocimiento y que ellas pudieran evidenciar la relevancia de su aporte, tanto para quienes las escucharon ese día como para las personas que lean sus relatos y las conozcan a través de las fotografías. La presentación fue antecedida por las palabras del rector de la universidad, el vicerrector de sede, la coordinadora del grupo de investigación y dos mujeres representantes de cada zona, quienes nos aportaron sus comentarios sobre la experiencia de ser parte del proyecto que se presentaba en su producto final y la importancia de su difusión.

Quien aparece en la fotografía de portada es la compañera del grupo de investigación y participante del proyecto, Aurora Iza, la que estuvo de acuerdo para ser la imagen de estas mujeres que nos acompañaron en el proceso, y fue un gusto poder tomarle la serie de fotos para la portada y contraportada, así como escoger una imagen representativa de las mujeres indígenas de la sierra ecuatoriana.

Relatos de las mujeres

El libro destaca relatos propios de las historias de vida de las mujeres entrevistadas, de quienes en su presentación destacamos una frase representativa, la cual hace alusión a una temática o categoría propia dentro de las problemáticas, los desafíos y logros de las mujeres indígenas en su proceso para culminar su educación superior y el impacto generado luego de pasar por este proceso de formación docente.

A continuación, presento las fotografías de cada una y la frase que acompaña su relato en el libro.

Imagen 3.2 Rocío Simaluisa.

[...] todas podemos, sólo hay que iniciar, hacer el camino y seguir sin desmayar, todas las mujeres somos madres y seres humanos que sentimos, pensamos, hablamos, reímos, lloramos, amamos y somos capaces de tomar decisiones para mejorar la vida de un ser humano (Ávila, Granda, Guamán, Iza & Villagómez, 2019, p. 15).

Imagen 3.3 Soledad Andrango.

Yo creo que es igual, el hombre y la mujer tiene que como... estamos diciendo, la meta es educar para la vida. Entonces, el maestro o la maestra tienen que enseñar a los estudiantes, a los niños, a educar, no más sólo a enseñar. Si no, igual si es que tiene un hogar, yo digo, ¿no? Yo no tengo hijos, pero tengo bastantes niños que están en mí, en enseñarles los valores, enseñar-

les... para la vida, enseñarles cómo defenderse, esas cosas. Entonces, creo que estamos iguales, ahí. Como hombre y mujer estamos hablando; como maestros somos... tenemos los mismos roles (Ávila et al., 2019, p. 23).

Imagen 3.4 Ramona Laso.

Como mujer, yo a mi familia, a otros compañeros, a las chicas, a las señoritas de la calle, a las guambras; yo aconsejo que tienen que preparar, que tienen que dejarse convencer; ser alguien (Ávila et al., 2019, p. 31).

Imagen 3.5 Nancy Pupiales.

[...] no es un problema de que las mujeres sigamos estudiando, aunque con hijos. No, no es un problema. Más nosotros, con más responsabilidad, con valor, tenemos que seguir luchando para prepararnos [...] No porque somos mujeres vamos a quedarnos en la casa cuidando los hijos y los animales. Yo digo es muy importante prepararnos. Es muy importante, en

parte, diría, para no ser manipulados por los mestizos, digamos así, discriminados. Porque más antes que dizque decían que para ingresar a una oficina hay que sacarse el sombrero, hay que hacer venias y así (Ávila et al., 2019, p. 39).

Imagen 3.6 Cristina Morán.

Como yo siempre digo, el motor de mi vida, son mis hijas. Mis hijas y yo misma. Yo quería lograr algo por mí misma. Y tener, o sea, siempre, desde que empecé, siempre fue mi sueño terminar la carrera. Entonces, a pesar de los peros, continué. Mis hijas son el motor principal, y yo misma, como mujer, soy mi mismo motor para haber terminado (Ávila et al., 2019, p.47).

Imagen 3.7 Juliana Vega.

Yo siempre pensaba que, cuando ingrese a la universidad voy a obtener un título y voy a ser mejor que otras mujeres. Yo observaba en mi comunidad, los esposos que llegaban borrachos golpeaban a sus esposas. A veces yo me iba a defender y me preguntaba, ¿será porque ellas no son estudiadas sufren así? (Ávila et al., 2019, p. 55).

Imagen 3.8 Natalia Lanchimba.

Yo soy indígena, soy de comunidad, mi objetivo era ser una persona profesional, ayudar y también conservar lo que es la identidad cultural, nuestro idioma, costumbres, vestimenta, etc. Sin embargo, nuestros hijos ya... Mis hijos, por ejemplo, o sea, ya no están en esa vivencia, pero yo tengo que seguir luchando con ellos, o sea tengo que seguir luchando de donde hemos

nacido. Sin embargo, así hasta que ellos decidan, cuando ya sean adultos, se han de dar cuenta el por qué la mamá decía, ¿no? Entonces, eso era mi objetivo; de ayudar a la comunidad educativa, ser una persona profesional, misma comunidad, propia institución... (Ávila et al., 2019, p. 63).

Imagen 3.9 Elsa Toaquiza.

La primera educación que recibí fue educación hispana. Viví algunas amarguras y discriminación en la niñez; sin embargo, he tenido que seguir adelante, no tenía otra opción, no tenía otro tipo de educación. Cuando tenía catorce, quince años apareció este proyecto de educación intercultural bilingüe, la que daba un espacio, otro modo de trato, otra forma de educar, otra forma de estudiar (Ávila et al., 2019, p. 71).

Imagen 3.10 Aída Guadinango.

> Nacionalidad indígena. No tengo más nacionalidad, soy indígena (Ávila et al., 2019, p. 79).

Cada mujer, y su relato, nos recuerda la importancia de la perseverancia para conseguir las metas propuestas, en este caso desde el campo de la educación, para poder sobrellevar los inconvenientes que se presentan en el camino y la toma de decisiones según se requiera; resaltando la importancia del ser mujer, más allá de los roles establecidos y las rupturas que se generan en su entorno inmediato con sus apuestas por su formación profesional.

De igual manera, destacan el papel de las mujeres indígenas como docentes de educación inicial y educación básica en sus comunidades, que es un tema muy importante en sus relatos frente al compromiso y la responsabilidad en el proceso educativo; resaltan la responsabilidad compartida tanto de padres como de maestros en el proceso de formación de niños, niñas y jóvenes, más allá de las diferencias de género o situación económica; lo anterior, dentro de lo que Soledad Andrango llama “educar para la vida”.

Dentro de sus compromisos como docentes, el tema de la identidad también se identifica como un elemento fuerte en los espacios donde están y cómo ellas, como maestras y madres, pueden aportar para que su cultura, saberes propios, lengua, historia y todos aquellos elementos que articulan su identidad, sean reconocidos en diálogo intercultural por las nuevas generaciones, a pesar de las diversas problemáticas y cambios generados con la inmersión de la globalización y la tecnología.

En las historias de vida se encuentran sus relatos sobre el proceso de formación escolar desde sus primeros años y cómo vivieron situaciones de discriminación y racismo por parte del sistema educativo y la sociedad en general. En este caso, el tema de discriminación por ser indígena y mujer es importante, al formar parte de la herencia colonial que les traspasa históricamente, que interfiere en diferentes aspectos de la vida de las mujeres indígenas desde su espacio privado hasta la esfera pública y que, a partir de sus experiencias, han logrado rupturas, demostrando sus capacidades, valores propios y generando cambios en sus contextos.

El tema de violencia de género, muy presente en las comunidades, es también una categoría para resaltar, ya que las mismas mujeres entrevistadas, en cada caso, nos hicieron alusión a ésta, sea en sus historias de vida o ejemplos que han visto de estas situaciones y cómo su formación docente les permitió hacer frente a estas situaciones de violencia para poder denunciar y detener.

Son diversos los elementos de discusión que hemos ubicado como categorías de análisis posteriores, pero, para las intencionalidades del presente escrito sólo se propone su mención como parte de los resultados de la investigación realizada, y así dejar abierto el debate, en contraste con otras investigaciones que trabajan los temas antes mencionados. Por ahora, señalaremos los principales hallazgos de la investigación realizada de forma resumida y concisa.

Principales hallazgos

Como se mencionó, es muy valiosa la información que nos compartieron las compañeras docentes en cada momento de la investigación, por lo que hemos escogido algunos de los principales hallazgos; entre ellos, se destaca la necesidad de pensar procesos formativos que consideren las especificidades, necesidades y condiciones de acceso y permanencia de las mujeres indígenas en la educación superior.

El esfuerzo que ellas realizan por acceder, permanecer y culminar sus estudios superiores

Existen diversos ejemplos en cuanto a "los esfuerzos, perseverancia, resiliencia y sororidad de estas mujeres que, en el día a día, luchan por vencer la subalternidad, el racismo, el machismo y la pobreza" (Ávila et al., 2019, p. 88). Lo anterior en relación con la percepción de situaciones de abandono y deserción escolar; al ser parte de familias numerosas y tener que trabajar desde temprana edad para apoyar a sus padres, lo cual en algunos casos lleva a procesos de migración del campo a la ciudad. Así, cuando deciden retomar sus estudios, lo hacen en procesos de formación no formal en modalidad nocturna, semipresencial o a distancia.

La mayoría de los padres y madres no tienen estudios, o los dejaron incompletos, por lo que ellas se convierten en alfabetizadoras de sus propias madres y abuelas, donde también destacan que son sus principales apoyos para continuar sus estudios. También "se evidencia que la mayor parte de ellas son las primeras universitarias de la familia y, en algunos casos, las únicas o las primeras de su comunidad" (Ávila et al., 2019, p. 89), por lo que su experiencia educativa las lleva a una alta valoración de la educación.

En su paso por la universidad, nos muestran el esfuerzo y el compromiso asumido para permanecer y terminar satisfactoriamente sus estudios y, aunque la docencia no fuera su primer objetivo, la propuesta de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe se presentó en su momento como una opción para lograr su formación de tercer nivel, a partir de la modalidad que ofrecen "los encuentros en territorio y apoyos virtuales que les brinda la posibilidad de combinar los estudios con sus actividades laborales, la maternidad, las actividades del hogar, en la comunidad, la agricultura y el cuidado de animales" (Ávila et al., 2019, pp. 89-90).

También tuvieron dificultades de tipo académico, por ejemplo "con la lectura y comprensión de los textos y la falta de un vocabulario amplio en español" (Ávila et al., 2019, p. 90). Recordemos que son mujeres kichwahablantes, en particular para las de la zona sur, quienes tuvieron menos acceso con los espacios urbanos en sus primeros años de estudio.

Relatan los esfuerzos para superar estos conflictos y los apoyos recibidos de sus compañeros y compañeras de clase, docentes y otros actores, por lo que destacan la importancia del acompañamiento constante durante el proceso de estudios.

El aporte de la educación superior a su vida personal, familiar, comunitaria y profesional

En sus relatos, nos presentan diversos aprendizajes, más allá de los académicos, por ejemplo, en cuanto al reconocimiento de su identidad, autovaloración como mujeres y mujeres indígenas, revalorización e importancia de la revitalización de la lengua en sus comunidades, así como saberes y elementos de su cultura. "En la misma línea, en todos los casos destaca la importancia de luchar contra el machismo y por sus derechos como mujeres y como indígenas" (Ávila et al., 2019, p. 91).

De esta forma, se presentan cambios en su vida personal, familiar, comunitaria y personal, ya que buscan relaciones equitativas a partir del diálogo con sus parejas, familias y a nivel organizativo. En este aspecto, es importante resaltar cómo al ser independientes económicamente logran aportar a sus hogares de otras maneras y cambiar los roles tradicionalmente aceptados. "[...] la posibilidad de acceso al mundo laboral como docentes, les permite contar con ingresos propios, aportar a la economía familiar y mirar de manera distinta el rol de la mujer en la familia y en la sociedad" (Ávila et al., 2019, p. 91).

Y su preocupación por contribuir a la educación intercultural bilingüe y aportar en el trabajo escolar desde una perspectiva de género

En sus relatos, nos hallamos con diversos momentos en los que se encuentran con la educación intercultural bilingüe (EIB), ya sea por ser parte de las escuelas de sus comunidades en sus primeros años de estudios, regresar a ellas como técnicas docentes o participar en proyectos de sus contextos; por lo que el interés por continuar su proceso de formación profesional como docentes en el campo de la EIB fue motivado también por la posibilidad de contribuir con los procesos de educación de sus comunidades.

> Se destaca la importancia de fortalecer el bilingüismo y el kichwa en los niños. Son mujeres que, desde distintas funciones, ya sea como docentes, guardianas de la lengua o mentoras resaltan la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del kichwa y de trabajar desde perspectivas y enfoques interculturales (Ávila et al., 2019, p. 92).

Asimismo, son maestras que, desde su experiencia como mujeres —muchas veces víctimas de discriminación de género—, propician espacios educativos que favorecen relaciones de mayor igualdad entre hombres y mujeres.

Conclusiones

Los hallazgos anteriormente mencionados plantean desafíos para nuestra práctica como docentes e investigadores, lo cual nos lleva a compartir la reflexión más allá de la metodología y la didáctica docente y nos "exige pensar la educación superior de las mujeres indígenas desde un enfoque que incluya la comprensión de sus necesidades educativas como mujeres indígenas y como representantes de su pueblo" (Ávila et al., 2019, p. 92).

Así también, nos invita a la "comprensión de las condiciones de subalternidad con las que las mujeres indígenas deben luchar para permanecer y graduarse en la universidad" (Ávila et al., 2019, p. 93), y así revisar los proyectos educativos que se han generado para atender a la población indígena e integrar prácticas de tutorías y acompañamiento, más allá del cumplimiento de horas o currículos establecidos que consigan la culminación del proceso de aprendizaje, lo que va más allá de notas o porcentajes.

También es importante no excluir los conocimientos y saberes propios que permiten "ver y entender el mundo de las mujeres indígenas en los procesos educativo-pedagógicos, curriculares y metodológico-didácticos" (Ávila et al., 2019, p. 93), como aporte dentro del proceso de formación de docentes a nivel nacional, en relación y diálogo con la EIB.

Para concluir, la investigación presentada nos invita a reflexionar sobre los programas de formación de docentes, al advertir los cambios en los contextos, las problemáticas actuales y las necesidades y aportes de los pueblos y nacionalidades indígenas en el proceso.

Referencias

Ávila Camargo, D. Y. (2020). La cartografía social como estrategia didáctica: reconociendo recorridos e imaginarios. *Revista Estudios Pedagógicos, 46*(3), 21-31. DOI: 10.4067/S0718-07052020000300021

Ávila Camargo, D. Y., Granda Merchán, S., Guamán J. I., Iza Remache, R. A. & Villagómez Rodríguez, M. S. (2019). *Las mujeres indígenas podemos salir adelante. Retratos y relatos de mujeres indígenas universitarias.* Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya Yala/UPS.

Ávila Camargo, D. Y., Granda Merchán, S. & Villagómez Rodríguez, M. S. (2018). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte. *Rev. Ciencias y Educación. Americana*, año XX, (41), 37-58. Recuperado de DOI: https://doi.org/10.19091/reced.v0i0.727

Granda Merchán, S. & Iza Remache, R. A. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. En L. Vásquez, J. F. Regalado, B. Garzón, V. H. Torres & J. Juncosa (Eds.), *La presencia salesiana en el Ecuador. Perspectivas históricas y sociales.* Cuenca, Ecuador: Abya-Yala.

Materiales escolares para la educación intercultural bilingüe en contexto de pandemia

BELÉN IBARROLA,* NOELIA ENRIZ** Y ANA CAROLINA HECHT***

La necesidad de hacer visible la matriz intercultural de Argentina permanece como tema de agenda y de demanda, tanto para las organizaciones indígenas e indigenistas como para las investigaciones académicas del campo. En ese marco, este capítulo propone reflexionar críticamente, desde un abordaje antropológico, sobre el diseño de políticas públicas interculturales en Argentina destinadas especialmente para los pueblos indígenas. En particular, este escrito centra su eje en la denominada educación intercultural bilingüe (EIB, en adelante), por lo tanto, se destinan unos párrafos a la problematización de un concepto tan polisémico y complejo en su alcance y connotaciones como es el de interculturalidad. Luego, avanzamos en las particularidades de la EIB con el fin de dar cuenta de la ausencia de materiales didácticos escolares para las escuelas de esta modalidad educativa en Argentina; problemática que atraviesa a la EIB desde sus inicios, pero que en el contexto de la pandemia de COVID-19 se acrecentó porque el cierre de las escuelas para pasar a la modalidad virtual puso en evidencia la necesidad de contar con materiales escolares previamente elaborados para el dictado de las clases. Por lo tanto, dedicamos un apartado al análisis de los recursos escolares disponibles para esa modalidad en el sitio web del Ministerio de

* Universidad de Buenos Aires (UBA).
** Conicet-IDAES/UBA.
*** Conicet-INAPL/UBA.

Educación, Educ.ar, sistematizando sus aportes y limitaciones para una comprensión compleja de la interculturalidad. Por último, en las conclusiones, esbozamos interrogantes que permanecen sin respuesta para avanzar en el diseño de políticas escolares inclusivas, atentas a la diversidad y con perspectiva intercultural.

"Interculturalidad" y "educación": algunas reflexiones teórico-conceptuales

Diversos estudios provenientes del campo de la antropología y la educación (Novaro, 2006; Diez, 2004; Hecht, García, Enriz & Diez, 2016) vienen manifestando el carácter polisémico de la categoría de interculturalidad. En los últimos tiempos en Argentina, al igual que en otros países latinoamericanos, este concepto se ha hecho presente tanto en los discursos de las políticas educativas, como en los espacios cotidianos de las escuelas, los debates del ámbito académico y las apelaciones de ciertos colectivos para la reivindicación de derechos específicos. Actualmente, "la interculturalidad se presenta como concepto clave desde el cual interpretar y gestionar las relaciones entre colectivos sociales catalogados desde su otredad" (Hecht et al., 2016, p. 45); además, en toda la región las discusiones que incluyen a la interculturalidad están atravesadas por otras dimensiones, como las que se despliegan en contextos de desigualdad y vulneración de derechos.

Reflexionar críticamente sobre el concepto de interculturalidad en el ámbito educativo implica considerar su construcción tanto histórica como con-textual (Fornet-Betancourt, 2004; Beuchot, 2005). En América Latina, el concepto surge como producto de las acciones y los discursos sociales en el marco de investigaciones académicas (Aliata, 2013) asociadas a las luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas de la región, en reclamo de reconocimiento legal y de la puesta en práctica de todos sus derechos (territoriales, educativos y culturales).

Como parte de un proceso de creciente politización étnica (Gros, 2013; Diez, 2004), las luchas indígenas en América Latina consolidaron en los años noventa un movimiento panindígena (Bengoa, 2007; Rangel, 2013). En conjunción con el auge de una gubernamentalidad neoliberal (individualista, privatista y de reducción del Estado), la defensa del "multiculturalismo" de las sociedades resignificó de forma radical lo atribuido a la interculturalidad

por parte de los movimientos indígenas (Walsh, 2008). Las demandas de la descolonización partían de reconocer el carácter asimétrico que la colonización imprimió a sus relaciones con las clases dominantes (Rockwell, 2016).

Desde enfoques como el del multiculturalismo norteamericano, se aludió a la diversidad cultural como un "dato de la realidad" a ser reconocido y tolerado por las políticas de Estado e iniciativas sociales, pero sin referir a los procesos históricos y discursos que la construyeron e instalaron como obviedad (Novaro 2006; Hirsh & Lazzari, 2016). En afinidad con las perspectivas relacionales y funcionales de la interculturalidad que identifica Walsh (2009), para América Latina este abordaje no sólo omite las desigualdades sociales y la dimensión profundamente relacional que atraviesa y constituye a los distintos grupos socioculturales, sino también su carácter de construcción histórica. En una suerte de relativismo cultural, designa un conjunto de culturas singulares separadas, pero a la vez enmarcadas en una dominante, (re)produciendo y ubicando la diferencia en un lugar funcional al orden nacional neoliberal (Walsh, 2008).

En cambio, la interculturalidad demandada por los movimientos indígenas no se limita al reconocimiento, la tolerancia o incorporación de lo diferente dentro de "lo establecido", sino, más bien, busca la transformación radical de las estructuras y patrones de poder que surgieron y se arraigaron como resultado del colonialismo europeo (De Sousa, 2005, 2008). Las dinámicas de los movimientos indígenas en la región abogan por una interculturalidad concebida como proyecto político, social, epistémico y ético en pos de descolonizar las relaciones de poder entre grupos, culturas y lenguas, procurando "la mutua diferenciación en igualdad de condiciones y la mutua igualación en la diferencia" (Hirsch & Lazzari, 2016, p. 15).

En la reflexión sobre el ámbito educativo, el marco teórico de la producción cultural de la persona educada (Levinson & Holland, 1996) aportó al campo de las discusiones respecto de la escolaridad de las infancias indígenas tanto en las áreas curriculares, como en el currículum oculto de las instituciones. Este enfoque iluminó el interjuego entre agencia y estructura y, al hacerlo, abrió una vía para la comprensión de las múltiples negociaciones cotidianas que van construyendo los conocimientos, los significados, las prácticas y los destinos de cada estudiante en distintos contextos de interacción (Rockwell, 1996). Se encuentra implicada una concepción de cultura en tanto construcción humana, histórica, sujeta a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica (Rockwell, 1996; Neufeld, 1994). No obstante, la

heterogeneidad y los cambios producidos a raíz de las concreciones cotidianas de la escolaridad no anulan el hecho de que las instituciones educativas, en tanto productos de sus respectivos Estados-nación, reflejan ciertas tendencias y límites hegemónicos en su forma de tratar la diversidad (Howard, 2006; Dietz & Mateos, 2011). Más allá del potencial crítico que puede tener este concepto, su inclusión en los marcos de las políticas estatales le imprime ciertos constreñimientos.

Si bien hoy en día Argentina se define como un país pluriétnico y multilingüe, con población criolla, migrante y numerosos pueblos indígenas, históricamente el Estado abordó de maneras diferenciales su relación con aquellos/as "otros/as" —indígenas y migrantes—, a los que construyó como representantes de la diversidad poblacional. Mientras sobre los pueblos indígenas primó la referencia a una historia de matanzas y apropiación territorial, con las poblaciones migrantes los discursos del modelo histórico canónico fueron diversos: la migración europea fue convocada a radicarse en el territorio a través de políticas de arraigo y colonización y la población migrante de países limítrofes fue incorporada de un modo subordinado. Como analizó Briones (2008), en estos procesos de construcción de nacionalidad se invisibiliza el proceso histórico y político por el cual se erigen como universales las pautas socioculturales de un grupo determinado, que se "desmarca" de su etnicidad, al mismo tiempo que se construyen como particulares las pautas de los otros grupos.

En el campo educativo argentino, el tratamiento de la diversidad socioétnica ha oscilado entre dos tendencias. Por un lado, la homogeneización/asimilación, propia de la matriz fundacional del sistema escolar argentino, abocado a (uni)formar e igualar ciudadanos/as más allá de las particularidades regionales, sociales lingüísticas y étnicas, mediante ofertas, currículums y formación docente muy similares, que apuntaban a un modelo único de alumno/a (Sinisi, 2000; Nagy, 2013; Bordegaray & Novaro, 2014). Por otro lado, temporalmente más recientes surgen las políticas focalizadas, dirigidas a poblaciones indígenas, en particular a través de propuestas de reconocimiento folclorizantes, destinadas en exclusiva a los/as portadores de marcas étnicas de otredad. Es decir, si bien se trata de deconstruir los formatos compensatorios en la escolaridad, en la práctica cotidiana las políticas educativas interculturales no subvierten esa matriz.

En la tensión entre esas dos tendencias, la educación intercultural bilingüe (EIB) se define a partir de la Ley de Educación Nacional Nº 26206 del

año 2006, como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional (educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria y educación intercultural bilingüe) para los pueblos indígenas en los niveles inicial, primario y secundario. De este modo, se institucionaliza la EIB a la vez que se promueve la participación de los pueblos indígenas, sus organizaciones y comunidades, en los procesos educativos. A partir de la sanción de dicha ley, se crea un mecanismo de participación permanente de los pueblos indígenas para definir y evaluar las estrategias de la EIB: el Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas (CEAPI), que depende del Ministerio de Educación Nacional (Hecht & Messineo, 2017). La designación de la EIB como una modalidad educativa potencia las posibilidades de diseñar estrategias escolares de mayor alcance, aunque la interculturalidad queda constreñida a los pueblos indígenas como los únicos destinatarios.

El modelo argentino de la EIB incluye la figura de dos maestros/as: el/la maestro/a indígena y el/la maestro/a no-indígena. Al primero corresponde la enseñanza de la lengua indígena y los denominados "contenidos culturales" (o todas las asignaturas si sus títulos habilitantes lo permiten) según la formación docente que ha recibido; mientras que al segundo le cabe la enseñanza del español y el resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.). Lo antedicho no es más que una generalización, ya que las funciones docentes particulares de unos y otros dentro de las escuelas son muy variables y dependen de las posibilidades brindadas por los equipos directivos de las diferentes instituciones, las presiones de las comunidades en donde están emplazadas las escuelas y los perfiles docentes. También está el caso de maestros/as indígenas que logran graduarse como maestros/as (en instituciones donde se forman docentes para el sistema educativo en general) y pueden cumplir ambas funciones.

La educación para los pueblos indígenas en Argentina es muy heterogénea en las diferentes regiones y tiene la impronta de la configuración de las políticas propias del Estado provincial, así como del impulso de los múltiples agentes que se entraman en la EIB: los mismos pueblos indígenas, las iglesias, académicos/as que intervienen y las organizaciones no gubernamentales. La EIB, lejos de lograr sus objetivos generales, mantiene un conjunto de deudas asociadas a su carácter de política focalizada que la obliga a resolver en la premura antes que una planificación más sistemática y de

profundidad. Los propios contextos de desigualdad en que habitan las poblaciones indígenas muchas veces imponen la necesidad de resolver sobre urgencias de nivel socioeconómico, aplazando las metas académicas propuestas en los diseños de EIB.

Por lo tanto, si bien siempre es difícil establecer generalizaciones, no se puede omitir una demanda nunca satisfecha por parte del personal de las escuelas de EIB, respecto de la ausencia de materiales didácticos escolares diseñados especialmente para estas escuelas. En el siguiente apartado abordaremos aspectos generales de esta carencia estructural y las particularidades de esta problemática en el actual contexto de pandemia de COVID-19. La política de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuesta por el gobierno nacional, que promovió el cierre de establecimientos para funciones educativas, expuso con mayor solidez la necesidad de disponer de materiales escolares elaborados para las poblaciones indígenas. Así, se puso en evidencia el impacto de esta ausencia de materiales escolares en los contextos de EIB para lograr el dictado de las clases y asegurar la continuidad pedagógica en la pandemia.

Materiales escolares para la EIB

La necesidad de crear materiales escolares para las escuelas de la modalidad de EIB en Argentina se remonta a los orígenes de ésta. Algunas jurisdicciones provinciales desarrollaron programas de EIB locales antes de que existiera la modalidad a nivel nacional, por ejemplo, Chaco y Formosa (Serrudo & Machaca 2010; Enriz et al., 2017). En algunos de esos programas educativos, la creación de materiales escolares fue una herramienta de encuentro y debate entre docentes y comunidad educativa indígena en la construcción de conocimientos y consensos, sobre todo en los cimientos de la EIB. Asimismo, las lenguas indígenas representaban un gran desafío para la creación de estos materiales por su compleja relación con la escritura y la diversidad de variantes dialectales en uso. Desde un comienzo, la demanda por la construcción de materiales educativos para la EIB se enmarcaba en la necesidad de incluir las voces indígenas en los discursos socialmente consolidados respecto del conocimiento. La EIB potenciaba las posibilidades de interpelación a los contenidos escolares desde una perspectiva indígena. En muchos casos, la inclusión de las voces indígenas su-

cedió en las propias lenguas que hablan los pueblos; en otros, a partir de la traducción al español, lengua oficial de la escuela. Esta cuestión resultó muy compleja, ya que incorporar materiales didácticos en las lenguas indígenas era un desafío por la falta de sistemas de escritura consensuados, la diversidad dialectal y la estandarización de los alfabetos vernáculos; pero también se trataba de representar un repertorio de sentidos, imágenes e intereses más cercanos a las propias poblaciones y su entorno (Braslavsky, 1985).

Pese a las dificultades, en muchas de las experiencias se diseñaron cartillas, afiches, vocabularios bilingües, todos construidos artesanalmente por referentes del campo educativo indígena y no indígena. Muchos de esos materiales comenzaron a circular informalmente entre aquellos/as docentes interesados por mejorar la calidad de sus experiencias áulicas, atendiendo a los desafíos de la práctica de la EIB. Los materiales permitían, por un lado, sostener las actividades a partir de documentos y, a su vez, construir acuerdos referidos a conocimientos que por su circulación social no siempre podían representarse en una sola persona. La idea de la necesidad de convertir al conocimiento en un corpus homogéneo consensuado, que pueda pasar de una escuela a otra, guio ese interés y lo moldeó a lo largo del tiempo. No obstante, estos materiales nunca lograron trascender la experiencia fragmentaria y convertirse en referencias de mayor alcance; es decir, los materiales producidos desde la EIB fueron pensados, diseñados e implementados desde y para instituciones concretas (con las ventajas y limitaciones que esto supone).

A pesar de los discursos progresistas de reconocimiento de Argentina como un país pluricultural y multiétnico, al momento de la escritura de este texto, la inclusión de las poblaciones indígenas en los materiales educativos nacionales sigue siendo en un marco de gran desigualdad, atravesada por ideas racistas y ancladas en un pasado atemporal y estático. Revertir esa mirada continúa siendo un desafío pendiente para la construcción de una educación intercultural que abarque y enriquezca a toda la población (Novaro, 2002; Nagy, 2017). Los materiales escolares de la EIB dieron lugar a la problematización de los discursos dominantes, desde una acción que no perseguía interpelar ese imaginario social del indígena en blanco y negro, sino, más bien, representar una realidad omitida en imágenes y palabras.

El contexto de la pandemia del COVID-19 acentuó en todo el sistema escolar argentino las desigualdades, carencias y deudas pendientes. En artículos previos, abordamos muchas de estas cuestiones (Aliata et al., 2020;

Hecht, García & Enriz, 2021), que realmente ameritan un debate, pero, como en este capítulo nuestro foco está en los materiales escolares, no profundizaremos en el saldo de desigualdades que esta pandemia acrecentó. En particular, en el caso de las comunidades educativas de las escuelas de EIB y los ámbitos de gestión e investigaciones específicos, se vieron demandados durante la pandemia y, a la luz de los programas de educación a distancia, a generar y debatir acerca de la necesidad de promover las ideas de interculturalidad en la currícula escolar a través de los materiales educativos. Esta demanda de materiales atravesó a todo el sistema escolar nacional y se creó un programa específico para tal fin.

El programa "Seguimos Educando" (Resolución 106/2020 Ministerio de Educación de la Nación) formalizó la propuesta de continuidad pedagógica que el Estado argentino implementó frente al cierre de las aulas impuesto como medida sociosanitaria frente a la pandemia de COVID-19. Su objetivo principal fue "colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional". Esa meta se emprendió centralmente mediante la disposición de recursos digitales en una plataforma virtual, la emisión de programas de TV y radio y la impresión generalizada de cuadernillos de distribución gratuita en todas las escuelas del país.

Los cuadernillos específicos del programa "Seguimos Educando" generaron contenidos para todos los niveles educativos con una mirada general, sin contemplar las especificidades de ninguna de las modalidades del sistema. La ausencia de cuadernillos específicos para la EIB fue tempranamente registrada y demandada por las comunidades educativas indígenas (Aliata et al., 2020) y acrecentó la preocupación teórica por los modos en que se interpela y representa a dichos pueblos en los materiales "generales" (Ibarrola, 2021). A diferencia de estos cuadernillos, los materiales específicos para la modalidad de EIB existentes no fueron impresos ni tampoco representados en la televisión, sino que permanecieron disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación Nacional: Educ.ar. Cabe señalar, además, que estos materiales no fueron tampoco diseñados especialmente para el contexto de pandemia como los otros, sino que se organizaron y pusieron a disposición de modo virtual recursos preexistentes.

Materiales para la EIB en el sitio Educ.ar

Los recursos ofrecidos para la modalidad de EIB en el sitio web del Ministerio Nacional de Educación se organizan en materiales pedagógicos (divididos por niveles escolares), normativas, archivos para la investigación y debate y, por último, aspectos de divulgación generales referidos a pueblos indígenas para un público amplio.

En este capítulo, recuperaremos solamente los materiales pedagógicos ofrecidos, ya que nuestro objetivo es abordar los dispositivos disponibles para la continuidad pedagógica en pandemia en las escuelas de EIB. Estos materiales se presentan con el propósito de "acompañar la trayectoria de las y los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas" (web Educ.ar).

En Argentina, el nivel educativo primario ha sido históricamente el eje nodal de la puesta en acción de las políticas de EIB, y por ello será abordado con mayor centralidad. Los materiales disponibles para este nivel son tan sólo cuatro: tres de carácter audiovisual y, el restante, un material escrito. Cabe mencionar que para el nivel inicial hay disponibles tres materiales audiovisuales, mientras que para el nivel secundario se cuenta con un material escrito y tres audiovisuales de mayor duración. Los recursos ofrecidos son eclécticos y heterogéneos, por tanto, haremos un breve recorrido por cada uno para mostrar sus características principales.

A partir de esta experiencia, es posible comprender la visión de las identificaciones polivalentes asociadas a lo indígena como "problemáticas", a la luz del tratamiento histórico que el Estado argentino ha tenido para con estas poblaciones en particular. Pertenencias como la mapuche han sido —con especial fuerza luego de las campañas militares al denominado "desierto" (1879)— el "blanco" de las políticas genocidas, negacionistas y homogeneizantes (Nagy, 2008, 2015) que caracterizaron el proyecto civilizador y nacionalista con base en el cual se gestó la República Argentina (Novaro, 2016; Briones, 2008).

A lo largo del video se abordan las adscripciones identitarias de la familia de un modo complementario y oposicional, mostrando la complejidad de la articulación entre lo mapuche y lo argentino. Otro eje abordado por la niña es su nombre, y, a través de éste, los roles ocupados por la lengua mapuche y el español, dado que ambas lenguas aparecen representadas en su nombre. Es importante mencionar que el cortometraje está hablado completamente en español, quedando la lengua indígena soslayada. Además de

las tensiones en lo lingüístico, también se abordan conflictos entre ritualidades escolares (en actos que se proponen en efemérides como el Día de la Bandera Nacional) y las festividades propias (como el Wüñol Tripantu, la ceremonia del Año Nuevo mapuche). En síntesis, a través de estos dilemas, contados a partir de la voz de una niña, este material pone en foco los conflictos identitarios de muchos/as niños/as indígenas que se sienten interpelados por sus adscripciones étnicas y nacionales.

El segundo recurso es un material audiovisual del canal Paka-Paka (canal de televisión del Ministerio de Educación Nacional con contenido educativo y recreativo para niños/as) que lleva por nombre *El sonido de la quebrada*. Se encuentra disponible desde el año 2011 en el espacio de la plataforma de Youtube que gestiona el Canal Encuentro (canal de televisión del Ministerio de Educación Nacional con contenido educativo para público en general). En éste, se muestra cómo un niño y una niña de la provincia de Jujuy visitan en la quebrada de Humahuaca a Micaela Chauque, una reconocida música de Tilcara, para aprender sobre los sikus (instrumento andino de viento muy popular en la actualidad). Ella les cuenta brevemente la historia de estos instrumentos, señalando cómo la presencia arqueológica de los mismos da cuenta de su origen prehispánico. En paralelo, en un breve recuadro se explicita el significado de la palabra "sikus" —la única expresión lingüística del video que no es exclusiva del castellano— en la lengua aimara, siendo esta última, a su vez, la única pertenencia indígena particular que se menciona a lo largo del video. De ninguna de las personas que protagonizan el corto se señala algo en este sentido. Finalmente, el corto cierra con la alusión de la música sobre la conformación antigua de los sikus como instrumentos para la sanación de enfermedades del alma y el cuerpo.

El tercer material es un libro electrónico con una secuencia planificada de textos y actividades que muestra, a diferencia de los anteriores, una propuesta didáctica definida. El libro se titula *Quebrada de Humahuaca, más de 10.000 años de historia*, y fue reeditado en el año 2013 y cargado en la plataforma de "Seguimos Educando" en mayo de 2020.

El libro se presenta como "atenta(o) a manifestaciones y expresiones socio-culturales diversas" (p. 3), considerando las desigualdades históricas que las atraviesan, a través de una periodización que va relacionando los periodos "clásicos" de la historia "universal" con los propuestos por la arqueología e historia regional del noroeste argentino. Así, se recompone una

larga historia —local y regional— silenciada y olvidada desde las historiografías históricamente dominantes.

El libro es resultado de talleres organizados por un equipo interdisciplinario, en el marco de los Proyectos Institucionales del Plan Social Educativo del Ministerio de Educación Nacional, en los que tuvieron participación docentes, estudiantes, investigadores/as y diversos/as integrantes de las comunidades quebradeñas. Este libro construye como sus principales destinatarios/as a los/as estudiantes de la región de la Quebrada, con una narrativa que constantemente los/as interpela, que desarrolla una perspectiva del tiempo y el espacio que hace foco en lo que les sería más cercano —el presente y su comunidad, desde los cuales "lo antiguo" y la provincia, el país, etc., va siendo progresivamente lo más alejado, respectivamente—. El libro intenta mostrar las continuidades y discontinuidades del modo de vida de los/as pobladores/as quebradeños/as actuales con respecto a la población antiguas, dando cuenta de las heterogeneidades detrás de la denominada región andina.

El cuarto recurso es el capítulo de una serie audiovisual. El episodio se titula *Las aventuras de Zamba con los pueblos originarios*, en el marco de la serie *La asombrosa excursión de Zamba*. Zamba es un personaje creado por el canal Paka-Paka para la difusión de contenidos históricos a través de animaciones para niños/as (Duek, Enriz, Muñoz Larreta & Tourn, 2011). Su presencia, difundida ampliamente desde plataformas educativas, supone un hito en la difusión de contenido de las ciencias sociales, ya que es el primer personaje creado para abordar estos contenidos en la historia de la televisión argentina. Zamba es un niño que no se identifica como indígena, pero a la vez está referenciado en una provincia del norte y explícita consumos que rompen con el estereotipo urbano de niñez. En su encuentro con los pueblos indígenas, aborda el conflicto de la llegada de los españoles a América, la violencia y el despojo de una perspectiva sensible y reparatoria que subvierte el modelo histórico canónico. Una singularidad de la propuesta de esta serie televisiva es que Zamba se encuentra con los personajes en primera persona porque viaja a través del tiempo y, en ese recorrido, logra dar sus opiniones personales sobre los eventos históricos que atraviesa.

En síntesis, éstos son los pocos materiales disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación para apoyar la continuidad pedagógica en pandemia para la modalidad de EIB. Estos recursos presentan un énfasis en la interculturalidad, sin abordar las diversidades lingüísticas, sino focalizando

en contenidos culturales transversales. Representan un universo escaso y muy heterogéneo en su producción, objetivos y destinatarios posibles. Son materiales de los que se pueden extraer algunas referencias para el trabajo a distancia, pero lejos están de poder constituir un corpus de continuidad pedagógica de la modalidad. Además, el hecho de que sólo estén disponibles a través de medios digitales, limita mucho su posibilidad de acceso por los constreñimientos en la conectividad a internet de la mayoría de los/as maestros/as que trabajan en escuelas de modalidad de EIB (Aliata et al., 2020; Hecht, García & Erniz, 2021).

Conclusiones

A lo largo de este capítulo, abordamos las discusiones en torno a la interculturalidad y mencionamos las potencialidades y limitaciones que la EIB desarrolló en la presencialidad áulica en Argentina, para luego advertir los constreñimientos que enfrentó durante las políticas de aislamiento sanitario durante la pandemia. Pudimos identificar continuidades, incluso en un periodo tan singular.

Nuestras reflexiones sobre los contenidos escolares desplegados en los materiales didácticos se inscriben en los diversos desafíos coyunturales y estructurales que permean tanto el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo nacional, como a las escuelas de modalidad EIB. El foco de nuestro análisis se centró en los materiales pedagógicos disponibles en la propuesta del Ministerio de Educación Nacional para la modalidad de EIB a través de su sitio web.

En el marco de la pandemia, los nuevos retos asociados a la virtualización de la escolarización agudizaron viejas tensiones. En el desarrollo de la EIB, tal como la conocemos en Argentina, los materiales didácticos, en términos generales, circularon informalmente y fueron producidos *ad hoc* por las comunidades educativas involucradas para sus contextos respectivos. Así, hay una vasta producción de recursos didácticos que no ha sido sistematizada ni acopiada por los organismos estatales que regulan la educación; por lo tanto, se trata de recursos dispersos y desperdiciados a los fines de consolidar propuestas pedagógicas para la EIB.

Frente a la situación del cierre de las escuelas, el Ministerio de Educación Nacional se vio obligado a poner a disposición recursos existentes como los

que presentamos en este escrito que, si bien potencialmente pueden apoyar las tareas docentes, son limitados en su alcance y sus contenidos abordados. Esta situación hizo evidente la dificultad que el Ministerio nacional tiene frente a los materiales escolares para la EIB, que no circulan de forma centralizada ni tampoco forman parte de repertorios estandarizados.

La escueta selección de recursos escolares ofrecida por el Ministerio despierta mucho los interrogantes, en especial si se considera que en las escuelas de EIB había una profusa circulación previa de materiales, pero que no lograron trascender la esfera local para ser un recurso replicable en otras instituciones. En cambio, desde la plataforma se ofrecen recursos que no necesariamente fueron pensados para su uso dentro de la modalidad, sino que abordan temas relativos a la interculturalidad desde una perspectiva de sensibilización para no indígenas; es decir, estos materiales fueron producidos por no indígenas y para no indígenas, presentando temáticas que ayudan a una mirada más compleja de la interculturalidad, aunque limitada.

La propuesta desplegada en los materiales audiovisuales y escritos está en sintonía con los debates actuales que atraviesan a este concepto, que repasamos en el inicio de este capítulo, y apuntan a visibilizar la presencia indígena en el territorio nacional, así como a presentar las lenguas indígenas a partir de vocablos aislados. En cierto modo, desconocemos quién fuera el destinatario/a de los materiales dispuestos en el sitio web dedicado a la EIB, tampoco encontramos cuáles serían las propuestas en las que los/as niños/as indígenas pudieran incluirse con un contenido intercultural y bilingüe. En cierto modo, estas reflexiones proporcionan una clave para entender el carácter fragmentario que presentaban los materiales didácticos analizados. De forma paralela, en cuanto a lo que aconteció con la EIB, cabe mencionar que algo similar relevamos en los materiales didácticos para la continuidad pedagógica general del Programa “Seguimos Educando”, ya que fueron ampliamente cuestionados desde las organizaciones indígenas por ofrecer miradas descontextualizadas y etnocéntricas de estas poblaciones (Ibarrola, 2021).

Según nuestros relevamientos (Aliata et al., 2020; Hecht, García & Erniz, 2021), en la práctica no fueron recursos que organizaron ni las propuestas de continuidad de los docentes indígenas, ni las propuestas de los docentes no indígenas que trabajan en escuelas de EIB. Por lo tanto, sostenemos que la selección de materiales respondió a una agenda particular de trabajo cuyo

destinatario no es muy evidente y no parece apuntar a las demandas de las escuelas de la modalidad a lo largo del territorio. Es decir, los recursos ofrecidos en la plataforma ministerial tienen aspectos valiosos en tanto generan una novedosa sensibilización frente a la interculturalidad, pero no abordan las problemáticas de la actual agenda de las organizaciones indígenas, como por ejemplo: el reconocimiento territorial de las comunidades, los procesos de desplazamiento lingüístico, los conflictos por el acceso al agua potable, los déficits sanitarios y el avance de las empresas extractivistas de diverso tipo sobre los intereses locales.

Por último, a modo de cierre, a lo largo de este escrito vimos cómo la interculturalidad continúa sin ser una prioridad en las políticas educativas nacionales, ya que sus contenidos no se transversalizan y asimismo los contenidos generales no se ajustan a intereses particulares. La EIB es un logro mayúsculo de las organizaciones indígenas en demanda de reconocimiento de sus derechos fundamentales, pero a la vez su existencia no agota las demandas de una educación intercultural y de calidad para los niños/as indígenas y para el conjunto de los niños/as que habitan en el territorio nacional. Y ése es el horizonte sobre el cual, quienes trabajamos en favor de la EIB, tenemos que seguir apostando.

Referencias

Aliata, S. (2013). *Educación, diversidad y desigualdad. Procesos de estigmatización en contextos de educación intercultural en Chaco*. Tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Aliata, S., Brosky, J., Cantore, A., Enriz, N., García Palacios, M., Golé, C., Hecht, A. C., Medina, M., Padawer, A. & Rodríguez Celín, M. L. (2020). Informe técnico "La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19". Buenos Aires: Red de Investigaciones en Derechos Humanos, Orientada a la Solución de Problemas (RIOSP-Conicet).

Bengoa, J. (2007). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: FCE.

Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo XXI.

Bordegaray, D. & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación

Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 101-119.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/Grupo Editor Latinoamericano.

Briones, C. (2005). Prefacio. En C. Briones (Comp.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Briones, C. (2008). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Comp.), *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

De Sousa Santos, B. (2008). Los desafíos de las ciencias sociales hoy. En *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. La Paz, Bolivia: CLACSO/Muela del Diablo Editores.

Dietz, G. & Mateos, L. S. (2011). La interculturalidad más allá de la asimilación y de la segregación: panorama de los enfoques discursivos internacionales. En *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: SEP.

Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), FFyL-UBA.

Duek, C., Enriz, N., Muñoz Larreta, F. & Tourn, G. (2011). Representaciones de la ludicidad en el bicentenario: acerca de "La asombrosa excursión de José Zamba". En IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Enriz, N., García Palacios, M. & Hecht, A. C. (2017). Llevar La palabra. Un análisis de la relación entre las iglesias y la escolarización de niños indígenas tobas/qom y mbya-guaraní de Argentina. *Revista Universitas Humanística*, (83), 180-205.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.

Godenzzi Alegre, J. (Ed.) (1996). Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

González Apodaca, E. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *CPUe, Revista de Investigación Educativa*, (9), julio-diciembre, 1-11.

Gros, C. (2013). ¿Indígenas o campesinos, pueblos de la selva o de la montaña? Viejos debates, nuevas perspectivas. *Revista Colombiana de Antropología, 49*(1), 45-69.

Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Rev. Interamericana de Educación de Adultos*, (29), 65-85.

Hecht, A. C. (2011). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: balances, desafíos y perspectivas. En E. Loncon & A. C. Hecht (Comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile/Fundación Equitas.

Hecht, A. C., García Palacios, M., Enriz, N. & Diez, M. L. (2016). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En G. Novaro, A. Padawer & A. C. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.

Hecht, A. C. & Messineo, C. (2017). Lenguas indígenas en la escuela: una mirada retrospectiva a la educación intercultural bilingüe en la provincia de Chaco (Argentina)". *Revista Lingüística, 13*(1), 245-261.

Hecht, A. C, García Palacios, M. & Enriz, N. (2021) "Pudimos seguir adelante a pesar de las dificultades". Reflexiones de docentes sobre la educación en los pueblos toba/qom y mbyá-guaraní durante la pandemia de COVID-19 en Argentina. *Albuquerque. Revista de História*, Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (en prensa).

Hirsch, S. & Lazzari, A. (2016). Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias. En O. Cipolloni (Coord.), *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Howard, T. A. (2006). *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*. Oxford: Oxford University Press.

Ibarrola, B. (2021). *Los desafíos de la interculturalidad en el marco de la continuidad pedagógica impulsada en tiempos del Covid-19. Un análisis desde los materiales didácticos puestos en circulación por el Ministerio de*

Educación Nacional Argentino. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Levinson, B. & Holland, D. C. (1996). The cultural production of the educated person. En B. Levinson, D. Foley & D. C. Holland (Comps.), *The cultural production of the educated person. Critical etnographies of schooling and local practice*. Nueva York: State University of New York.

Nagy, M. (2008). "Genocidio Indígena y Estado Nación". Material de lectura obligatorio de la Cátedra libre de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), 187-223.

Nagy, M. (2015). *Pueblos Indígenas y Estado: aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de http://eib.educ.ar/2015/12/pueblos-indigenas-y-estado-aportes-para.html

Nagy, M. (2017). Educación y pueblos indígenas: ayer y hoy. *Tramas/Maepova, 5*(1), 55-78.

Neufeld, M. R. (1994). Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología. En M. Lischetti (Comp.), *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba.

Novaro, G. (2002). *Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un análisis antropológico de los contenidos escolares*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Novaro, G. (2003). "Indios", "Aborígenes" y "Pueblos Originarios". Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 1*(1), 199-219.

Novaro, G. (2004). Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural. En *Educación intercultural bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias* (pp. 481-506). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Novaro, G. (2006). Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales, 4*(7), 49-60.

Novaro, G. (2016). Interculturalidad y educación: Reflexiones desde las experiencias formativas de niños indígenas y migrantes. En G. Novaro (Coord.), *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y*

procesos de identificación en niños indígenas y migrantes. Buenos Aires: Biblos.

Rangel, P. (2013). *El actor político indígena guatemalteco y el movimiento indígena internacional*. Tesis Doctoral. Guatemala: FLACSO.

Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (Coord.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Rockwell, E. (2016). Prólogo. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En G. Novaro, A. Padawer & A. C. Hecht (Coords.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.

Serrudo, A. & Machaca, R. (2010 [2011]). Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional. Serie Documentos EIB N° 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sinisi, L. (2000). Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo. *Revista Ensayos y Experiencias*, (32), marzo-abril.

Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Rev. Tabula Rasa*, (9), 131-152.

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*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Conacyt/Plaza y Valdés.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson & S. Zizek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Otras fuentes consultadas

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Sistema Educativo Nacional. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Núm. 31062, del 28 de diciembre de 2006.

Resolución N° 106 del Ministerio de Educación Nacional (2020).

La enseñanza formal de la lengua bribri en Costa Rica: hacia la construcción de un currículo con pertinencia cultural y lingüística desde un enfoque intercultural

LUIS SERRATO PINEDA*

Introducción

La socialización de experiencias relacionadas con la planificación educativa dirigida a pueblos amerindios es fundamental para enriquecer las complejas discusiones que se suscitan a diario en este campo de trabajo y de estudio. El propósito de este texto es compartir una propuesta específica surgida en el ámbito costarricense, a fin de contribuir a la discusión y el trabajo local y regional.

El texto se organiza en seis apartados. En el primero, se ofrece un panorama general sobre la forma en que funciona la educación dirigida a pueblos indígenas en Costa Rica. En el segundo, se describe brevemente la situación sociolingüística del bribri en este país. En el tercero, se detallan características puntuales de los materiales curriculares oficiales para la asignatura de Lengua bribri. En el cuarto, se argumenta por qué adoptamos un enfoque educativo intercultural y por qué la didáctica de segundas lenguas puede aportar mucho en la construcción de un nuevo currículo para dicha asignatura. En el quinto, teniendo en mente el mismo objetivo, se describen y comentan los alcances de dos procedimientos metodológicos dirigidos a

* Maestro/Máster en Español como Segunda Lengua, Universidad de Costa Rica. Maestrante en Lingüística, Universidad de Costa Rica. Profesor en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica.

recabar insumos etnolingüísticos en conjunto con miembros de las comunidades bribris. En el sexto y último apartado, se ofrece una conclusión general.

La educación dirigida a pueblos indígenas en Costa Rica

En Costa Rica, el criterio que han seguido históricamente las instancias del Ministerio de Educación Pública creadas para atender las demandas y necesidades particulares de la población indígena ha sido el territorial: desde el año 1997, las escuelas ubicadas en territorios indígenas[1] incorporaron al plan de estudios dos asignaturas: Lengua indígena y Cultura indígena.[2] A la primera, se le dedican tres horas semanales, mientras que, a la segunda, dos (Rojas, 2002, p. 181). Por su parte, en los colegios indígenas[3] también se contempla la asignatura de Lengua indígena. En adelante, sin embargo, sólo nos referiremos a la educación primaria.[4]

Salvo por la inclusión de las dos asignaturas mencionadas, el currículo de educación primaria es el mismo para todas las escuelas del país; por esa razón, en palabras de Borge (2012): "Hasta el momento no es posible plantear que exista Educación Indígena en Costa Rica, lo que existe es una educación en Territorios Indígenas" (p. 7). Esta decisión de limitar las clases de lengua y cultura indígena a regiones geográficas específicas coincide con la tendencia observada en Latinoamérica sobre la forma de gestionar la educación intercultural bilingüe (EIB), en tanto la cobertura de esta modalidad educativa diferenciada se suele circunscribir a zonas rurales habitadas por comunidades indígenas o afrodescendientes (Corbetta, Boneti, Bustamante & Parra, 2018, p. 16).

Ahora bien, tanto en el caso costarricense como a nivel latinoamericano se ha destacado la migración indígena hacia centros urbanos u otras zonas fuera de sus territorios ancestrales, entre otras razones, en busca de mejores

[1] Un territorio indígena: "Es una variedad geográfica, corresponde a un área espacial creada por ley o por decreto ejecutivo y suele tener límites naturales, destinado a que las poblaciones indígenas puedan desarrollarse según sus costumbres y tradiciones" (INEC, 2013, p. 8). En la actualidad, se reconocen 24 territorios indígenas en Costa Rica.
[2] Resolución 34-97 del Consejo Superior de Educación (Rojas, 2002, p. 181).
[3] Colegio indígena es una de las 19 modalidades de educación secundaria que se ofrecen en Costa Rica. La distinción obedece a variaciones en la malla curricular (Fernández, 2018).
[4] Respecto de los colegios indígenas, Fernández (2018) señala lo siguiente: "no se dispone de datos para conocer el estado de la enseñanza de la lengua indígena" (p. 83).

condiciones de vida o por problemas relacionados con la usurpación de tierras por parte de no indígenas. Salta a la vista, por tanto, que la planificación educativa dirigida a pueblos indígenas basada en límites territoriales específicos no ha logrado el impacto que se quisiera, pues sólo alcanza a parte de la población meta. En Costa Rica, según el Censo 2011, el 2.42% de la población del país (104,143 personas) se autoidentificó como perteneciente a alguna etnia indígena;[5] de ese porcentaje, sólo 35% vivía en un territorio indígena (Fernández, 2018, p. 57). López (2020, p. 2) reporta porcentajes similares para los mapuches en Chile y Argentina, y para aymaras y quechuas en Perú, lo que sugiere, de nuevo, no sólo un comportamiento demográfico similar en países de la región, sino también un problema recurrente en la forma de concebir y aplicar reformas educativas diferenciadas por grupo étnico.

Por otra parte, aunque se han realizado ensayos[6] y se continúa trabajando en planes piloto,[7] en Costa Rica no hay EIB, o, al menos, en palabras de Borge, Esquivel y Herrera (2012, p. 15), no existe "en la forma definida por los teóricos en el ámbito internacional".[8] En los centros educativos costarricenses, la lengua vehicular ha sido históricamente el español, incluso, en las clases de lengua y cultura indígena. En consecuencia, se puede afirmar que en el país la escuela ha funcionado como un "agente que promueve la aculturación y el monolingüismo en la lengua del grupo dominante" (Sánchez, 2012, p. 31).

En lo que respecta a las clases de lengua y cultura indígena, su implementación ha debido enfrentar dificultades como las siguientes: los padres de familia, e incluso los estudiantes, les restan importancia porque no tienen nota; carencia de materiales didácticos y curriculares;[9] falta de formación en pedagogía y didáctica de lenguas por parte de los docentes, lo que redunda, muchas

[5] Las opciones contempladas eran las siguientes: Bribri, Boruca o Brunca, Cabécar, Chorotega, Huetar, Maleku o Guatuso, Ngöbe o Guaymí, Teribe o Térrraba, De otro país y Ningún pueblo (INEC, 2013, p. 54).
[6] Por ejemplo, a inicios de la década de 1990, en la escuela de Tsöke, los maestros decidieron impartir casi todos los contenidos del currículo en bribri, lo que era viable porque todos los niños hablaban esa lengua. Se reportaron resultados positivos (Borge, 1998, p. 436).
[7] A modo de ejemplo, la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica, en conjunto con la Dirección Regional Sula', ha desarrollado en los últimos años el proyecto "Acompañamiento del plan piloto escolar Na̱mù̱ wökir: Aportes para una Educación Intercultural Bilingüe en Talamanca", el cual "se propone la construcción de un currículo intercultural bilingüe para ocho escuelas indígenas de la región de Amubre, Talamanca" (Ruiz, 2019, p. 1).
[8] De acuerdo con Corbetta et al. (2018), la EIB "es la educación que los pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes reclaman para sí mismos" (p. 17). Por otra parte, según López (2001, citado por Guevara & Solano, 2017), la EIB es "una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales" (p. 51).
[9] Para 2014, el Consejo Superior de Educación sólo había aprobado los programas de bribri, cabécar y boruca (Ramos, 2014). A ello habría que agregar que el programa de bribri y cabécar era el mismo para ambas lenguas.

veces, en clases poco atractivas para los estudiantes; discriminación hacia los docentes de lengua y cultura por no contar con titulación universitaria —no es un requisito para su nombramiento—, por parte de los docentes de las otras materias y de los directores de los centros educativos; nombramientos poco estables y que requieren un continuo desplazamiento del docente; escaso dominio de los alfabetos prácticos diseñados para las lenguas indocostarricenses (Rojas, 2002; Van der Laat & Santa Cruz, 2006; Ovares & Rojas, 2008; Borge et al., 2012; Sánchez, 2012; Ramos, 2014; Guevara & Solano, 2017).

Con todo, es justo rescatar el esfuerzo que realiza el Departamento de Educación Intercultural (DEI) del Ministerio de Educación Pública, en conjunto con miembros de las comunidades indocostarricenses y otros actores involucrados en las iniciativas educativas que se diseñan y ponen en marcha. Con recursos muy limitados, desde el DEI se han creado materiales didácticos y curriculares que se emplean en las clases de lengua y cultura indígenas. Entonces, la escuela ha jugado un papel limitado, pero importante, en la creciente visibilización y revalorización de las lenguas y culturas de los pueblos originarios en Costa Rica.

Situación sociolingüística de la lengua bribri

El pueblo bribri es uno de los grupos amerindios que habitan actualmente en Costa Rica.[10] De acuerdo con el Censo 2011, alrededor de 12,785 personas se autoperciben como bribris (INEC, 2013). Existen cuatro territorios indígenas bribris, ubicados a ambos lados de la cordillera de Talamanca: Talamanca Bribri y Kéköldi-Cocles se localizan en la vertiente del Atlántico (cantón de Talamanca, provincia de Limón), mientras que Salitre y Cabagra se localizan en la vertiente del Pacífico (cantón de Buenos Aires, provincia de Puntarenas).

En cuanto a su filiación genética, la lengua bribri pertenece a la familia o estirpe chibchense, según Constenla (2008). Este autor subclasifica el bribri, junto con el cabécar, en el grupo viceítico, el cual, a su vez, forma parte del grupo mayor ítsmico occidental.

Por otra parte, Sánchez (2013) ubica el bribri dentro de las lenguas habladas en Costa Rica que se encuentran en proceso de desplazamiento.

[10] También se registran asentamientos bribris en Panamá, concretamente en el distrito de Guabito, fronterizo con Costa Rica. Según datos del censo del año 2010, la población bribri en ese país es de alrededor de 1,088 personas (INEC, 2010).

Siguiendo los parámetros de la UNESCO (2003), dicho autor llega a los resultados que se sintetizan en el cuadro 5.1.[11]

Cuadro 5.1 Caracterización del estado de vitalidad y documentación del bribri, según los parámetros de la UNESCO

Factores	Criterios	Escala/Caracterización<?>
Factores relacionados con la vitalidad de la lengua	Transmisión intergeneracional	Definitivamente en peligro
	Número absoluto de hablantes	Situación crítica
	Proporción de hablantes con respecto a la población total de los grupos	Definitivamente en peligro
	Dominios funcionales ya existentes o tradicionales	Disminución de dominios, en algunas comunidades
	Dominios funcionales nuevos y presencia en los medios de comunicación masiva	Mínimo o inactivo
	Materiales educativos y para la alfabetización	Puntaje de 3 o 2 (en una escala de 5)
Factores relacionados con las actitudes y las políticas lingüísticas	Políticas y actitudes gubernamentales y oficiales	Asimilación pasiva
	Actitudes de los miembros de las comunidades etnolingüísticas	*No se asigna puntaje<?>
Factor relacionado con la documentación y descripción	Documentación y descripción	Buena

Fuente: elaboración propia con base en Sánchez (2013).

Pese a que la vitalidad de la lengua varía según cada territorio, comunidad e, inclusive, familia,[12] en general se ha observado en las últimas décadas un

[11] Para una exposición detallada sobre la situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica, véase Sánchez (2013).
[12] Esta diversidad sociolingüística también se observa en la clasificación de escenarios lingüísticos elaborada por Guevara y Solano (2017, pp. 58-61), quienes proponen, con fines didácticos, seis distintos escenarios.

cese considerable de la transmisión intergeneracional. Con base en datos del Censo 2000, Sánchez (2009) determinó que la transmisión intergeneracional apenas superaba 50% de la población: sólo 52.5% de los encuestados declararon tener el bribri como lengua materna, frente a 36.1% que indicó que el español era su lengua materna (p. 246).

Los datos sobre la cantidad y el porcentaje de hablantes bribris, según el último censo de población realizado en el país, se muestran en el cuadro 5.2.

Cuadro 5.2. Cantidad y porcentaje de hablantes de la lengua bribri por territorio, según el Censo 2011

Territorio indígena	Población indígena	Habla la lengua indígena<?>
Salitre	1,588	848 = 53.4%
Cabagra	2,363	1,030 = 43.58%
Talamanca Bribri	7,772	4,728 = 60.83%
Kéköldi-Cocles	1,062	385 = 36.25%

Fuente: elaboración propia con base en INEC (2013).

Como se observa, sólo 54.7% (6,991 de 12,785) de la población que reside en alguno de los cuatro territorios bribris declara hablar su lengua ancestral —aunque no es posible determinar su grado de competencia comunicativa—. Esta compleja situación sociolingüística debe ser considerada al momento de pensar en cualquier tipo de planificación educativa.

La asignatura de Lengua bribri

Para iniciar, creemos que la discusión planteada por Sánchez (2012, p. 39) para el caso de la asignatura de Lengua malecu es válida para las otras asignaturas de lenguas indocostarricenses. Este autor subraya la urgencia de que las comunidades indocostarricenses definan cuáles son los objetivos que buscan alcanzar con las clases de lengua indígena, puesto que la escuela no puede sustituir la transmisión intergeneracional del idioma que no se

lleva a cabo en los hogares o en los espacios de socialización primaria, lugares en que normalmente se produce la adquisición de la primera lengua. Por lo tanto, no se puede pretender que tres lecciones de lengua indígena, en el contexto que se ha esbozado, logren por sí solas revitalizar una lengua. En cualquier caso, las decisiones que se tomen deberían verse reflejadas en el currículo[13] escolar.

En el caso de la asignatura de Lengua bribri, nos interesa referirnos a características puntuales de los dos documentos curriculares de los que tenemos conocimiento: el *Programa de los cursos bribri y cabécar* (en adelante, Programa), de 2003, y la *Guía del programa de lengua bribri de Grande de Térraba* y su documento "gemelo" *Guía del programa de lengua bribri de Sulá*, de 2019[14] (en adelante, Guías). Las dos Guías son prácticamente idénticas y, a su vez, mantienen la mayoría de información incluida en el Programa. Dado que nuestro objetivo aquí no es examinar las diferencias existentes entre el Programa y las Guías, lo que se comentan a continuación son características problemáticas, con base en el análisis de Serrato, Solís, Blanco y Álvarez (2020), del Programa.

En primer lugar, los contenidos léxicos y gramaticales se expresan casi únicamente en español, lo que supone partir de la lógica hispana para aproximarse a la lengua bribri. No se cuestiona que la atención tanto al español como al bribri constituye una estrategia didáctica válida y hasta deseable, pero consideramos que en un programa de lengua esos contenidos deberían consignarse en la lengua meta. En esta misma línea, Pérez (2007) advierte sobre el cuidado que debe tenerse al momento de enunciar los contenidos en un programa de lengua indígena, puesto que no necesariamente todos los conceptos expresados en las lenguas de prestigio (en este caso, el español) pueden ser asociados con un término apropiado en la lengua indígena. Con el fin de ilustrar esta idea, traemos a colación un comentario del señor Alí García (en Guevara, 2021, p. 217), hablante nativo de la lengua bribri, quien apunta que en su lengua materna no existen palabras para nociones como *naturaleza* o *paz*.

Una segunda característica del Programa y de las Guías es que muestran un enfoque estructural de la lengua: se observa una intención de estudiar

[13] Según Zabalza (2010), el currículo es el documento oficial creado con el fin de orientar la práctica pedagógica, ya que especifica qué, cuándo y cómo se enseña, así como qué, cómo y cuándo evaluar.
[14] Los títulos responden a los nombres de las Direcciones Regionales Educativas (DRE) Grande de Térraba, que tiene a su cargo, entre otros, los territorios bribris de Salitre y Cabagra, y Sula', que administra la educación de, entre otros, los territorios bribris de Talamanca Bribri y Kéköldi-Cocles.

la lengua y no de aprender a usarla en situaciones cotidianas. El siguiente objetivo, incluido en la unidad 2: Mi familia, en sexto grado, ilustra esa observación: "Repaso del improspectivo activo, afirmativo y negativo" (MEP, 2003). Lo anterior nos permite apuntar una tercera característica cuestionable, a saber, la utilización de terminología gramatical muy técnica, difícil de comprender aun para una persona con conocimientos de lingüística.

Una cuarta característica que deseamos mencionar es que tanto el Programa como las Guías incorporan una cantidad limitada de contenidos, y éstos, en buena medida, son rubros léxicos o elementos gramaticales. Al respecto, Serrato et al. (2020) encontraron que muchas personas de la comunidad y docentes de lengua consideran que existen contenidos que les parecen relevantes, pero que no aparecen en el programa.

Para concluir, debemos indicar que la crítica efectuada tiene un fin constructivo. El hecho de contar con materiales curriculares ya de por sí constituye un aspecto positivo, pues evidencia una historia de trabajo que es aprovechable en futuros procesos. No existe, por otra parte, un currículo perfecto; por el contrario, el currículo siempre está en constante evaluación, con miras a renovarse y mejorarse.

Enfoque educativo intercultural y didáctica de segundas lenguas

Al pensar en la posibilidad de rediseñar el currículo de lengua bribri de primaria, se requiere un enfoque que responda al contexto educativo y a la situación sociolingüística esbozados en los apartados anteriores. Nos parece que un enfoque intercultural constituye una buena opción, toda vez que no sólo se relaciona con "una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad", sino que pretende "generar una educación que alcance también a los grupos hegemónicos y étnicamente desmarcados" (Corbetta et al., 2018, p. 17).

Procedemos a justificarnos. Las clases de lengua bribri se imparten únicamente en escuelas localizadas dentro de territorios indígenas, pero eso no significa que todos los niños que asisten a esos centros educativos sean bribris, como ya se señaló. Pensar la asignatura sólo para bribris sería negar esa realidad. Es conveniente, entonces, promover un enfoque educativo

crítico que propicie la reflexión sobre las diferentes lenguas y culturas de los estudiantes.

Sin embargo, hablar de un enfoque intercultural únicamente en estos términos resulta aún muy vago. Es aquí donde las propuestas contemporáneas de la didáctica de segundas lenguas, muy cercanas al campo de las políticas lingüísticas y la educación para la ciudadanía, pueden aportar elementos interesantes. La interculturalidad es un concepto clave en los documentos actuales de segundas lenguas; entre ellos, seguramente, el más reconocido a nivel internacional es el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En éste, la competencia intercultural se asocia a los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalidad. El plurilingüismo propone que las personas no almacenan los conocimientos de las lenguas y culturas en compartimentos mentales separados, sino que todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas se relacionan e interactúan entre sí (Instituto Cervantes 2002, p. 4).

Con base en lo anterior, se puede pensar en un marco general que no sólo facilite pensar en formas de gestionar las diferencias lingüísticas y culturales entre estudiantes bribris y no bribris, sino también entre hablantes bribris con distintos grados de competencia comunicativa en las lenguas que conozcan. Se apunta, por consiguiente, a desarrollar hablantes interculturales, esto es, personas capaces de establecer vínculos entre su cultura y la cultura de personas pertenecientes a otros grupos socioculturales. En síntesis, se trata de "personas capaces de mediar, explicar las diferencias y aceptarlas" (Méndez, 2017, p. 1124). Sea en la lengua que sea, el monolingüismo deja de ser el norte, pues "El deseo del monolingüismo [...] representa el síntoma de un fundamentalismo etnocéntrico que no debiera formar parte de una ciudadanía con espíritu democrático y abierta a lo desconocido, a otras maneras de entender la realidad" (González, Guillén & Vez, 2010, p. 17). Esto, en un mundo globalizado, parece deseable.

Finalmente, debemos referirnos al enfoque orientado a la acción, o accional, adoptado por el MCER, pues también es compatible con el modelo educativo intercultural. Desde un enfoque accional, se entiende que los usuarios de la lengua son agentes sociales que utilizan la lengua u otras formas de comunicarse (por ejemplo, los gestos) para satisfacer necesidades comunicativas específicas surgidas en distintos contextos sociales. De nuevo, aquí la lengua es objeto de atención, pero no es el fin último de la enseñanza; más bien "el objetivo último del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la receptividad del aprendiente hacia todas las culturas, cultivando su

curiosidad y empatía hacia sus miembros, y desarrollando su competencia intercultural y lingüística" (Álvarez Baz, 2012, en Méndez, 2017, p. 1165).

En la siguiente sección, se podrá entender mejor lo argumentado en este apartado.

Dos propuestas metodológicas

Aunque no existe un único modelo de diseño curricular en segundas lenguas, sí es posible identificar una lógica general del proceso de construcción, la cual permite establecer diálogos entre las propuestas de distintos autores. Para Nation y Macalister (2010), el desarrollo de un currículo de una segunda lengua implica prestar atención a los siguientes pasos o etapas: análisis del entorno, análisis de necesidades, principios, metas, contenido y secuenciación, formato y presentación, monitoreo y evaluación, evaluación final. No existe, sin embargo, un orden específico que se deba seguir, ni una jerarquía de estos pasos: un diseñador puede decidir empezar por donde considere oportuno (Graves, 2000).

En los párrafos que siguen, nos referiremos puntualmente sólo a una de las etapas nombradas: el contenido,[15] ya que suele ser el componente que genera mayor atención; además, es uno de los que causa más controversias. En particular, se expondrán dos propuestas para recabar insumos etnolingüísticos, con el objetivo de valorar la posible utilidad y factibilidad de ambos procedimientos.

Las propuestas

La primera propuesta consiste en efectuar entrevistas a miembros de la comunidad, de preferencia personas mayores conocedoras de prácticas tradicionales. Serrato et al. (2020) realizaron entrevistas de tipo no estructurado a seis adultos bribris, tres hombres y tres mujeres. Cinco entrevistas fueron concretadas personalmente y una se llevó a cabo por medio de la aplica-

[15] Una ejemplificación de cada una de las etapas mencionadas, para un eventual rediseño curricular de la asignatura de lengua bribri, se puede consultar en Serrato et al. (2020).

ción WhatsApp. El tema general era la familia tradicional bribri. Se confeccionó un instrumento en el que se desglosaron preguntas según cuatro sub-ejes: familia, deberes, crianza y formas de hablar. La lengua empleada en las entrevistas fue el español.

El ejercicio no pretendía obtener datos generalizables, sino identificar temas no incluidos en el programa de lengua bribri[16] que podrían añadirse en el futuro, en una nueva propuesta curricular. Igualmente, se quería demostrar la importancia de tomar en cuenta el conocimiento sociocultural de los miembros de comunidad durante un eventual proceso de co-creación del currículo.

El segundo ejercicio consistió en un trabajo de elicitación de actos de habla en bribri. Con el propósito de apuntar a un currículo más cercano a un enfoque accional, o sea, orientado a la utilización de la lengua para satisfacer necesidades comunicativas reales fuera del aula, se utilizó el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*[17] (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006) como documento de referencia, en concreto, el inventario de *funciones* (actos de habla) del nivel A1, lo que se puede entender como el nivel más básico de competencia comunicativa según el MCER. Se eligió este inventario por sobre otros (por ejemplo, el de *gramática* o el de *nociones específicas*) debido a que ya se cuenta con textos detallados sobre los componentes gramaticales y léxicos del bribri,[18] pero aún hay mucho que describir en cuanto al uso cotidiano de la lengua.

El trabajo de elicitación[19] se desarrolló con el señor Alí García Segura, hablante nativo de la variedad dialectal bribri de Coroma,[20] quien trabaja como consultor de lengua y cultura bribri en la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica. El proceso no partió de una estrategia de traducción del tipo: "¿cómo se presenta una persona en bribri?", sino de un proceso de consulta como el siguiente: "uno, en español, usualmente se presenta cuando conoce a otra persona; dice algo como: 'Mucho gusto, Juan', o,' Hola, me llamo Juan'. ¿En bribri qué pasa? ¿Ustedes

[16] Para el momento en que se desarrolló la investigación, sólo se contaba con el programa de 2003.
[17] Este documento, creado para la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera, se encuentra en consonancia con el enfoque intercultural que adscribimos en este trabajo.
[18] La *Gramática de la lengua bribri*, de Jara (2018), y el *Diccionario fraseológico bribri-español / español-bribri*, de Margery (2013, publicado por primera vez en 1982), corroboran esa afirmación.
[19] La descripción y los resultados detallados se encuentran en Serrato et al. (2020).
[20] Este hecho resulta importante, pues explica una serie de rasgos lingüísticos y culturales que no necesariamente comparten hablantes de otras regiones. Tradicionalmente, se reconocen tres variedades dialectales de la lengua bribri: la de Amubre, la Coroma y la de Salitre (Jara, 2018).

se presentan cuando conocen a otra persona?". Se intentó, en consecuencia, adoptar una perspectiva de relativismo cultural y lingüístico.

Se realizaron cinco sesiones de trabajo, las cuales fueron grabadas. Posteriormente, se transcribieron los actos de habla elicitados. Luego, se programaron reuniones para verificar los datos, así como para realizar preguntas adicionales acerca de la información obtenida. Todo este proceso de revisión fue muy importante porque se aclararon muchas dudas, se rectificaron transcripciones inexactas y se enriqueció el material con explicaciones más amplias sobre temas específicos. Cabe destacar que no sólo se buscó elicitar formas lingüísticas de actos de habla en bribri, sino que también se intentó obtener explicaciones de tipo sociocultural relacionadas con el contexto comunicativo en que tales actos ocurren.

Esbozo de los resultados

Por motivos de espacio, en esta sección sólo presentaremos dos casos concretos, uno de cada propuesta metodológica. Ambos ejemplos se interrelacionan, aun cuando ése no fuera el objetivo inicial. Se escogieron estos dos casos no sólo para evidenciar cómo la información lingüística y cultural siempre está interrelacionada, sino porque permiten dimensionar la riqueza de los datos y los múltiples matices y posibilidades que ofrecen.

Al indagar en las entrevistas sobre el subtema "familia", uno de los entrevistados aludió a la importancia cultural de no ser *tacaño*: "Pero una de las cosas terribles para los indígenas es ser tacaño [...] Pero usted me dice usted es tacaño, es lo peor que usted me puede decir a mí".[21] Pese a que la persona entrevistada no profundizó en el tema, lo dicho basta para observar la pervivencia de la cosmovisión tradicional: según Bozzoli, "En la tradición bribri, el único pecado que antes se reconocía era el de la mezquindad" (1979, p. 17). Dada su importancia sociocultural, el imperativo "no ser mezquino" se enseña al interior de la familia y de la comunidad, lo cual permite entender comportamientos y formas de interacción particulares, como se verá enseguida.

El cuadro 5.3 sintetiza datos obtenidos durante el trabajo de elicitación.

Cuadro 5.3 Acto de habla de rechazar comida

[21] Fragmento de la entrevista realizada al E1 (E = entrevistado) durante el proceso de la investigación expuesta en Serrato et al. (2020).

Acto de habla en español	Acto de habla en bribri<?> e información lingüística	Otra información (socio-cultural, observaciones)
Rechazar comida	"matar la culebra" (la culebra = el ser de cada cosa) (*wèste wèste*) *yeˈi tchabè tté* (*wa̱*) '(muchas gracias) ya maté la culebra (de eso)'	No se pregunta si quiere comer/tomar algo: se da El rechazo no está dentro del código de vida

Fuente: elaboración propia con base en Serrato et al. (2020, p. 232)

Siguiendo la lista de funciones/actos de habla que el PCIC incluye para el español en el nivel A1, se encuentran dos que son muy usuales para un hispanohablante: "ofrecer comida" y "rechazar comida". Al consultar sobre si en la cultura tradicional bribri se ofrece comida, por ejemplo, a un visitante que llega a una casa, el señor Alí García fue muy enfático en señalar que "no se ofrece, se da". Sería mal visto preguntar a otra persona si desea algo de comer (o tomar), pues eso se interpretaría como *tchë̈* o *ajkë̈* 'mezquindad'. La visita de una persona al hogar, observa Rodríguez (2002, p. 26), desencadena el patrón de la hospitalidad, que consiste en ofrecer alimentos, ofrecer un espacio confortable y atender los intereses del visitante; ello es necesario para no incurrir en mezquindad. Con todo, por influencia de la cultura hispánica, con la cual la cultura bribri ha mantenido un contacto prolongado por años, más o menos intenso dependiendo de cada localidad, hoy día sería posible escuchar ofrecimientos del tipo "¿beˈkö̈chi katè?" "¿usted come cerdo?".

En relación con el acto de habla de rechazar comida, el señor García Segura comentó que sería algo impensable en la cultura tradicional bribri. La explicación se puede resumir indicando que el rechazo constituye un problema para la persona que da algún alimento o bebida a alguien: al dar, la persona demuestra que no es mezquina, por lo que rechazar lo dado violenta el código sociocultural implícito. De esa manera, si una persona no quiere comer o beber algo, porque está muy llena, por ejemplo, debe comer y tomar un poco. Una vez que ha cumplido con una suerte de consumo mínimo, puede decir algo como "(wẽste wẽste) yeˈ i tchabë̈ tté(wa̱)" "muchas gracias, ya maté la culebra (de eso)".

Los ejercicios ensayados muestran la importancia de pensar en la integración, dentro de un currículo de lengua bribri, de lengua (gramática, vocabulario, expresiones, pronunciación) y cultura (cosmovisión tradicional, códigos de conducta tradicionales, comunicación no verbal), por una parte, porque la lengua y la cultura se encuentran profundamente interrelacionadas[22], y, por otra parte, porque ello responde a las demandas de los miembros de las comunidades.

Desde esta perspectiva, consideramos que se podría enriquecer el currículo incluyendo contenidos enfocados de la comprensión de situaciones comunicativas relevantes para los bribris (espacio, características de los interlocutores, intenciones, normas culturales), a fin de introducir, después, el uso de recursos lingüísticos y no lingüísticos (como la forma en la que se puede "rechazar" la comida) esperables en tales situaciones, y de promover la reflexión respecto del contexto plurilingüístico y pluricultural en el que viven los estudiantes.

Conclusiones

En este trabajo, proponemos repensar la lógica curricular, los objetivos y los contenidos de la asignatura de Lengua bribri, la cual, hasta ahora, ha estado mayormente enfocada desde contenidos gramaticales. Partimos de propuestas contemporáneas del área de didáctica de segundas lenguas para sugerir que un enfoque más comunicativo e intercultural es deseable, pues responde mejor a las necesidades, los intereses y las demandas históricas de los miembros de las comunidades bribris. El comentario de dos propuestas metodológicas ensayadas demostró que, mediante el trabajo con personas bribris, es posible identificar contenidos pertinentes y relevantes desde un punto de vista lingüístico y cultural.

Referencias

[22] Siguiendo a Méndez (2017, p. 1131): "a toda lengua se le presupone una manera propia de entender el mundo".

Borge, C. (1998). El Plan Una Nueva Educación en Talamanca, Costa Rica: enseñanzas de un proceso de educación con pueblos indígenas. En M. Bozzoli, R. Barrantes, D. Obando & M. Rojas (Comps.), *I Congreso Científico sobre Pueblos Indígenas de Costa Rica y sus Fronteras. Memoria* (pp. 433-444). San José: EUNED.

Borge, C. (2012). *Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas. Cuarto Informe del Estado de la Educación*. San José: Programa Estado de la Nación.

Borge, C., Esquivel, S. & Herrera, R. (2012). *Situación de los docentes en los territorios indígenas de Costa Rica*. San José: Unicef.

Bozzoli, M. (1979). *El nacimiento y la muerte entre los bribris*. Sam José: EUCR.

Constenla, A. (2008). Estado de la subclasificación de las lenguas chibchenses y de la reconstrucción fonológica y gramatical del protochibchense. *Estudios de Lingüística Chibcha,* (27), 117-135.

Corbetta, S., Boneti, C., Bustamante, F. & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Alcances y desafíos*. Santiago: Naciones Unidas/CEPAL/Unicef.

Fernández, A. (2018). *Estadísticas del subsistema de educación indígena de Costa Rica. Historia y situación actual (1800-2016)*. San José: MEP.

González, M., Guillén, C., & Vez, J. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

Graves, K. (2000). *Designing language courses*. Boston: National Geographic Learning.

Guevara, M. (2021). Las andanzas de un bribri por el mundo buscando la identidad de su pueblo. Entrevista a Alí García Segura. *Revista de Historia,* (83), 213-231.

Guevara, F. & Solano, J. (2017). *La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica. Políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.

Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Anaya/Secretaría General Técnica del MECD.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1, A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) (2010). Diagnóstico de la población indígena en Panamá. Recuperado de http://www.contraloria.gob.pa/inec/archivos/P6571INDIGENA_FINAL_FINAL.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2013). X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda. Territorios indígenas. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos. San José: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Jara, C. (2018). *Gramática de la lengua bribri*. San José: E-Digital.

López, L. (2020). What is *educación intercultural bilingüe* in Latin America nowadays: results and challenges. Journal of multilingual and multicultural development, 1-14. Recuperado de DOI: https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646

Margery, E. (2013). *Diccionario fraseológico bribri-español / español-bribri*. San José: EUCR.

Méndez, B. (2017). Cultura e interculturalidad. En A. Cestero & I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (pp. 1123-1179). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Nation, P. & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. Nueva York: Routledge.

Ovares, S. & Rojas, C. (2008). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Letras,* (43), 11-21.

Pérez, M. (2007). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. *Signos Lingüísticos, 3*(6), 137-53.

Ramos, K. (2014). Situación actual del programa de enseñanza de lenguas indígenas del Ministerio de Educación Pública. *Educare, 18*(3), 203-219.

Rodríguez, J. (2002). Patrones y principios en la moralización de las acciones. Una investigación en la cultura bribri. *Ciencias Sociales*, (2), 23-33.

Rojas, C. (2002). La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Educare,* (3), 177-186.

Ruiz, D. (2019). *La apropiación y uso de la ortografía práctica para la lengua bribri por parte de un grupo de docentes de escuelas indígenas en Talamanca*. Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica. Kerwá-Repositorio institucional-Universidad de Costa Rica.

Sánchez, C. (2009). Situación sociolingüística de las lenguas minoritarias de Costa Rica y censos nacionales de población 1927-2000: vitalidad, desplazamiento y autofiliación etnolingüística. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 35*(2), 233-273.

Sánchez, C. (2012). El papel de la escuela en el desplazamiento y en la conservación de la lengua malecu. *Revista Educación, 36*(1), 25-43.

Sánchez, C. (2013). Lenguas en peligro en Costa Rica: vitalidad, documentación y descripción. *Káñina, 37*(1), 219-250.

Serrato, L., Solís, A., Blanco, A. & Álvarez, G. (2020). *Propuesta metodológica para el (re)diseño curricular de la asignatura de lengua bribri, impartida en el I y II Ciclo de la Educación General Básica, desde la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Tesis de Licenciatura, Universidad de Costa Rica. Kerwá-Repositorio institucional-Universidad de Costa Rica.

Van der Laat, C. & Santa Cruz, J. (2006). *Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica: su derecho a la salud y a la educación*. San José: Unicef.

UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf

Zabalza, M. (2010). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

III. TERRITORIO, PARTICIPACIÓN Y LUCHA SOCIOPOLÍTICA

Ayotzinapa: violencias, resistencias y lucha sociopolítica

JOSÉ LUIS GARCÍA,* BIANCA ROCÍO TORRES** Y BLANCA ESTELA VÁZQUEZ***

Ayotzinapa: genealogía y contexto histórico

La Escuela Normal Rural "Raúl Isidro Burgos", ubicada en la localidad de Ayotzinapa, municipio de Tixtla, Guerrero, es una institución de educación superior que nació, junto con otras escuelas normales rurales, en un contexto posrevolucionario en México, durante la segunda década del siglo XX. Esta institución formó parte de un ambicioso proyecto educativo, liderado por el entonces secretario de Educación, Moisés Sáenz, que situaba a la educación popular como el punto neurálgico de su propuesta política-pedagógica. Estas escuelas "tuvieron como objetivo principal formar a los maestros que se convertirían en líderes de las comunidades para promover el cambio educativo y cultural desde la escuela rural" (Civera, 2006, p. 53)

Los propósitos del normalismo rural se fortalecerían con la llegada del general Lázaro Cárdenas a la presidencia de la república (1934-1940); su

* Posgraduado en Políticas Públicas, FLACSO. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO "Educación e interculturalidad". Miembro fundador e Investigador de Cátedra Sur "Lucio Cabañas Barrientos". Correo: josegarcia@uagro.mx

** Maestra en Comunicación, UNAM. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Miembro fundador e Investigadora de Cátedra Sur "Lucio Cabañas Barrientos".

*** Maestra en Humanidades y maestra en Estudios Socioterritoriales, UAGro. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAGro, México.

visión política, favorecedora de los amplios sectores populares, tuvo impacto significativo en la educación de la época. En 1934, se modificaría el Artículo 3º constitucional y se establecería que el sentido de la nueva educación sería socialista, entendido esto como la capacitación del niño para la vida en colectivo. Esto incomodó a las conciencias conservadoras, provenientes principalmente de la Iglesia católica, la clase media y el ejército, que veían en el marxismo, el comunismo o el materialismo histórico, un camino inminente hacia la degradación moral de la sociedad.

> Con respecto a la escuela socialista, para Cárdenas era un medio para unificar conciencias, formas de pensar y percibir el mundo, tanto el que corresponde a la naturaleza como a la sociedad, de esto se haría cargo el Estado de manera exclusiva. Cárdenas mismo se declaró enemigo de que la educación estuviera en manos del clero, en uno de sus discursos dijo enfáticamente "...no permitiré que el clero intervenga en forma alguna en la educación popular, la cual es facultad exclusiva del Estado (Montes de Oca, 2008, p. 500).

Con la salida de Cárdenas y el arribo al gobierno del general Manuel Ávila Camacho (1940-1946), el normalismo rural fue desarticulado debido a la política de industrialización que buscaba trascender los ideales revolucionarios y llevar a México al crecimiento económico; se trataba de un nuevo proyecto conservador que dejaba en segundo plano los intereses de las clases populares. El proyecto socialista había fenecido, pero sus valores y conceptos prevalecieron en cientos de jóvenes provenientes de zonas rurales e indígenas que aún veían en el "México moderno" amplias desigualdades omitidas arbitrariamente en el discurso por las estructuras de poder vigentes.

Desde ese momento, estas escuelas iniciaron un andar cuesta arriba, resistiendo a su inminente extinción: "[...] de las 36 normales rurales que existían en México, actualmente quedan 17" (GIEI, 2015, p. 15). Pero la Normal de Ayotzinapa resistió y ha sido cuna de diversos movimientos sociales y de personajes que han cimbrado, en más de una ocasión, el acontecer nacional. En 1956, acogió en sus aulas a Lucio Cabañas Barrientos, un joven campesino nacido en la comunidad de El Porvenir, municipio de Atoyac de Álvarez, Guerrero, que se convertiría en líder estudiantil al interior de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM)

y fundador y comandante del grupo armado denominado Partido de los Pobres.

Dicho grupo era una organización guerrillera compuesta por campesinos, obreros e indígenas que alcanzaría máxima notoriedad nacional debido al secuestro, en 1974, del entonces senador, aspirante a gobernador y cacique guerrerense, Rubén Figueroa, un personaje político que encarnaba los valores antidemocráticos del partido en el poder de aquellos años, el Partido Revolucionario Institucional (PRI),[1] y representaba a la elite acomodada, capaz de todo con tal de perpetuar sus privilegios y multiplicar su riqueza. Como dato adicional, su hijo, Rubén Figueroa Alcocer, fue gobernador de Guerrero de 1993 a 1996, cuando tuvo que dejar el cargo debido a la matanza en el vado de Aguas Blancas, un crimen de Estado perpetrado por policías judiciales que dispararon en contra de campesinos, matando a 17 e hiriendo a 23.

Cabañas Barrientos se convirtió en blanco prioritario para el Estado mexicano, administrado por el PRI, que durante las décadas de los sesenta, setenta y ochenta mostró su rostro más autoritario, sanguinario y represor. Los ideales del guerrerense tomaban distancia de los dogmatismos de la izquierda y el comunismo de la época; la transformación social no surge desde el debate ideológico, sino desde tres principios clave: "ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo". "El [...] 'cabañismo' fue un producto híbrido en el campo de los movimientos revolucionarios porque nació desde abajo en la vida lacerada de las familias campesinas guerrerenses. Nació de las lágrimas y la sangre mezcladas" (Lutz, 2016, p. 2).

> Y unos muchachos dicen que de repente Lucio se puso a estudiar libros marxistas y ya, se volvió revolucionario. No, un libro no te hace así, por eso los que han venido a querer decir que son revolucionarios después de leer, no lo son. Son estudiosos del marxismo-leninismo, pero ¡Qué le entren al pueblo! O déjenlos solos en una región a ver si hacen pueblo, no pueden hacer pueblo, sino ya hubiera muchos partidos de los pobres, ya hubiera varias brigadas si fuera tan fácil hacer pueblo ¿verdad? (Audio inédito. Castellanos, 2014).

[1] Organismo político que gobernó México desde 1930 hasta 2000 de forma ininterrumpida, y de 2012 a 2018.

El gobierno lidiaba también con la presencia de Genaro Vázquez Rojas y su grupo armado, así como con otros movimientos políticos que se resguardaban en la clandestinidad, como el Partido Comunista. Vázquez, oriundo de San Luis Acatlán, Guerrero, y egresado de la Normal de Ayotzinapa, participó en distintos movimientos sociales y se convirtió, al igual que Cabañas, en víctimas de lo que en México se conoció como "Guerra Sucia" (1960-1980), un movimiento militar, policial y político encaminado a disolver los movimientos opositores al gobierno.

> En los años sesenta y setenta del siglo XX en México actuaron diversos grupos guerrilleros que surgieron en distintos puntos del país. Lo mismo en las zonas rurales, como Guerrero, que, en las grandes ciudades, como Monterrey, Guadalajara y la ciudad de México. El Estado mexicano, ante esta ola de grupos armados, decidió enfrentarlos, no con la ley, sino con violencia, que rebasaba incluso los marcos legales instituidos en nuestro país. A esta manera terrorífica de enfrentar a los guerrilleros se le conoce como guerra sucia. En esta guerra sucia que implementó el gobierno, desplegó múltiples prácticas, como el encarcelamiento ilegal, la desaparición forzada, la detención de familiares de guerrilleros y la tortura (Mendoza, 2011, p. 139).

En los años ochenta y noventa, México se convirtió en uno de los laboratorios latinoamericanos para la aplicación del neoliberalismo, una visión económica que restringe al máximo la participación del Estado en asuntos de interés público, promueve una economía de mercado, fortalece el libre comercio y otorga facultades a la iniciativa privada para el manejo de algunos bienes y servicios que administraba el Estado-nación, como el sector energético, la educación o la salud.

Ya con fondos de operatividad restringidos y con una política educativa alejada de los ideales socialistas, la "Raúl Isidro Burgos" tuvo que subsistir a través de marchas, manifestaciones, plantones, toma de autobuses de líneas comerciales, cierre de vías de comunicación locales y federales, y toda aquella estrategia que implicara presión política para las autoridades en turno. Por supuesto que la reacción del gobierno solía ser la represión a través de los cuerpos de seguridad, pero también accionaba a través de campañas mediáticas que colocaban a la escuela como cuna de delincuentes.

La lucha de los normalistas era denostada por autoridades y sociedad en general. Los motes de "ayotzinapos", "ayotzivándalos" o "ayotzinacos" daban cuenta de la degradación de la imagen de la Normal y de sus estudiantes por parte de una sociedad ansiosa por ingresar al "Primer Mundo", y que veía como cadena y grillete a los grupos sociales históricamente marginados. Las promesas incumplidas de generación y mejor distribución de la riqueza por parte del gobierno mexicano durante el periodo neoliberal fueron cubiertas con culpas hacia los pobres, los indígenas o los campesinos.

Personas ancladas a un modelo de vida "obsoleto" que debían ser incluidas en las estructuras modeladoras, como la escuela o la cultura, según el nuevo discurso y las nuevas políticas de desarrollo de finales del siglo XX. Resistir es un *habitus*[2] que desarrollan los marginalizados, imposibilitados por un rezago histórico y social para entender y adaptarse a los nuevos valores de sociedades globalizadas, mercantilizadas, consumistas, abiertas e interconectadas y de un mercado mundial que basa su mecánica organizativa en la competencia abierta en contextos con asimetrías sociales acentuadas.

Los olvidados de Ayotzinapa: violencia directa en 2012, 2014 y 2016

Tres años antes de La Noche de Iguala, durante una manifestación ocurrida el 12 de diciembre de 2011 (día de la Virgen de Guadalupe en México), dos estudiantes de la Normal de Ayotzinapa fueron asesinados por impactos de proyectil de arma de fuego. Jorge Alexis Herrera Pino y Gabriel Echeverría de Jesús fueron alcanzados por los disparos que perpetraron policías ministeriales en un desalojo violento que tuvo lugar en la Autopista del Sol,[3] a la altura de Chilpancingo, capital del estado de Guerrero. Más de 160 elemen-

[2] El *habitus* se presenta como una matriz de comportamiento o, mejor dicho, como un principio cognitivo socialmente constituido: "[...] por una parte, el habitus es un principio estructurado; es decir, un conjunto de aprendizajes que fueron internalizados por el agente y ordenados en la forma de un esquema organizador de sus prácticas, que es lo que le confiere coherencia a la actividad perceptiva del individuo; por otra, un principio estructurante que se manifiesta en modalidades también coherentes de apropiación del mundo político y sus objetos" (Joignat, 2012, p. 594).

[3] Tramo carretero que conecta al puerto de Acapulco con la Ciudad de México y atraviesa las ciudades de Chilpancingo, Guerrero, y Cuernavaca, Morelos.

tos policiacos (estatales, federales y ministeriales) fueron utilizados para reprimir y disolver una manifestación de más de 300 estudiantes.

Johan Galtung (2016), en sus estudios sobre violencias, propone tres categorías para la comprensión interrelacional de este fenómeno social. Señala que existe la violencia directa, la estructural y la cultural, siendo la primera la más visible, ya que puede manifestarse de forma física, pero también de forma verbal y psicológica. "La violencia directa [...] es aquella situación en donde una acción causa un daño directo sobre el sujeto destinatario, sin que haya apenas mediaciones que se interpongan entre el inicio y el destino de las mismas" (Jiménez, 2012, pp. 31-32).

El Estado, a través de sus aparatos represivos,[4] suele recurrir a la violencia[5] directa cuando se pone en riesgo el establishment. La condición de marginado obliga a las personas a la búsqueda de mecanismos de reconocimiento, resistencia y supervivencia en contextos generalmente desfavorables e inequitativos en donde existen elites que buscan mantener el orden y el control de las cosas y las instituciones. El surgimiento de movimientos sociales, como el de Ayotzinapa, es una válvula de escape en sociedades que funcionan bajo el discurso del desarrollo capitalista y que traducen su afán modernizador en severas arbitrariedades.

Los estudiantes solicitaban audiencia con el entonces gobernador, el perredista[6] Ángel Aguirre Rivero, el mismo que tres años después fue cesado debido a la desaparición de 43 normalistas y el asesinato de seis personas durante La Noche de Iguala, ocurrida el 26 de septiembre de 2014. Aguirre acusó a su entonces procurador, el también perredista Alberto López Rosas, quien fue cesado de su cargo; sin embargo, el halo de máxima represión ya se hacía sentir y el rostro del Estado más ruin asomaba en ciernes en la provincia. Los estudiantes se defendieron con palos, piedras y artefactos explosivos caseros en una persecución que duró más de 20 minutos.

> Los estudiantes normalistas habían sufrido eventos similares el 12 de diciembre de 2011, cuando a consecuencia de un operativo policial para desalojar una protesta en la Autopista del Sol, perdieron la vida tres personas,

[4] Este aparato funciona y se impone mediante la violencia y la represión generalizada (Palacios, 1999, p. 435).
[5] Weber (1919) señaló que es el Estado quien posee el monopolio y uso legítimo de la violencia.
[6] El Partido de la Revolución Democrática (PRD) nació en 1989, derivado de la fusión de distintas organizaciones políticas mexicanas de izquierda.

> entre ellos dos estudiantes: Jorge Alexis Herrera Pino y Gabriel Echeverría de Jesús, quienes fueron ejecutados arbitrariamente. Tres estudiantes más fueron heridos gravemente de bala, y se documentaron al menos 24 casos de detenciones arbitrarias, un caso de tortura, y otras siete personas fueron objeto de tratos crueles e inhumanos. Esos hechos permanecen en total impunidad, pues los únicos policías que se encontraban procesados fueron exonerados y quedaron libres el año pasado (Concha Malo, 2015, p. 45).

Una gran parte de la sociedad guerrerense celebró el actuar del gobierno estatal y validó la acción de los policías. El gobernador Aguirre pudo mantenerse en su cargo a pesar de la magnitud de los hechos. El encono social en contra de los normalistas y sus formas de protesta, así como el apoyo irrestricto del entonces presidente de México, el conservador Felipe Calderón, ayudó a sostener el orden de las cosas. Comentarios como "hubieran matado más", o "eso les pasa por revoltosos", se repetían en las conversaciones y en el vox pópuli de la capital del estado.

Actualmente, el Colectivo Los Olvidados de Ayotzinapa, junto con la Dirección Colectiva de Organizaciones Sociales, Civiles, Estudiantiles y Sindicales del Estado de Guerrero, mantienen firme la exigencia de justicia por los asesinatos de Jorge y Gabriel, pero también por los normalistas Fredy Fernando Vázquez Crispín y Eugenio Alberto Tamarit Huerta, quienes fueron asesinados el 7 de enero de 2014 por la embestida de un tráiler, mientras realizaban actividades para recaudar fondos en el crucero de Atoyac de Álvarez, en la carretera federal Acapulco-Zihuatanejo en la Costa Grande de Guerrero. A siete años del trágico suceso, el chofer del tráiler aún se encuentra en calidad de prófugo a pesar de haber sido entregado en un primer momento a las autoridades por los estudiantes que presenciaron los hechos.

Los Olvidados de Ayotzinapa también exigen justicia por los estudiantes Filemón Tacuba Castro y Jonathan Morales Hernández, ejecutados el 4 de octubre de 2016 a bordo de una camioneta de transporte público (conocidas como *urvans*) en la carretera federal Chilpancingo-Tixtla, a un par de kilómetros de la capital del estado. En aquel entonces, el gobernador del estado, Héctor Astudillo Flores, señaló que, al resistirse al asalto, los normalistas fueron asesinados. De los autores materiales nada se sabe a cinco años del suceso, dejando impune un crimen más en contra de la comunidad estudiantil de Ayotzinapa.

La violencia directa en contra de la comunidad de la Normal ha sido constante a través de los años y normalizada de tal manera que, la noche del 26 de septiembre de 2014, la policía municipal de Iguala perpetró, junto con el grupo de la delincuencia organizada llamado "Guerreros Unidos", un ataque que dejó tres civiles y tres normalistas asesinados y 43 estudiantes desaparecidos. Además, el "Informe Ayotzinapa" (2015), elaborado por el Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI), acredita la presencia de elementos de la Policía Federal y el Ejército Mexicano destacamentados en el 27º Batallón de Infantería en el momento de la desaparición de los estudiantes y en distintos eventos colaterales relacionados con el crimen.

El sentido del ataque fue evitar que los normalistas "arruinaran" el informe de actividades de la primera dama del municipio, María de los Ángeles Pineda Villa, quien, junto con su esposo, el alcalde José Luis Abarca, lideraban una organización delictiva dedicada al narcotráfico, secuestro y la extorsión, que tenía el control de la zona norte del estado y la zona colindante con el estado de Morelos. Con los antecedentes de los estudiantes y la seguridad de la animadversión que despertaban las protestas en la ciudadanía, el alcalde ordenó el ataque directo sin dimensionar que lo que sucedería aquella noche marcaría de forma permanente la historia de México.

Violencia cultural: Ayotzinapa, diversidad y cultura capitalista

La Normal Rural de Ayotzinapa acoge en sus aulas a jóvenes hijos de campesinos e indígenas. Para muchos guerrerenses, esta institución es la única opción para continuar sus estudios en el nivel superior, gracias al sistema de organización interna que consiste en matrícula, alojamiento y comida gratuita durante los cuatro años de formación, a cambio de trabajo en beneficio de la escuela. Ayotzinapa es la esperanza para los olvidados por el discurso modernizador del Estado neoliberal configurado por el libre mercado, la globalidad y la competitividad.

Según datos del Gobierno del Estado de Guerrero, existen más de 600 mil indígenas en la entidad, divididos en cuatro pueblos y lenguas: amuzgos, nahuas, tlapanecos y mixtecos. Lo "indígena" suele ser víctima de la noción de desarrollo occidental. En el nombre del progreso, se han cometido crímenes

culturales que han desvanecido los rasgos identitarios de los grupos étnicos. "La historia reciente de México [...] es la historia del enfrentamiento permanente entre quienes pretenden encauzar al país en el proyecto de la civilización occidental y quienes resisten arraigados en formas de vida de estirpe mesoamericana" (Bonfil Batalla, 1987, p. 9)

Lejos de responder a necesidades sociales concretas, el Estado, a través de la institucionalización de la cultura, folclorizó los asuntos indígenas; los transformó en una empresa turística con una visión estética burguesa y con carácter ideológico (Bourdieu, 1990) que invisibiliza las características socioculturales de cada comunidad. Esta empresa se basa en el recuerdo histórico de un supuesto pasado prehispánico glorioso, a pesar de que en la práctica se han menoscabado los derechos fundamentales de los pueblos indígenas y se han invisibilizado sus rasgos identitarios en la construcción y ejecución de la política nacional.

La cultura, como superestructura, es el resultado de las condiciones económicas y los medios de producción presentes en cada momento histórico de la sociedad; el discurso y la cultura de lo "moderno", acompañada de un sentido estético, filosófico, jurídico, artístico, lingüístico y educativo, representa un ejercicio de sometimiento, de dominación de una clase social, considerada "legítima", sobre otra. Así se justifica una visión del mundo específica impuesta por los dueños de los medios de producción.

Todo *habitus* que esté por fuera de los márgenes de la cultura dominante será estigmatizado y su portador o portadores condenados al yugo de la marginación social. El desarrollo capitalista ha traído consigo este tipo de contradicciones que se traducen como síntomas de violencia cultural, según Galtung: "[…] por violencia cultural nos referimos a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia [...] que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural" (1990, p. 149).

A la vista del discurso capitalista modernizador, promotor de la uniformidad cultural, un estudiante pobre, descendiente de indígenas o campesinos, que proviene de una comunidad rural y habla una lengua distinta al español, parece ser un problema que hay que corregir a través de las instituciones modeladoras del Estado. Si agregamos que el estudiante desarrolla durante su formación académica un perfil ideológico que no comulga con los valores tradicionales, y además logra el desarrollo de conciencia histórica y social, estamos hablando de un caldo

de cultivo para el ejercicio de la violencia en su contra en todas las manifestaciones posibles.

Los estudiantes de Ayotzinapa son la antítesis del modelo de desarrollo hegemónico y la antípoda del estudiante regular y sometido, formado bajo los principios de la educación desde y para el consumo. La escuela, como institución reproductora de la cultura, impone a través de la arbitrariedad cultural[7] y la acción pedagógica[8] un ideal de país. Sin embargo, la educación real no es un concepto institucionalizado, sino un proceso humano implícito en lo cotidiano. La escuela brinda información bancaria que puede o no ser útil, y genera, a través del currículum oculto, pautas de comportamiento que favorecen al Estado y las elites económicas.

Los estudiantes y egresados de la "Raúl Isidro Burgos" son considerados un sector marginal o residual de la cultura dominante, y sus medios de protesta son clasificados como ilegítimos por sectores sociales que omiten, de forma inconsciente o no, el fondo y la gravedad de los problemas estructurales del país. La narrativa que aboga por las formas en términos de manifestación ha satanizado otros movimientos sociales como el que enarbolan distintos sectores feministas. Parecería más importante en el país la pulcritud del edificio que alberga oficinas relacionadas con la defensa y procuración de derechos humanos que la aplicación de estos derechos en beneficio de todas y todos.

Ayotzinapa y la violencia estructural

Cuando se ponen en riesgo necesidades humanas a causa de las desigualdades sociales y la deficiente distribución de la riqueza, se habla entonces de una violencia de tipo estructural o indirecta. En este sentido, "la violencia estructural se reproduce intencionalmente para beneficiar a algunos actores y sectores de la población en detrimento de otros. También se le suele llamar violencia simbólica porque a diferencia de la violencia directa, física

[7] El hecho de que la acción pedagógica impuesta sea la que corresponde a los intereses de las clases dominantes, significa que lo impuesto a través del poder arbitrario es una arbitrariedad cultural en la medida en que la selección de significados no se basa en ninguna ley o principio universal, sino que es arbitrariamente realizada en función de su adecuación a los intereses de clase de los grupos dominantes (Palacios, 1999).

[8] Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad (Bourdieu & Passeron, 1977).

o personal, la violencia estructural es silenciosa y sutil, de manera que llega a asumirse como natural" (Loeza, 2017, p. 255)

Ésta se presenta durante la disputa simbólica entre dos entes sociales asimétricos: uno dominante y otro dominado, donde estas desigualdades se naturalizan o invisibilizan en beneficio del poderoso. Es el tipo de violencia más tenue, pero con los efectos más devastadores porque abren el camino para el ejercicio de la violencia cultural y la violencia directa. Se da entre países, organizaciones, en los deportes, individuos, grupos sociales, en la familia, con los amigos, o en cualquier sector en donde existan síntomas de desigualdad. La violencia estructural es un ejercicio de poder y sometimiento con el fin de acentuar y reproducir las desigualdades en favor de quienes dominan determinado estrato de la vida.

La Normal de Ayotzinapa ha padecido violencia estructural externa y vertical que proviene desde varios sectores sociales como la clase empresarial, los gobiernos, la Iglesia. Desde el fin del cardenismo en México y el inicio de la política modernizadora en los años cuarenta, que buscaba trascender los ideales revolucionarios, la educación rural perdió fuerza, mientras que la educación industrial cobró auge. El nuevo ideal de país renunciaba a los sectores indígenas, campesinos y rurales, a los ejidatarios y a todo grupo social con una cosmovisión obsoleta que pudiera representar un obstáculo en el supuesto avance del país hacia el desarrollo capitalista.

Lo que desnudó La Noche de Iguala en términos estructurales fue grotesco: los gobernantes electos por vías democráticas que comandaban grupos del crimen organizado; partidos políticos que encumbraron y protegieron a estos personajes a cambio de prebendas; órganos electorales locales y nacionales incapaces u omisos para detectar anomalías tan evidentes en los candidatos a puestos de elección popular; gobiernos al servicio de la delincuencia organizada, la policía y, en general, los cuerpos de seguridad como brazos armados de los cárteles de la droga y un Estado mexicano frágil y con apariencia inoperante.

Estado que quedaría en evidencia con el "ya me cansé" del entonces procurador general de la república, Jesús Murillo Karam, en noviembre de 2014, ante la insistencia de los medios de comunicación acerca del caso Ayotzinapa, o el llamado de ir "hacia adelante" para "superar este dolor" del entonces presidente de la república, Enrique Peña Nieto, en diciembre de ese mismo año, en su primera visita a territorio guerrerense después del suceso. La magnitud de los hechos obligó a las clases hegemónicas a

utilizar uno de los recursos con mayor alcance dentro de la esfera social: el gatopardismo[9] o efecto Lampedusa.

Es sencillo que algo cambie para que todo siga igual. Gobierno, partidos políticos, empresarios, clero, medios de comunicación, e incluso una parte de la sociedad civil a través de grupos conservadores, intentaron silenciar el ruido generado por la mayor tragedia social del México contemporáneo. Fue una apuesta a largo plazo que tuvo un efecto favorable; a más de siete años de aquel suceso, son pocas las voces levantadas exigiendo justicia, y todos los elementos que se conjugaron para que La Noche de Iguala se consumara permanecen ahí.

La violencia estructural es endógena en la sociedad, se reproduce de manera silenciosa y después de un ciclo de crisis coloca en su sitio todo aquello que ayude a restablecer el establishment. Algún político cesado de su cargo, operativos vistosos por parte de los cuerpos de seguridad, detenidos, atención temporal de los medios de comunicación. Todo eso se vuelve parte de los "sacrificios" de la elite dominante para poder mantenerse en el juego y seguir ejerciendo violencia indirecta normalizada, invisibilizada y sistematizada en contra de las clases dominadas.

Conclusiones

La polarización que genera el tema Ayotzinapa es amplia. En los diversos círculos sociales de la capital guerrerense, lugar desde donde escribimos este capítulo, se suelen emitir comentarios carentes de empatía en contra del movimiento y sus actores. Hay un discurso de odio, incluso clasista, racista y discriminador, en contra de los normalistas, derivado de su ascendencia indígena y campesina, a pesar de que Guerrero es uno de los estados de la república con mayor diversidad sociocultural.

Se cuestionan sus mecanismos de protesta, manifestación y recaudación de fondos, desde un intento de superioridad moral de ciudadanos que se dicen respetuosos de la ley y del Estado de derecho, pero que son omisos, a veces por ignorancia, otras por conveniencia (debido a sus privilegios), de

[9] El gatopardismo es la filosofía de quienes piensan que es preciso que algo cambie para que todo siga igual. El efecto Lampedusa, del que se habla a veces, consiste en hacer las cosas de modo que algo mute para que lo demás permanezca intocado en la organización social. Se refiere a reformas meramente cosméticas, ociosas o de distracción, que se proponen para mantener incólumes los privilegios sociales y económicos de los manipuladores de esas reformas de epidermis (Borja, 2018).

los graves y profundos problemas que genera la desigualdad social. Incluso, los círculos académicos locales han sido tibios al momento de acompañar al movimiento, entendiendo que la elite académica suele obtener sus privilegios y prebendas tocando temas que no lleguen a incomodar a las elites sociales, políticas o universitarias.

Ayotzinapa es un fenómeno incómodo, áspero para la sociedad. Pero habría que preguntar ¿por qué lo es? o ¿quién o qué fuerza nos ha hecho creer y sentir que lo es? Por supuesto que no se trata de ser apologistas del movimiento. Se entiende que en la lucha social también se comenten excesos y que ninguna posición política o ideológica te exime de equivocarte; pero tampoco estamos a favor de lecturas simples vertidas por "opinólogos" desinformados acerca de situaciones tan complejas que tienen una infinidad de aristas analizables y se encuentran en las fronteras de muchas disciplinas científicas.

El trabajo académico consiste en visibilizar y desnaturalizar las desigualdades sociales y analizar cuáles son las formas de dominación utilizadas por los grupos de poder. Las lecturas sobre Ayotzinapa y otros movimientos sociales deben trascender la permanente tentación de la opinión ligera vertida desde los aparatos ideológicos del Estado y generar trabajos de investigación que den cuenta de realidades complejas que pueden ser estudiadas desde diversas disciplinas científicas.

Referencias

Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. México: FCE.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/Conaculta.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

Borja, R. (20 de marzo de 2021). *Enciclopedia de la política*. Recuperado de https://www.enciclopediadelapolitica.org/gatopardismo/

Castellanos, L. (2 de diciembre de 2014). Audio inédito de Lucio Cabañas [Entrevista]. *El Universal*. Recuperado de https://bit.ly/31K6jOm

Civera Cerecedo, A. (2006). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,* (3-4), 53-73.

Concha Malo, M. (2015). Ayotzinapa: preocupaciones abiertas. *El Cotidiano*, (189), 45-49.

Flores Méndez, Y. (2019). Escuelas Normales Rurales en México, movimiento estudiantil y guerrilla en Iztapalapa. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* (87), 205-226.

Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia,* (183), 147-168.

Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) (2015). *Informe Ayotzinapa. Investigación y primeras conclusiones de las desapariciones y homicidios de los normalistas de Ayotzinapa.* Recuperado de https://www.senado.gob.mx/comisiones/derechos_humanos/docs/Informe_ayotzinapa.pdf

Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, *19*(58), 13-52.

Joignat, A. (2012). Habitus, campo y capital: elementos para una teoría general del capital político. *Revista Mexicana de Sociología,* (4), 587-618.

Loeza Reyes, L. (2017). Violencia estructural, marcos de interpretación y derechos humanos en México. *Argumentos, 30*(83), 249-274.

Lutz, B. (2016). La guerrilla de Lucio Cabañas (Reseña). *Intersticios Sociales*, (12).

Mendoza García, J. (2011). La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva. *POLIS, 7*(2), 139-179.

Montes de Oca Navas, E. (2008). La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista. *Educere, 12*(42), 495-504.

Palacios, J. (1999). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México: Fontamara.

Construyendo ciudadanías desde el territorio. Las experiencias de las y los profesionistas tsotsiles en un municipio de Chiapas (México)[1]

PAOLA ORTELLI*

Introducción

En este capítulo, me propongo enfocar el análisis de las formas de participación y ejercicios de la ciudadanía, desde una perspectiva que permita visibilizar y analizar prácticas que, pese a no responder a un enfoque clásico, muestran que existen diferentes formas de ejercerla, resaltando las múltiples expresiones de la participación política. Analizaré un estudio de caso, partiendo de la perspectiva de la antropología de la ciudadanía (Lazar, 2013), mostrando cómo mujeres y hombres profesionistas *tsotsiles* de un municipio de los Altos de Chiapas conquistan espacios de participación política y social, al disputar el monopolio del sistema de cargos sobre el acceso a la ciudadanía del municipio en cuestión. En este proceso, me interesa resaltar la experiencia de las mujeres, cuya participación en la vida política del municipio, resultado de un proceso tardío y paulatino que alcanzó su clímax en 2018, con el acceso a los cargos de regidoras y síndicas en el ayuntamiento constitucional, tiene implicaciones muy profundas que considero importante visibilizar.

[1] En el presente texto, retomo reflexiones y datos de mi tesis doctoral, cuya versión integral se puede consultar en formato digital en Ortelli (2016).

* Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Correo: paola.ortelli@ibero.mx / ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6800-2040

El texto se divide en cuatro partes. En la primera, planteo las perspectivas de análisis de la ciudadanía y la participación que pretendo abordar. Mostraré de qué forma la antropología puede aportar para repensar estos conceptos. En una segunda parte, esbozo el caso de estudio, enfocándome en las características del contexto y el territorio específicos en que se inserta el proceso histórico que lleva, entre 2008 y 2018, a la emergencia de las y los profesionistas como sujetos políticos polifacéticos en el municipio de estudio. En la tercera, profundizo sobre las prácticas de participación y formas de ejercicio de la ciudadanía, así como de las transformaciones que las y los profesionistas impulsan a nivel local. Finalmente, mostraré la relevancia del caso de estudio, los hallazgos encontrados y sus aportaciones para el estudio de la ciudadanía.

Ciudadanía, participación y antropología

El análisis del proceso de profesionalización de la población indígena en México debe insertarse en el contexto global caracterizado por el neoliberalismo y las transformaciones del Estado. Las políticas de acción afirmativa contribuyen a facilitar el acceso a las instituciones educativas a sectores de la población tradicionalmente excluidos. A pesar de que el tema del acceso no resuelve ni agota el tema de la exclusión estructural de corte racista y clasista, hay que reconocer que posibilita la emergencia de actores que juegan un papel relevante en las transformaciones contemporáneas de las regiones indígenas. No es una situación que se circunscribe al caso mexicano, ya que existen numerosas investigaciones que muestran que se trata de un fenómeno latinoamericano (Esquit, 2010; Zapata, 2013). Como ya analicé en otro trabajo (Ortelli, 2018), el tema de los profesionistas indígenas ha sido estudiado en el campo de la antropología política como parte de los estudios sobre la intermediación. La influencia de una perspectiva dualista sobre la relación entre sociedad y Estado ha originado un acercamiento de corte estructural-funcionalista al fenómeno. Sin embargo, si superamos la perspectiva Estadocéntrica de carácter dicotómico-categórico, podemos ver a estos actores como sujetos que, a pesar de vivir en un marco estructural dado, tienen capacidad de agencia, iniciativa y creatividad. De esta forma, el intermediario, que en la literatura ha sido denominado “corporativo” (Pineda, 1995), se transforma en intermediario “civil” (Bertely & González, 2003)

y deja de ser percibido simplemente como un intermediario pasivo entre intereses divergentes. El nuevo sujeto político polifacético ejerce activamente su derecho a la ciudadanía y participa en la vida política y social de múltiples maneras. En este texto, me enfocaré en ellas con la finalidad de aportar al debate sobre participación y ciudadanía.

En efecto, es importante considerar que la inserción y articulación a la estructura de poder local de profesionistas *tsotsiles* del caso analizado de San Andrés Larráinzar, Chiapas, si por un lado responde a la necesidad de mantener el control del poder por algunas familias sanandreseras, y la consecuente etnización del poder local, por otro, se traduce en una de las estrategias[2] de reivindicación de una ciudadanía que, con relación al sistema de gobierno local, rebasa el sistema de cargos como única vía de acceso a la ciudadanía y, respecto al Estado, plantea una transformación de la relación con los municipios y sus actores.

Los cambios que se registran en el sistema político mexicano a partir de los años noventa tienen importantes impactos en las regiones indígenas. Numerosas investigaciones (González & Roitman, 1992; Viqueira & Sonnleitner, 2000; Dehouve, Franco & Hemond, 2006; Recondo, 2007; Sonnleitner, 2012) se han enfocado en analizarlos en diferentes regiones del país, orientándose a comprender los efectos de la democracia electoral y los posibles cambios en la participación políticas de los actores ubicados en regiones indígenas. En algunos casos, los indicadores de la participación han sido la participación electoral, la presencia de diversos partidos y, eventualmente, la elección de mujeres en cargos de representación. En otros estudios, se ha buscado dar cuenta de las dinámicas sociopolíticas de las regiones, de las y los actores y las tensiones que emergen en estos territorios. Esto me ha llevado a reflexionar más a fondo sobre algunos conceptos como democracia, participación, ciudadanía, cuyos significados tradicionales, procedentes de la ciencia política, no nos permiten dar cuenta a profundidad de las realidades que observamos.

En este sentido, me propongo superar el enfoque normativo de la ciudadanía y repensar el concepto a partir de las aportaciones de la antropología de la ciudadanía (Lazar, 2013). Asimismo, el estudio de caso me ha llevado a complejizar el concepto de participación y buscar sus matices más

[2] Parto de la idea de que, a lo largo de la historia del municipio, ha habido otras estrategias en este sentido; una de ellas es la adhesión al zapatismo por una parte de la población.

profundos y las múltiples dimensiones que lo caracterizan. En esta búsqueda, me resultó fundamental la lectura del autor iraní Majid Rahnema (2001) y su análisis de la participación a partir de una dimensión más ligada a la recuperación de la libertad interior propia, libre de condicionamientos y prejuicios. Una perspectiva que, más que enfocarse en los resultados estadísticos, analiza el proceso individual y colectivo de la toma de decisiones que está en la base de la participación. El enfoque antropológico y el método etnográfico han sido muy enriquecedores para profundizar en esta dimensión de la participación, vinculada a los aspectos más íntimos de la libertad. Los diálogos colaborativos, las reflexiones y las vivencias con las y los actores, en particular las y los profesionistas e intelectuales *tsostiles* del municipio en cuestión, han sido fundamentales para entender estos matices del proceso de participación y sus relaciones con las múltiples formas posibles de ejercicio de la ciudadanía. El carácter de actores de las dinámicas, a la vez que intérpretes de la propia realidad, dispuestos a poner en juego sus reflexiones más personales, los miedos y las ambiciones, es lo que ha permitido liberarme de las perspectivas normativas y mirar a los procesos de ciudadanía y participación desde otro lugar: el de las prácticas que definen la membrecía a diferentes niveles de comunidades políticas de pertenencia. Como señala Lazar (2013), el contexto neoliberal y de globalización en que estamos nos impide circunscribirnos únicamente a los Estados y las naciones, sino se extiende a las comunidades locales, las ciudades, las organizaciones globales y los movimientos sociales. Lo interesante entonces es ver el juego de inclusión y exclusión que se da en cada comunidad específica, los actores que emergen, sus formas de participación, reivindicaciones, y cómo éstas se traducen en prácticas de ejercicio de la ciudadanía.

Las trayectorias de vida de las y los profesionistas *tsotsiles* de San Andrés Larráinzar relatan la lucha individual por pertenecer, formar parte de una colectividad, comprometerse y transformar. También hablan de la tensión entre las vertientes individual y social del ser humano (Dumont, 1970) y las estrategias implementadas para manejarla.

A través de estos relatos, las y los profesionistas sanandreseros abren una ventana sobre el espacio interior de sus yoes individuales: sentimientos, emociones, libertad, posibilidad de elección y decisión, ayudándonos a entender así las formas y los matices íntimos de su proceso de participación. Sin este análisis, no podrían comprenderse a profundidad las acciones que emprenden para alcanzar un mayor nivel de participación y las múltiples

prácticas de ejercicio de la ciudadanía que impulsan. Mi hipótesis de partida es que se trata de una forma de participación destinada a llevar a transformaciones profundas en las formas de ejercicio de la ciudadanía a nivel local y en la relación entre el municipio y el Estado. En particular, la participación de las mujeres en la vida política del municipio generará sin duda cambios importantes y profundos en las relaciones de género de la localidad.

Finalmente, quisiera resaltar la importancia de un abordaje antropológico de estas temáticas, mismo que nos permite complejizar y profundizar los estudios de la participación y la ciudadanía, deconstruyendo y repensando estas categorías. En este sentido, una de las mayores aportaciones a que nos lleva este enfoque consiste en desvincular los conceptos de participación y ciudadanía de sus caracteres categóricos generales, para arraigarlos a las prácticas y los contextos socioterritoriales específicos. Como señalan Castro y Tejera (2012), en México existen diferentes formas en que se configura la ciudadanía y éstas dependen, entre otros factores, del impacto de la dinámica comunitaria, la migración internacional y las relaciones políticas. En el siguiente apartado, presentaré el estudio de caso que ha sido para mí una gran fuente de aprendizaje, a través de la cual repensar estos conceptos aprendidos desde la ciencia política y reformularlos en clave antropológica a la luz de la realidad de un municipio *tsotsil* de los Altos de Chiapas: San Andrés Larráinzar.

Pensar la participación y la ciudadanía desde el contexto y el territorio

El nombre San Andrés Larráinzar, rebautizado por los zapatistas San Andrés Sakam Ch'en de los pobres, evoca sin duda acontecimientos de trascendencia internacional: la insurrección zapatista del 1 de enero de 1994, que sacudió el estado de Chiapas y a todo México; los acuerdos firmados entre un ejército insurgente y el gobierno mexicano, en ese entonces representado por Carlos Salinas de Gortari; una estructura política local organizada alrededor de lo que en antropología ha sido denominado sistema de cargos o jerarquía político religiosa.[3]

[3] Los antropólogos han denominado de diferentes formas a esta particular forma de organización: jerarquía cívico-religiosa (Rus & Wasserstrom, 1980); formas de gobierno indígena (Aguirre, 1953); sistema de cargos (Vogt 1992 [1966], 1994; Cancian, 1965), o gobierno indígena (Burguete, 2018).

La historia del territorio narra diferencias político-ideológicas, disputas étnicas, pluralismos (políticos, religiosos, etarios y de género) en un municipio de aproximadamente 31,259 habitantes[4] (Inegi, 2020).

Esta diversidad de mundos contenida en un mismo territorio también es el resultado de un conjunto de procesos históricos que muestran cómo este municipio envuelto en la neblina no ha estado aislado de los procesos económicos, sociopolíticos e históricos regionales y nacionales. Si tuviera que retratar el contexto específico del municipio de estudio, dibujaría un paisaje multicromático, donde colores aparentemente opuestos se combinan con la misma maestría con que las artesanas tejen sus huipiles. Para dar cuenta de esta complejidad, en este apartado presentaré una imagen del contexto que, lejos de tener la pretensión de ser exhaustiva, nos permite entender las diferentes facetas del proceso que ve el surgimiento de las y los profesionistas como sujetos políticos emergentes. Así, retrataré con tres pinceladas los escenarios fundamentales que, en su conjunto, caracterizan el contexto en cuestión.

El primer escenario retrata la historia política del municipio, que ha sido definida como peculiar (Aguilar, Díaz & Viqueira, 2010) en vista de la extraordinaria capacidad histórica de la clase política local de mediar los conflictos y mantener la paz social a pesar de las diferencias políticas entre los habitantes. Los denominados "otros acuerdos de San Andrés" (Aguilar et al., 2010, p. 336) nos remiten a un estilo muy específico de hacer política, que las autoridades de San Andrés se han transmitido a través del tiempo, impidiendo que este municipio viviera lo que ocurrió en otros municipios aledaños.[5]

Aguilar, Díaz y Viqueira (2010) identifican diferentes factores que influyen en esta singular forma de hacer política: desde la proyección internacional que significó para el municipio la designación de la cabecera de San Andrés como sede de las negociaciones entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el gobierno mexicano, al papel de canalización de los conflictos que jugaron algunos personajes clave,[6] hasta la vinculación entre la división política entre priistas y zapatistas, y la religiosa entre católicos

[4] Es importante tomar en cuenta que es un cálculo aproximado porque las familias pertenecientes al grupo zapatista no reciben a los funcionarios del Inegi.
[5] Por ejemplo, en Chilón, El Bosque y varias comunidades de las cañadas de la Selva Lacandona.
[6] Diego Pérez Hernández, presidente municipal entre 1992 y 1995, desobedeció órdenes superiores e impidió la formación de grupos paramilitares.

universalistas y liberacionistas.[7] Finalmente, el mantenimiento de la paz pública en Larráinzar fue también resultado de las voluntades colectivas de los sanandreseros, como señalan Aguilar et al.: "la gran sabiduría de los sanandreseros no fue por tanto desdoblar el sistema de cargos, sino tener una clara conciencia de los límites que este desdoblamiento tenía que guardar" (2010, p. 413). En efecto, aun después del levantamiento y a pesar de la división, hasta 2008 zapatistas y constitucionales comparten autoridades en el Comisariado de Bienes Comunales, mostrando una gran capacidad de negociación y mediación de los conflictos.

Esto nos impide analizar las dinámicas de este municipio a partir de una perspectiva dicotómica, que resalta y se funda en la división y oposición (desde 1995) entre un gobierno constitucional, tradicionalmente gobernado por el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y uno autónomo zapatista, como eje sobre el que se desarrolla la historia política del municipio. Por el contrario, nos invita a ver los espacios de negociación y acuerdo y los efectos e influencias que ha producido la coexistencia en un mismo territorio de un doble sistema de autoridad, diferentes actores, ideologías y posiciones. También nos lleva a complejizar el panorama: un sistema de gobierno compuesto por cuatro cuerpos de autoridad: Ayuntamiento Constitucional gubernamental y Ayuntamiento municipal autónomo; Ayuntamiento Tradicional o Regional y Ayuntamiento regional autónomo, ligados a una particular forma de organización política. Es un sistema que nos remite a la coexistencia de varias filosofías políticas y formas de ejercicio de la ciudadanía. La configuración específica del sistema de gobierno del municipio otorga un carácter peculiar a la participación y, por ende, a las formas de ejercicio de la ciudadanía. La presencia y persistencia de una forma de organización política estructurada alrededor de una jerarquía cívico-religiosa nos remite a una filosofía política particular, que abarca todo el gobierno indígena. De manera que, hasta la llegada de los profesionistas a la presidencia municipal en 2008, el acceso a la ciudadanía se ha dado en lo fundamental a

[7] La división entre católicos universalistas o tradicionalistas y liberacionistas o renovadores antecede el conflicto zapatista y opone, por un lado, a los seguidores del sacerdote Diego Andrés, ex jesuita de origen estadounidense, que fue asignado en 1962 a la parroquia de San Andrés por indicaciones del obispo Samuel Ruíz, y permaneció en la cabecera municipal hasta 1990 cuando don Samuel Ruíz, que conocía la oposición del padre Diego a la línea pastoral liberacionista, le quitó sus licencias ministeriales. En San Andrés, abrió un internado en donde hospedaba a los niños que cursaban la primaria en el municipio, promovió un campo agrícola experimental apoyado por Chapingo y un proyecto de acopio y elaboración de medicinas. En 1991, inauguró un internado en San Cristóbal. Sus internados eran financiados por aportaciones que consiguió en Estados Unidos (Krauze, 1999).

través del sistema de cargos, cuya filosofía se rige de acuerdo con los siguientes principios: el orden, el respeto al principio jerárquico gerontocrático, la sacralidad del cargo, la preminencia del hombre social sobre el individual, la idea del poder como servicio a la comunidad, el mérito sobre el interés personal y la dosificación del poder en el tiempo. De ellos emerge un ideal de ciudadano respetuoso, agradecido, que aprende el don de servir al pueblo; no busca, no presume, ni desea el poder, es paciente, disciplinado, sabe retirarse y esperar, pero es activo; somete el interés personal al del grupo, es confiado y cree en la sabiduría y habilidad de su autoridad para ejercer el poder de manera justa y equilibrada. En esta perspectiva, la participación política se vincula al ejercicio de un cargo y el cumplimiento de una serie de requisitos, como la residencia en el municipio, la actitud personal hacia el cargo, el estatus de casado, la filiación a un partido político, en particular al PRI, y la representación en el territorio. Como señala la síndico: "Tener un cargo implica ser merecedores de respeto y ser escuchados en la toma de decisiones" (entrevista a la síndico municipal, 14 de marzo de 2019).

La segunda pincelada que agrego a este *collage* en que se teje el contexto de estudio, aborda el tema de las relaciones: interétnicas, con el Estado, entre actores.

En San Andrés Larráinzar se dieron dos procesos de expulsión peculiares, uno motivado por un conflicto étnico que llevó a la salida del grupo de *jkaxlanetik*[8] (1974) y el otro de carácter aparentemente religioso, que consistió en la expulsión provisional[9] de un grupo de la Iglesia Adventista del Séptimo Día.

En primer lugar, me parece interesante subrayar que el proceso que lleva a la salida de los *jkaxlanetik*, a lo que Ruíz define como "reencuentro de la identidad propia" (Ruíz, 2006, p. 115), es encabezado por dos promotores culturales[10] formados por el Instituto Nacional Indigenista (INI),[11] quienes

[8] Término *tsotsil* usado por los habitantes de Larráinzar (*jchi'iltaktik*) para identificar a las personas que tienen un aspecto diferente con relación al color de la piel, la forma de vestir la manera de hablar español. El *jkaxlan* es estigmatizado de manera negativa y es tratado con mucha desconfianza; los adjetivos asociados a este término son: astuto, sagaz, artero y malicioso. Para profundizar sobre este primer proceso, se puede consultar Ruíz (2006).

[9] A diferencia de los otros municipios alteños, se trató de un acontecimiento aislado y *sui generis*, al punto de que hay opiniones divergentes sobre el hecho de que se trate de un fenómeno de expulsión en sentido estricto.

[10] Lorenzo Díaz Hernández, quien fue uno de los pioneros en la educación bilingüe bicultural en Larráinzar entre 1952 y 1958, y primer presidente municipal entre 1959 y 1961. El otro es Manuel Hernández Gómez, también promotor bilingüe, que se desempeñó como presidente municipal en dos periodos, antes de trabajar como promotor entre 1952 y 1961 y entre 1962 y 1964.

[11] Ahora Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

se apropiaron de las breves capacitaciones impartidas en el programa de formación de promotores del INI para aprender "a moverse con mayor seguridad en el terreno de los *jkaxlanetik*" (Ruíz, 2006, p. 155).

La ocupación del *jteklum*[12] por parte de los *jchi'iltaktik* antes excluidos se dio a partir de 1974, y aunque actualmente responde a necesidades económicas y de prestigio,[13] también forma parte de la filosofía sobre la tierra de los *jchi'iltaktik*. Antes de la expulsión, lo que los *jchi'iltaktik* solicitaban no era sólo la restitución de la tierra como terreno para cultivar (*osil*), sino como *lum*, tierra en la que vives, en el sentido del lugar de pertenencia, en el que habitan desde tiempos inmemoriales. En este sentido, como menciona Ross: "la lucha por la tierra en San Andrés fue más que solamente una lucha por terreno" (1998, p. 826).

Cabe resaltar que la memoria de relaciones interétnicas caracterizadas por procesos de dominación y construidas por años entre *jchi'iltaktik* y *jkaxlanetik* influye en las estrategias actuales de profesionalización y etnización de los puestos administrativos del Ayuntamiento Constitucional, estrategias que en mi opinión deben ser analizadas entonces como la continuación de un proceso que encuentra sus orígenes en la expulsión de los *jkaxlanetik* de 1974 y que, como señala Ruíz (2006), tiene las características de un "movimiento étnico".

Tanto en el caso de la expulsión de los *jkaxlanetik* de 1974, como en la de 1979 con los adventistas, el papel del Estado es fundamental. En 1974, la búsqueda de una solución negociada y mediada por el Estado, que emerge de las estrategias de acción que los *jchi'iltaktik* emprendieron para solucionar el problema antes y después de los hechos violentos, es significativa de una forma de hacer política que, como mencioné desde un principio, ha caracterizado la historia de los *jchi'iltaktik* y tiene que ver con la búsqueda de soluciones a través del diálogo, la palabra, actuando con justicia y con razón (*smelol*), atributos que se aprenden a través de la carrera de cargos. En esta estrategia resulta de fundamental importancia formarse en el conocimiento

[12] Después de la expulsión de los *jkaxlanetik* en 1974, de las 130 familias de *jkaxlanetik* que radicaban en el *jteklum* sólo quedaron 22. En 1980, salieron de forma voluntaria otras 13 familias. A la par, si antes de 1974 sólo radicaban dos familias *jchi'iltaktik* en el *jteklum*, en los años posteriores inició un éxodo desde los parajes y llegaron al *jteklum* cientos de núcleos familiares (Ruíz, 2006).

[13] Como señala Ruíz: "Ahora el anhelo de todos los *jchi'iltatik* de Larráinzar que residen en los diversos parajes y colonias del municipio es adquirir un lote de terreno para construir su vivienda en lugares céntricos del *jteklum*, pues los que viven actualmente en él son considerados privilegiados porque tienen posibilidades de tener una pequeña tienda y, al mismo tiempo, seguir manteniendo un vínculo estrecho con su paraje de procedencia" (2006, p. 189).

del "otro",[14] de su idioma, su lenguaje, sus valores y estrategias político-administrativas. De ahí la importancia de la profesionalización de los jóvenes y su incorporación en la estructura de poder local.

En la expulsión de 1979, lo que emerge es la inevitabilidad del Estado y su injerencia en la política del municipio.[15] La relación que mantienen las autoridades constitucionales sanandreseras con las instancias de los tres niveles de gobierno es en efecto más conciliadora, aun antes de la insurrección zapatista de 1994, donde una parte de los *jchi'iltaktik* decidió romper tajantemente con esta práctica. Lo interesante es ver si cambia y cómo lo hace, esto frente al fenómeno de la profesionalización de las estructuras de poder y los puestos administrativos.

La tercera pincelada de este *collage* contextual es un retoque final, el elemento que amalgama los colores y otorga sentido a los procesos antes mencionados: las oportunidades educativas. ¿Qué papel juegan y han jugado? ¿Cómo han incidido en la historia del municipio? Como ha señalado el antropólogo *tsotsil* Horacio Gómez Lara (2011), en San Andrés Larráinzar podemos identificar tres escenarios educativos: la educación tradicional indígena, la educación escolar y la educación zapatista. No es mi intención analizarlos aquí, únicamente quisiera resaltar que la expulsión de los *jkaxlanetik*, proceso que el intelectual sanandresero Lucas Ruíz define como "reencuentro de la identidad propia" (2006, p. 115), fue encabezado por dos promotores culturales[16] formados por el INI),[17] quienes se apropiaron de las breves capacitaciones impartidas en el programa de formación de promotores del INI para aprender "a moverse con mayor seguridad en el terreno de los *jkaxlanetik*" (Ruíz, 2006, p. 155).

Aun entre dificultades y tropiezos, la experiencia de los promotores ha impactado de manera importante en la historia del municipio, mostrando

[14] El otro del que hablo es otro genérico, es el *jkaxlan*, que es el funcionario de las dependencias del Estado, es el Estado en sus diferentes políticas.
[15] Aguilar et al. (2010) identifican la introducción impuesta de la elección trianual de los presidentes municipales de 1956, como el acontecimiento que marca la pérdida del poder de los ancianos y la creciente injerencia de las autoridades estatales y el PRI en la vida interna del municipio. Esta situación se dio cuando las autoridades tuxtlecas impusieron el registro del segundo apellido del presidente electo, al percatarse que los principales habían logrado mantener la práctica de elección anual de los presidentes municipales a través de la estrategia de buscar a jóvenes con el mismo apellido que se rotaran en el cargo anualmente, simulando así que resultara electo el mismo presidente (Aguilar et al., 2010).
[16] Ruíz recuerda a Lorenzo Díaz Hernández, que fue uno de los pioneros en la educación bilingüe bicultural en Larráinzar entre 1952 y 1958 y primer presidente municipal entre 1959 y 1961. El otro es Manuel Hernández Gómez, también promotor bilingüe que se desempeñó como presidente municipal en dos periodos, antes de trabajar como promotor entre 1952 y 1961 y entre 1962 y 1964.
[17] Ahora Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

un interesante proceso de apropiación y resignificación de una estrategia educativa que nació con contenidos integracionistas y se convirtió en una estrategia de emancipación étnica de los sanandreseros. El análisis del impacto de la profesionalización en el municipio, y el papel de los profesionistas como nuevos sujetos políticos polifacéticos que he propuesto en otros textos (Ortelli, 2017; 2018), me han llevado a apoyar la tesis de que la memoria de relaciones interétnicas, caracterizadas por procesos de dominación y construidas por años entre *jchi'iltaktik* y *jkaxlanetik*, influye en las estrategias actuales de profesionalización y etnización de los puestos administrativos del Ayuntamiento Constitucional; estrategias que deben de ser analizadas entonces como la continuación de un proceso que encuentra sus orígenes en la expulsión de los *jkaxlanetik* de 1974 y que, como señala Ruíz (2006), tiene las características de un "movimiento étnico". La ampliación de la posibilidad de acceso a la educación superior, impulsada y fomentada por las políticas de acción afirmativa, es sin duda la condición de partida que hace posible el proceso de emergencia de la/los profesionistas sanandreseros como actor político local. Siguiendo los pasos de sus precursores, los maestros bilingües comienzan a insertarse desde 1999 como empleados en el Ayuntamiento Constitucional, hasta que en 2008 obtiene la presidencia municipal el primer profesionista no maestro, y, en el periodo entre 2012 y 2015, el Ayuntamiento Constitucional se compone de 19 profesionistas: dos con cargos relevantes, como presidente y tesorero, y 17 como empleados, seis de los cuales fueron mujeres. Entre 2008 y 2018, los ciudadanos que se sucedieron a la presidencia fueron profesionistas, con lo que se rompió la dinámica tradicional de acceso a los cargos. En 2018, como acto inédito en la historia del municipio, siete mujeres obtuvieron los cargos de síndico y regidoras uni y plurinominales.

Aunque los datos son relevantes, lo que quiero subrayar es que estas transformaciones influyeron de manera importante e irreversible en las formas de participación y ejercicio de la ciudadanía, otorgando a los conceptos matices particulares.

Acercando la mirada a las y los profesionistas *tsotsiles* de San Andrés: la constitución de un sujeto político polifacético

Los sujetos de esta narración son profesionistas de un municipio *tsotsil* de Chiapas en México. Como vimos en las páginas anteriores, no se trata de un actor nuevo, ya que su emergencia debe ser vista como parte de un proceso histórico que encuentra antecedentes en los escribanos,[18] los promotores culturales y los maestros bilingües, cuyo papel de intermediación[19] entre el Estado y los municipios indígenas ha sido históricamente relevante. Sin embargo, hay un elemento de novedad constituido por los siguientes factores, que los diferencian de los profesionistas maestros: el tipo de formación recibida en instituciones de educación superior; la clase de conexión que tienen con la comunidad, que les permite transitar de una condición de intermediarismo corporativo a una civil (Bertely & González, 2003); finalmente, su condición de migrantes retornados. De manera que se caracterizan como profesionistas renovados retornados.

Otro aspecto que es importante resaltar en este proceso de renovación es el papel que juega la tensión entre las vertientes individual y social del ser en la identidad de los profesionistas (Dumont, 1970); esa tensión que también emerge cuando hablamos de ciudadanía, entendida como la relación entre el individuo (en estas dos vertientes) y el orden que lo gobierna. En este sentido, los andreseros son portadores de una doble ciudadanía: la dosificada, que obtienen a través del sistema de cargos, y aquella que viven como mexicanos frente al Estado. En la primera, la dimensión social del ser humano y, en la segunda, la individual. Diríamos que, al girar su estructura de poder local alrededor del sistema de cargos, muestran el ejercicio de una

[18] "En *tsotsil* les decían *Yajtojyajnen*, 'su pino, su espejo del pueblo' ¿Por qué? El que sabe leer y escribir es luz..., es luz, puede iluminar al pueblo, por sus conocimientos, por sus estudios, así como el ocote sirve para alumbrar la oscuridad, el que sabe leer es luz; el escribano". Lucas Ruíz Ruíz (entrevista 23 de junio de 2015).

[19] Intermediación "implica que las instituciones del Estado no pueden ejercer poder inmediato o delegado sobre los actores sociales en la medida en que estos mantengan algún grado de control independiente sobre recursos estratégicos" (De la Peña, 1986, p. 39). En este sentido, el autor identifica tres tipos de intermediación: la cultural (Wolf, 1956), la política (Adams, 1970) y la económica (De la Peña, 1986), articuladas entre sí y cuyo estudio nos permite ver la relación entre el Estado y los grupos locales, y profundizar sobre las estrategias que cada tipo de intermediación implementa (De la Peña, 1986). De acuerdo con Escalante (2002), es importante analizar el fenómeno de la intermediación desde una perspectiva histórica más amplia, que concierne a todo el Estado mexicano y no se circunscribe en absoluto a las regiones indígenas. Así, el autor define la intermediación como una maquinaria en la que existe una relación entre orden político-intermediación-parentesco, afirmando asimismo que el Estado mexicano es una "confederación de caudillos" (Escalante, 2002).

ciudadanía étnica[20] en los términos señalados por De la Peña (1999). El proceso de profesionalización promueve la dimensión del yo-individual, lo cual provoca una tensión entre diferentes concepciones de ciudadanía y formas de gobierno dentro del municipio. Como portadores de la vertiente del yo-individual, los profesionistas introducen nuevas dinámicas y una nueva filosofía política que, poco a poco, genera transformaciones importantes en la cultura política. Su capacidad de negociación entre las dos vertientes del individuo los convierte en agentes capaces de producir procesos que, como señala Arendt (2006), desencadenan "un nuevo inicio" (p. 26), una cadena de eventos-"milagro", nuevos, imprevistos y, más allá de las estructuras, son la expresión de "un acto de libertad". Rompiendo con la idea de libertad como libre albedrío entre elementos ya dados (bien o mal), Arendt (2006, p. 26) asume la libertad en sentido kantiano como espontaneidad, un nuevo inicio (*archein*, *principiare*), un acto de voluntad del yo-individual.

En los profesionistas retornados y *renovados* prevalece la dimensión del yo-individual, aun cuando la única manera que tienen para incorporarse en el sistema de gobierno local es a través de su identidad social. Se vuelven óptimos intermediarios entre estas dos vertientes del ser humano, jugando con la doble forma de ser ciudadanos, una que parte del yo social y la otra del yo-individual. La perspectiva de Arendt me interesa porque resalta la capacidad de elección de los profesionistas, como actores de un nuevo inicio, algo que desencadena un proceso e interrumpe una dinámica. Una libertad interior como *conditio sine qua non* para impulsar un proceso de plena participación, entendida, como mencioné antes, a partir de una dimensión vinculada a los aspectos más profundos de la libertad.

En las dos generaciones[21] de profesionistas sanandreseros con que dialogué, y el análisis de las historias personales en vista de dar sentido a la construcción de una narrativa común sobre su emergencia como sujetos

[20] De la Peña la define como: "el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no sólo reconocer sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado nacional. Por añadidura, la movilidad de los pueblos ahora exige que la ciudadanía étnica no sólo se plantee ante un solo Estado nacional, sino ante el orden jurídico internacional en general" (1999, p. 23).

[21] Entrevisté a profundidad a 18 profesionistas andreseros: siete (dos mujeres y cinco hombres) de la primera generación, quienes constituyen lo que denomino núcleo de profesionistas renovados y estuvieron involucrados en la gestión del gobierno local en el periodo entre 2008 y 2015; otros ocho, de segunda generación, fueron contratados como empleados en 2013 en diferentes áreas del Ayuntamiento Constitucional (proyectos de asistencia social, instancia de la mujer o infraestructura).

políticos a nivel local, encontré algunos elementos compartidos que motivan su interés y participación en la política local.

En primer lugar, hay un interés generalizado por regresar al municipio de origen, el cual se vincula, por un lado, con los compromisos familiares y las expectativas de los padres de que su proceso de estudio constituya una oportunidad de mejora de la calidad de vida para toda la familia. Tanto para los hombres como para las mujeres, se trata de todas formas de un regreso motivado por el deseo y la aspiración de un cambio en la forma de participación e inclusión en la realidad local. Así, aun cuando las mujeres saben que esta inclusión las condiciona a una participación "en marca de agua",[22] no desisten. En general, la voluntad individual y el deseo de superación personal y de libertad juegan un papel sumamente relevante, ya que son las herramientas fundamentales que garantizan la capacidad de enfrentar las numerosas dificultades que esta decisión implica.

Al entretejer las historias personales de un grupo de profesionistas[23] que entre 1999 y 2015 empiezan su discreta aparición en el escenario político local, hasta lograr protagonizarlo entre 2008-2018, observo que el proceso que los lleva a constituirse como sujetos políticos en el propio municipio se puede caracterizar en cuatro actos: *insertarse; permanecer, protagonizar y trascender*. Se trata de actos polisémicos, situados, cuyo significado es diverso y se ancla en la experiencia personal de cada individuo. De esta manera, *insertarse* implica el ingreso al ayuntamiento o al gobierno local indígena con algún empleo, servicio, cargo o función. *Permanecer* no significa únicamente mantener un empleo, sino mantener el vínculo con el municipio y el servicio a la población. La forma más acabada para *protagonizar* es a través del cargo de presidente, pero hay otros cargos, o incluso empleos, que llevan a momentos de protagonismo en este sentido. Finalmente, *trascender* es la ambición de todo profesionista renovado, pues implica el triunfo del yo-individual sobre el individuo social. Las cualidades personales superan el cargo e, sin importar el sistema, otorgan una identidad a la persona. En el proceso, lo que marca el ritmo de los cuatro actos antes mencionados

[22] La marca de agua me parece una metáfora pertinente para definir las características de la participación sociopolítica de las mujeres de San Andrés, ya que es discreta, sutil, pero constante, y sobre todo deja huella.

[23] Se trata de cinco hombres y dos mujeres, quienes, tras migrar temporalmente para seguir con sus estudios de secundaria y bachillerato, decidieron seguir su formación hasta obtener la licenciatura (en el caso de una mujer el nivel de maestría), para luego regresar a su municipio de origen, donde lograron encontrar importantes espacios de participación. Véase Ortelli (2016).

ya no son las trayectorias individuales, sino su conjunto. Asimismo, los cuatro actos no deben interpretarse como un proceso lineal y evolutivo, sino cíclico: cada fase implica momentos de descanso y retiro temporal. Ahora bien, una vez presentado el contexto y el proceso que ven la emergencia de las y los profesionistas como sujetos políticos, presentaré las diferentes prácticas y formas de ejercicio de la ciudadanía que éstos impulsan, generando rupturas y fisuras importantes en la filosofía política local. En este sentido, veo pertinente agregar el calificativo de polifacéticos, ya que sus estrategias no se mueven en una sola dirección.

Profesionistas sanandresera/os y los lenguajes de la ciudadanía

Dividí en cuatro actos el proceso que lleva a la emergencia de las y los profesionistas sanandreseros en la política local. Si en los primeros dos actos, insertarse y permanecer, la *conditio sine qua non* para el ejercicio de su ciudadanía implica seguir las reglas del juego del sistema de gobierno tradicional, las acciones de protagonizar y trascender les permiten explorar otras prácticas de participación y la ruptura del monopolio del sistema de cargos sobre el acceso a la ciudadanía. De esta forma, nos ayudan a visibilizar los diferentes lenguajes a través de los cuales se expresa la ciudadanía. En otras palabras, en la práctica nos muestran que las y los profesionistas habitan diferentes comunidades políticas de pertenencia que remiten al ejercicio de múltiples ciudadanías. Esto nos obliga a romper con la idea de una ciudadanía monolítica que no asume la existencia de una pluralidad de comunidades políticas de pertenencia compartidas por la/los sanandresera/os a diferentes niveles.

Si, por un lado, su participación en la vida política del municipio está vinculada a la obtención de un cargo, sus habilidades profesionales y las experiencias de gestión que van adquiriendo en el desempeño de éste los llevan a desarrollar una estrategia organizativa que les permiten trascenderlo, garantizando su participación una vez que su mandato haya terminado. Como parte de esta estrategia, en el ejercicio del cargo dedican muchas energías en atender las necesidades de la población y las comunidades. En la valoración del desempeño de un cargo, la disponibilidad hacia las necesidades y demandas de la población y las comunidades es uno de los

elementos fundamentales. Otro aspecto interesante de esta estrategia se puede notar en la política que los candidatos anuncian y promueven una vez que logran acceder al cargo de presidente. Como mencioné anteriormente, el periodo entre 2012 y 2015 es en particular interesante porque se da una coyuntura favorable en la que 19 profesionistas se insertan en el Ayuntamiento Constitucional, dos con los cargos de presidente y tesorero. Sin romper con la dinámica política enfocada en temas de infraestructura, gestión de proyectos productivos y empleo temporal que se había establecido en años anteriores, el presidente, apoyado por un equipo importante de profesionistas, incorpora nuevos temas a la agenda política municipal: el cuidado del medio ambiente y la atención a las mujeres y los jóvenes como sectores vulnerables y portadores de derechos particulares.[24] Son temas que sin duda están presentes en la agenda nacional, aunque su abordaje desde lo local es novedoso y representa un reto importante.

En el caso específico de San Andrés Larráinzar, hay otro aspecto relevante a destacar: la influencia que ha tenido el zapatismo a diferentes niveles en estas transformaciones. No pretendo aquí agotar el tema de las influencias del zapatismo en el municipio, ya que esto requiere una investigación *ad hoc*, sino reconocer en qué partes de los planteamientos y las acciones de la/los profesionistas renovados encontramos los matices de estas influencias y hasta qué punto la institucionalización y normalización de la división es, entre otros, un factor a tomar en cuenta en el análisis de los procesos abordados. Me limitaré a destacar brevemente dos niveles de influencia del zapatismo. En un plano individual, cada ciudadano ha tenido vivencias personales y familiares diferentes respecto al levantamiento, mismas que influyen en las percepciones y posturas asumidas. Por ejemplo, la primera mujer sanandresera en conseguir un cargo es la síndico municipal del Ayuntamiento Constitucional, que ejerció el cargo entre 2019 y 2021. Su trayectoria en el municipio es y ha sido importante, en especial con relación al tema de género. Su participación en la vida político-social del municipio se ha dado de forma constante, sutil y paulatina en la modalidad que más arriba definí "en marca de agua". En 2004-2005, poco antes de terminar la preparatoria, como parte de su servicio social, empezó a trabajar en el departamento de Proyectos Productivos del Ayuntamiento y sucesivamente se desempeñó como auxiliar de tesorería. Fue nuevamente contratada en 2008

[24] Entrevista con el presidente municipal de San Andrés Larráinzar, 2012-2015.

para ocupar la plaza de enlace del programa Oportunidades, quedándose por tres periodos, hasta 2015. En 2010-2011, las comunidades empezaron a pronunciar y escuchar su nombre para una candidatura a la presidencia, pero aún no se daban las condiciones necesarias para abrir el espacio de los cargos a una mujer, hasta que en 2019 quedó designada para el cargo de síndico. En los periodos de "descanso"[25] siguió con sus actividades y mantuvo su vínculo con las mujeres, hasta que, en 2008, junto a otra profesionista, creó una asociación civil denominada Unidos por Compartir (Unipco). Como ella misma relata, el acercamiento que en edad temprana tuvo con el zapatismo, la marcó profundamente:

> Ah, bueno, obviamente si ahorita califico ese movimiento en mi vida, desde el 94, ¿no?, creo que te hace sensible a realmente entender la vida del indígena, ¿no? Porque pues prácticamente allá nos mencionaban mucho de las injusticias que se vive, de arriba para abajo, ¿no? Porque era más ahí el detalle, ¿no? Las injusticias que recibía el indígena y todo eso. Que, pues obviamente, tal vez esa fue otra de las partes que me dejó muy, muy marcada en el sentido de no dejarse, de no dejarse, de prepararse, porque, pues, obviamente, si el indígena anteriormente era no tomado en cuenta, era pues por lo mismo, pues porque no sabía hablar, no sabía expresarse, no sabía defenderse (entrevista a la síndico (2019-2021), 21 de febrero de 2015).

El sufrimiento y las carencias vividas han contribuido a desarrollar la sensibilidad de la síndico hacia los problemas y la conciencia de tener derechos como indígena, como mujer. También la idea de servir al pueblo y no ser servido (el mandar obedeciendo de los zapatistas) ha influido en su forma de pensar el poder, la democracia y la participación. Toda su trayectoria se ha caracterizado por conseguir un nivel profundo de libertad interior, que le permitiera seguir estudiando, afirmarse como profesionista, pero, a la vez, conseguir el reconocimiento y la posibilidad de participar en la vida del municipio.

El otro nivel de influencia del zapatismo concierne a las formas de organización y gestión que, de alguna manera, han sido fuente de inspiración para la/los profesionistas. La organización Unidos por Compartir, que

[25] Es importante destacar que un elemento fundamental que caracteriza la filosofía política del sistema de cargos consiste en su carácter rotativo, lo que implica la alternancia del ejercicio del cargo con periodos de descanso.

la síndico y otra profesionista crearon para trabajar en el territorio, es un ejemplo interesante en este sentido. En la misma línea, en 2012 otros tres profesionistas (dos de ellos fueron presidentes municipales y el tercero estuvo a cargo del departamento de Proyectos productivos) crearon la asociación Unidos para el Servicio de los Más Necesitados de Chiapas (Unisech). Ambas asociaciones están inscritas en la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa) y consiguieron recursos federales para implementar proyectos en diferentes comunidades. A través de estas asociaciones, es que las y los profesionistas de San Andrés lograron trascender el cargo, ejerciendo su ciudadanía, con independencia del cargo. En particular, la asociación Unidos por Compartir se ha dedicado a promover el discurso sobre los derechos particulares de las mujeres o el fomento de la planeación participativa del desarrollo, realizando diagnósticos e impartiendo talleres de género y capacitaciones en todo el municipio. En los talleres, emerge la capacidad de las profesionistas sanadreseras de mediar entre diferentes lenguajes y actores: la población, las autoridades locales, el Estado, los organismos internacionales.

Además de representar una nueva forma de participación que trasciende el ejercicio de un cargo, las asociaciones inauguraron una diferente ideología en la gestión de los proyectos que convierten a la comunidad receptora pasiva de programas del Estado en un sujeto activo, cuestionador, que elige los proyectos más pertinentes y con mayor posibilidad de trascender. Para las y los profesionistas, no se trata de implementar proyectos finalizados únicamente a justificar un recurso, sino de crear condiciones reales de desarrollo futuro para las comunidades. Apoyándose mutuamente y fortaleciéndose a través de las redes académicas, personales y sociales que han construido, se hacen promotores de una nueva relación con el Estado.

Algunos apuntes finales: relevancia de estudio de caso y hallazgos

En este texto, me propuse superar el enfoque normativo de la ciudadanía a partir del caso de estudio de San Andrés Larráinzar en Chiapas. Reconstruyendo y reflexionando sobre los procesos que llevan a la emergencia de los profesionistas como sujetos políticos polifacéticos, mostré cómo en una determinada configuración territorial y contextual coexisten di-

ferentes concepciones de ciudadanía, resultantes de la pluralidad de comunidades políticas que sus habitantes comparten a diferentes niveles. El estudio de caso presentado nos lleva a romper con la idea de una ciudadanía monolítica y nos obliga a complejizar y profundizar el análisis de la participación.

Las trayectorias personales de las y los profesionistas sanadreseros nos brindan muchos aprendizajes en este sentido. Al adoptar una perspectiva de estudio enmarcada en la antropología de la ciudadanía, pude hacer visibles prácticas de participación que no necesariamente están vinculadas al ejercicio de un cargo o al conseguimiento de votos. Mostré que, partiendo de una dimensión de la participación enfocada en el conseguimiento de la libertad interior, podemos visibilizar prácticas que rebasan el ejercicio de un cargo y nos muestran otras formas de relación con el Estado y de ejercicio de la ciudadanía que son capitalizadas por las y los profesionistas sanandreseros, e introducen transformaciones importantes en diferentes ámbitos. En el sistema de poder local se observa el quiebre del principio jerárquico gerontocrático y una redefinición de la relación con el Estado a partir de una ideología de la gestión que tiende a revertir la dinámica de la comunidad receptora pasiva de programas del Estado, para convertirla en un sujeto activo, que decide ponderadamente los apoyos y se apropia de los proyectos en función de las necesidades e intereses de sus habitantes. La posibilidad de que los mismos trasciendan el gobierno en turno les garantiza continuidad y posibilidad de autodesarrollo. En este contexto de trascendencia de los proyectos, el papel de las y los profesionistas transitaría del rol de intermediarios al de acompañantes de procesos sociopolíticos y económicos locales.

En el plano social y de las relaciones, las profesionistas se hacen impulsoras de una nueva forma de participación que cuestiona profundamente los roles de género tradicionales. Más allá de conseguir un cargo y poder insertarse en la vida política del municipio, sus vivencias y las libertades personales conseguidas dejan una gran huella en los espacios más íntimos de sus familias y comunidades.

El acercamiento etnográfico al caso de estudio me ha permitido visibilizar interesantes matices de los procesos de participación y mostrar cómo los diversos contextos territoriales originan múltiples ciudadanías.

Referencias

Adams, R. (1970). Brokers and career mobility system in the structure of complex societies. *Southwestern Journal of Anthropology, 26*(4), 315-327.

Aguilar Hernández, E., Díaz Teratol, M. & Viqueira, J. (2010). Los otros acuerdos de San Andrés Larráinzar, Chiapas (1959-2005). En J. Viqueira & M. Saavedra (Coords.), *Los indígenas de Chiapas y la rebelión zapatista. Microhistorias políticas*. México: Colmex.

Aguirre Beltrán, G. (1953). *Formas de gobierno indígena*. México: Instituto Nacional Indigenista.

Arendt, H. (2006). *Che cos 'é la política?* Torino: Einaudi.

Bertely, M. & González, E. (2003). Etnicidad en la escuela. En M. Bertely Busquets (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad, vol. 3, tomo I* (pp. 57-83). México: COMIE/Grupo Ideograma Editores.

Burguete Cal y Mayor, R. A. (2018). Gobierno indígena en Chiapas: una discusión contemporánea. En J. Orantes & A. Burguete (Coords.), *Justicia indígena, derecho de consulta, autonomías y resistencias* (pp. 273-303). México: UNAM/CIESAS.

Cancian, F. (1965). *Economics and Prestige in a Maya Community: The Religious Car-go System in Zinacantan*. Stanford: Stanford University Press.

Castro, P. & Tejera, H. (2012). *Ciudadanía, identidades y política*. México: Porrúa/UAM-I.

De la Peña, G. (1986). Poder local, poder regional: perspectivas socioantropológicas. En J. Padua & A. Vanneph (Coords.), *Poder local, poder regional* (pp. 27-56). México: Colmex/CEMCA.

De la Peña, G. (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada. *Desacatos. Revista de Antropología Social,* (1), 13-27.

Dehouve, D., Franco, V. & Hemond, A. (Coords.) (2006). *Multipartidismo y poder en municipios indígenas de Guerrero*. México: CIESAS/UAGro.

Dumont, L. (1970). *Homo hierarchicus. Un ensayo sobre el sistema de castas*. Madrid: Ediciones Gráficas.

Escalante, F. (2002). *Ciudadanos imaginarios*. México: Colmex.

Esquit, E. (2010). *La superación del indígena: la política de la modernización entre las élites indígenas de Comalapa, siglo XX*. Ciudad de Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos-Universidad de San Carlos de Guatemala.

Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes: procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos/UNICACH.

González Casanova, P. & Roitman Rosenmann, M. (1992). *La democracia en América Latina: actualidad y perspectivas*. Madrid: Complutense.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2020). Censo de población y vivienda. México: Inegi.

Krauze, E. (1999). El profeta de los indios. *Letras Libres,* (1), 10-18 y 86-95.

Lazar, S. (2013). *The Anthropology of Citizenship: A reader*. Boston: Wiley Blackwell.

Ortelli, P. (2016). *Ciudadanía y poder. Profesionistas tsotsiles en un municipio de los Altos de Chiapas.* Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Recuperado de http://bindani.izt.uam.mx/concern/tesiuams/5m60qr89m

Ortelli, P. (2017). "Trascender el cargo". Gobierno local indígena y profesionalización en los Altos de Chiapas (México). *Revista de Estudios & Pesquisas sobre as Américas* (*dosier Intelectuais indígenas nas américas: desafios e perspectivas*), *11*(2), 204-221.

Ortelli, P. (2018). Profesionistas *retornados* en el gobierno indígena. Una reflexión crítica sobre la intermediación a partir de un estudio de caso en México. *Antropologías del Sur, 5*(9), 49-71.

Pineda, L. (1995). Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas. En J. Viqueira & H. Ruz (Eds.), *Chiapas. Los rumbos de otra historia* (pp. 279-300). México: CIESAS/UNAM/CEMCA.

Rahnema, M. (2001). Participación. En W. Sachs (Coord.), *Diccionario del desarrollo. Una guía al conocimiento como poder* (pp. 215-238). México: Galileo.

Recondo, D. (2007). *La política del gatopardo. Multiculturalismo y democracia en Oaxaca.* México: CIESAS/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

Ross, N. (1998). La expulsión de los ladinos de San Andrés Larráinzar (1974) como antecedente del movimiento (neo-)zapatista. En *Memoria del Tercer Congreso Internacional de Mayistas,* (1), 823-831. México: UNAM.

Ruíz Ruíz, L. (2006). *El jchi'iltik y la dominación jkaxlan en Larráinzar, Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: Biblioteca Popular de Chiapas/Conaculta.

Rus, Jan, & Wasserstrom, R. (1980). Civil-religious hierarchies in central Chiapas: A critical perspective. *American Ethnologist, 7*(3), 466-478.

Sonnleitner, W. (2012). *Elecciones chiapanecas. Del régimen posrevolucionario al desorden democrático*. México: Colmex.

Viqueira, J. & Sonnleitner, W. (Coords.) (2000). *Democracia en tierras indígenas. Las elecciones en los Altos de Chiapas (1991-1998)*. México: CIESAS/Colmex/IFE.

Vogt, E. (Comp.) (1992[1966]). *Los zinacantecos.* México: Instituto Nacional Indigenista.

Vogt, E. (1994). *Fieldwork among the Maya. Reflections on the Harvard Chiapas Project*. Albuquerque: The University of New Mexico Press.

Wolf, E. (1956). Aspects of Group relations in a Complex Society: México. *American Anthropologist, 58*(6), 1065-1078.

Zapata Silva, C. (2013). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Quito: Abya Yala.

“Paren de fumigar”: conflictos territoriales y construcción de una demanda en un partido de la región bonaerense (Argentina)

ERIK SAID LARA CORRO* Y YAMILA VEGA**

Introducción

Al hablarse el tema [de los agrotóxicos]
es como que se empieza a instalar.
Lo que pasa es que el poder de esta gente
es terrible, es tremendo. Te echan.
Aparte se pasan la bola, luego no te contratan,
te pasan con la camioneta muy encima.
Pero que nos hagan eso es porque algo
les estamos moviendo.
Docente (28 de marzo de 2019)

La cuestión agraria argentina nos posiciona en escenarios de profundas desigualdades estructurales y relaciones asimétricas de poder. Esta trama ha representado una encrucijada social, política y territorial, resultado de la transgresión histórica a los derechos y la vida. La emergencia de resistencias y luchas ante la economía capitalista, el modelo de agronegocios corporati-

* Doctorante en Antropología, Universidad de Buenos Aires. Becario Conicet en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH-UNSAM), Argentina. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO “Educación e interculturalidad” y la Red Temática de Investigación de Educación Rural (Inide-Conacyt).
** Maestrante en Estudios Sociales Agrarios, FLACSO, y licenciada en Historia, Universidad Nacional de Luján, Argentina. Profesora de Enseñanza Media y Superior. Integrante de la Red Federal de Docentes por la Vida y Ambiente Saludable.

vo y extractivo, así como los mercados de consumo, nos abren la puerta a diversas problemáticas. Por ejemplo, las políticas públicas que permiten el uso indiscriminado de productos agrotóxicos[1] y las prácticas de pulverización (más difundidas mediante la expresión "fumigaciones") sobre viviendas, escuelas rurales, áreas de esparcimiento y márgenes de cursos de agua.

Desde una perspectiva relacional, abordamos brevemente los procesos histórico-estructurales y conflictos sociopolíticos que atraviesan el entramado territorial de un partido[2] de la región bonaerense. A partir de la reconstrucción de algunos casos, donde retomamos entrevistas en profundidad y artículos de prensa vernácula relevados entre 2017 y 2021, bosquejamos algunas líneas de interpretación de las acciones territorializadas de los grupos ciudadanos (familias, docentes, médicos, trabajadores y organizaciones sociales). El tema se justifica por algunas razones. Una de ellas es lo que convoca cuando se vulneran u omiten derechos;[3] es decir, la acción política y el trabajo militante de las personas (en tanto individuos y en tanto grupos) generan manifestaciones y respuestas que evidencian las contradicciones de los agronegocios y el proceso público de un dominio particular (por ejemplo, los actores políticos a cargo). Otra razón responde al poder relacional hegemónico que da cuenta de esas tensiones territoriales,[4] donde los poderes públicos y los capitales nacionales y extranjeros configuran los procesos productivos ligados a los agronegocios.

En este capítulo, argumentamos que algunos grupos ciudadanos dinamizan y complejizan el poder relacional y disputan sentidos e imaginarios de cambio social. Estas operaciones promueven la reconfiguración del Estado en lo que concierne a su régimen político y su posición frente a los agronegocios, a partir de la actuación práctica tendiente a una lucha que produzca una progresiva conciencia social e, incluso, el impulso de propues-

[1] Existen diversos términos para denominar a estos productos, por ejemplo, fitosanitarios, pesticidas, agroquímicos o agrovenenos. Estas categorías responden a una construcción social, institucional e histórica, donde el lenguaje y el sentido que les asignamos responden a posturas político-ideológicas. Las denominaciones "agrotóxicos" o "agrovenenos" son empleadas por las organizaciones de base que luchan contra los costos humano-ambientales del paradigma agroexportador basado en políticas extractivas y de explotación socio-ecológica.

[2] La provincia de Buenos Aires se divide territorial y político-administrativamente en municipios denominados constitucionalmente "partidos".

[3] Un análisis de las leyes y los principios vulnerados se encuentra en Ricca, Dubois & Lara Corro (2019).

[4] Es necesario aclarar algunas cuestiones. Primero, la hegemonía no es entendida como dominación clásica; es, en su sentido gramsciano, un proceso dinámico que articula relaciones de poder ideológico y simbólico, así como formas de dominación y resistencia. En síntesis, es conflicto social y político. Segundo, el término conflicto hace alusión a una expresión de las tensiones y contradicciones del propio orden social que constituye en la propia medida que transforma (Porto-Gonçalves, 2002).

tas que posibiliten un cambio de paradigma en el modelo productivo. Así, las acciones públicas y prácticas solidarias cobran un valor de militancia en defensa del territorio, la memoria, la vida, por lo tanto, generan una "territorialidad popular". En este sentido, se produce una interpretación de "condición de vida" distinta de la signada desde las esferas del capitalismo agroalimentario.

Estado, agronegocios y territorialidades

Nuestro interés en el estudio de la dimensión territorial resulta de las acciones y los discursos de los grupos ciudadanos que han colocado al territorio en escena (Porto-Gonçalves, 2002). Asimismo, es interesante documentar los ámbitos de gestión de los conflictos, las crisis ocasionadas por los procesos desarrollistas basados en políticas económicas neoliberales orquestadas y puestas en común entre el Estado y otros sectores de la sociedad. De ahí la necesidad de reconocer el lugar del "Estado capitalista" —en el sentido gramsciano— en esta concomitancia. Desde el campo de la antropología política, se ha señalado que el "Estado" no necesariamente tiene fijeza institucional. Su materialidad reside "en el discurrir de los procesos y relaciones de poder" (Trouillot, 2001, p. 4) que se despliegan cotidianamente en múltiples sitios.

En Michael Trouillot (2001) y Akhil Gupta (2015) encontramos que el Estado aparece no como un conjunto de instituciones predeterminadas, sino que constituye un cúmulo de prácticas, discursos, representaciones y relaciones donde el Estado (nacional, provincial y sus municipios) llega a ser imaginado o construido; por ejemplo, los modos de representación simbólica del Estado en la cultura pública.[5] Esto nos ayuda a comprender cómo la realidad de las entidades translocales llega a ser representada por las personas y los funcionarios estatales (Gupta, 2015). En la sociedad capitalista, la relación entre Estado y sociedad es un tema relevante. Dicha correlación —con sus variantes— aparece tanto en distintos contextos estatales como en el marco de un mismo campo político. Así, la sociedad política y los sectores

[5] En su trabajo de campo en la pequeña aldea de Alipur, al norte de la India, Akhil Gupta (2015) estudió las condiciones de posibilidad de hablar del Estado. Para Gupta, estudiar el "Estado" etnográficamente implica "tanto el análisis de las prácticas cotidianas de las burocracias locales como la construcción discursiva del estado en la cultura pública" (p. 73). En su trabajo, encontró que el elemento movilizador de la aparente omnipresencia estatal es justamente la existencia y extensión de la corrupción.

de la sociedad civil abarcan una gran variedad de relaciones, articulaciones y correlaciones de fuerza que atraviesan todos los planos al mismo tiempo. Para los fines de nuestro argumento, registrar la acción política y el trabajo militante es fructífero cuando se examinan las estrategias de lucha política, pues el Estado es una formación que "condensa" las contradicciones; por lo tanto, nos acercamos al campo cultural e ideológico (Hall en Gupta, 2015) que configura las políticas. Esto nos alerta que en varios aspectos coexisten un poder relacional, en tanto configuración cotidiana e histórica.

Al analizar el caso argentino, en el contexto histórico de consolidación del neoliberalismo, se gestaron diversos procesos económicos, sociales, políticos y estatales. A raíz de la llamada Revolución Verde —que se desarrolló a partir de la segunda mitad del siglo XX—, la manipulación política y cultural de los aparatos existentes tendieron sus redes públicas y privadas, por ejemplo, en trayectos de la sociedad y el sector agropecuario, adoptando grupos semánticos como "desarrollo", "buenas prácticas", "calidad" y "productividad a corto plazo". Éstos fueron promovidos por los organismos internacionales, las corporaciones de los agronegocios y la clase política; así, paralelamente y con grandes recursos estructurales, establecieron discursos y prácticas sociales. No obstante, se gestó una compleja territorialización de conflictos, contradicciones y luchas ante estos mecanismos.

La adopción del modelo agroindustrial que se expandió en ese contexto tuvo por objeto maximizar la escala de explotación agropecuaria. En el contexto actual, por ejemplo, la campaña agrícola 2020/2021 estimó 33.15 millones de hectáreas con cultivos (trigo, cebada, girasol, maíz, soja y sorgo), a su vez, el volumen de agrotóxicos lograría un aumento consecutivo.[6] Como resultado, el uso de millones de litros de agrotóxicos ha incidido sobre las poblaciones por la exposición sistemática a productos que afectan gravemente la salud, el ambiente y la vida; también ha generado una elevada concentración y centralización de la tierra, así como la expulsión de pequeños productores y familias (Villulla, 2015).

Los agronegocios son unidades productivas empresariales heterogéneas que se caracterizan por desarrollar transformaciones técnicas, productivas, tecnológicas, sociales, ambientales y territoriales. Como un modelo o una

[6] Aunque esta campaña mostraría una retracción de -0.2% en 2021, se anticipó una mayor oferta de lotes para la siembra de soja. Además, la campaña 2019/2020 alcanzó una superficie récord de 36.6 millones de hectáreas, "la segunda mayor cosecha histórica" en el país. Datos proporcionados por el Centro de Estudios para la Producción (CEPXXI) sobre la base del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación. Fuente: Informe de coyuntura agrícola (junio de 2020).

lógica de producción, con sus variantes nacionales y locales, se caracteriza por impulsar "nuevas relaciones de poder, reestructurando a los sectores dominantes" (Gras & Hernández, 2013, p. 25). Este modelo a su vez constituye una práctica discursiva y de legitimidad (Bageneta, 2015). No sólo hay una apropiación de un bien (biodiversidad, agua, tierras, minerales) en manos de un empresariado, sino también de la palabra y el conocimiento, desvalorizando los saberes acumulados históricamente, con el aval de la ciencia y la técnica (Maldonado, 2016). Históricamente, sus pilares se articularon en una dinámica particular de territorialización social, económica y política que terminó reconfigurando de raíz el mundo agrario argentino:

> [...] con el popularmente llamado "modelo sojero" se expandieron nuevas formas de organización del trabajo y de apropiación de los recursos naturales. Esto constituyó una inflexión a nivel de los procesos productivos [...] y también se innovaron radicalmente los procesos de gestión (nuevas tecnologías de la comunicación e información, profesionalización de la administración, organización de la empresa en red, integración con la industria, modos de almacenamiento de los granos, lógicas de comercialización de los insumos). En el plano sociológico, se movilizaron nuevas identidades [...] Se consolidaba de este modo un sistema altamente dependiente de los mercados externos [...] y apalancado por el capital financiero (Gras & Hernández, 2013, p. 18).

Estas transformaciones en el sistema productivo sitúan a las poblaciones en un ambiente hostil y violento, condición que demuestra las relaciones claramente asimétricas de dominación en la complejidad del capitalismo agrario, inoculando estos "territorios de acumulación extractivista" (Borde & Torres-Tovar, 2017). El proceso, además, se entrelaza con otros territorios que padecen similares consecuencias derivadas de la expansión de la frontera agropecuaria, por lo tanto, son marginalizados por las fumigaciones sistemáticas con agrotóxicos. La evidencia empírica nos alerta que alrededor de 700 mil niños están expuestos a dichas prácticas sin controles en los campos cercanos a las escuelas.[7]

[7] Según una nota elaborada por Tuchin, Florencia (23 de enero de 2020). Pesticidas: el gran problema de las escuelas fumigadas. *El País*.

Sin duda, los conflictos y las tensiones territoriales son resultado de los antagonismos entre diferentes sentidos que los grupos humanos asignan al territorio. En este punto, consideramos que son provocadores los estudios sobre el "territorio", en tanto categoría analítica y de la práctica, producidos desde la geografía crítica y la ecología política como campo de confluencia (véase Escobar, 2014; Haesbaert, 2013; Porto-Gonçalves, 2002). El territorio es un espacio geográfico, por tanto, un *lugar* apropiado material y simbólicamente, e impregnado de historia. Ese proceso de apropiación (territorialización) conlleva diferentes sentidos (territorialidades) que se inscriben en procesos dinámicos y cambiantes, materializando en cada momento un determinado orden de configuración territorial (Haesbaert, 2013; Porto-Gonçalves, 2002, 2013). En suma, siguiendo a estos autores, este elemento procesual implica una triada: territorio-territorialidad-territorialización, que nos lleva a la comprensión del territorio como producción social, política, histórica, y a su vez describe cómo diferentes grupos humanos se apropian y asignan sentidos al espacio.

Desde estos entrelazamientos, podemos comprender cómo el territorio se concatena con el poder relacional: sea de dominación, cuando es más explícito, o de apropiación, cuando es más implícito o simbólico (Haesbaert, 2013; Porto-Gonçalves, 2002). Estas relaciones conceptuales nos permitan comprender los resortes sociales, políticos, culturales y económicos de la llamada "territorialidad". El tortuoso camino que va de la visualización de los conflictos y las problemáticas territoriales hasta su inscripción en la agenda ha generado una "territorialidad popular" que da sentido y significado a la actividad, valorizando las demandas y las prácticas culturales de quienes habitan los territorios. Por ejemplo, en un Centro Educativo para la Producción Total (CEPT)[8] de esa región, algunos docentes señalaron que hay personas que se vinculan a los agronegocios y que fumigan. Una profesora dijo que "eso no está bien, pero no les queda de otra" (docente, 5 de diciembre de 2018). Estas prácticas y significaciones que propagan las clases dominantes generan un campo de concepciones políticas heterogéneas del

[8] Los CEPT son escuelas agrarias oficiales de nivel medio ubicadas en espacios rurales de la provincia de Buenos Aires. Cuentan con una organización enmarcada en la pedagogía de la alternancia y cogestionadas entre la población y el Estado. La alternancia implica que el proceso escolar se estructure de manera "alternada"; es decir, los estudiantes tienen periodos de permanencia entre la escuela y sus hogares. Esto permite adaptar dicha estructura a los tiempos de producción en las unidades domésticas y permite mayor posibilidad de asistencia a la escuela, pues muchas veces en las zonas rurales el traslado desde y hacia el establecimiento es difícil por las distancias y condiciones de los caminos.

conflicto social. Además, siguiendo a Rogério Haesbaert (2014), configuran gradualmente la construcción de territorialidad a través de redes, conexiones o flujos, lógica típica de las grandes empresas. De ahí que este proceso —con frecuencia conflictivo— configure la arena pública actual, generando elementos "voluntarios", "de involucramiento", "organizativos" y "solidarios" en las luchas sociopolíticas.

Nos encontramos ante una profunda reconfiguración geográfica regional con una fase de acumulación de capital y alianzas entre diversas instancias del Estado y la sociedad (funcionarios públicos, sindicalistas, asociaciones privadas, empresariado y los medios de comunicación), que traza a los gobiernos locales, provinciales y nacional como un *lobby* ante los intereses del capital financiero. Quienes se benefician principalmente son los explotadores de gran escala, las firmas transnacionales de agroinsumos y las grandes empresas exportadoras de materias primas (también denominadas *commodities*) (Gras & Hernández, 2013). Es innegable que las redes de alianzas y pactos, entre lo que denominaremos heurísticamente "esferas Estado-empresariales", se desarrollaron a partir de dicha reconfiguración y la articulación de estrategias y tácticas de poder: políticas que privilegian a las burguesías y les permiten el acceso a las estructuras del Estado —el gobierno de los empresarios, también señalado como "CEOcracia"[9]—, o la articulación con organismos internacionales, bufetes de abogados, periodistas, académicas, instituciones científicas, organizaciones no gubernamentales (ONG) y fundaciones de diverso tipo se vinculan con el Estado en la construcción de saberes y formulación de políticas; pero también del histórico acaparamiento de las tierras por parte de quienes tuvieron el capital para adquirir un crédito y fueron avanzando sobre los pequeños y medianos productores familiares; así como las alianzas "por arriba" entre empresas concentradas de insumos y los "megajugadores" de los agronegocios (Gras & Hernández, 2013).

El consenso de dichas esferas ha sido fabricado históricamente por las políticas económicas y sociales que emplean un conjunto de disposiciones políticas e ideológicas que incluyen bloques de sectores estatales y de la "economía de los agronegocios". En este sentido, Guilherme Delgado (2013)

[9] Por ejemplo, Rosso señala que el gobierno macrista tuvo la conformación de una "CEOcracia", es decir, "un gabinete integrado casi en su totalidad por gerentes de multinacionales, bancos y representantes de las patronales del campo" (párr. 2). Véase: Rosso, Fernando (14 de enero de 2016). Gobierno de Macri: CEOcracia y decretismo. *La Izquierda Diario*.

muestra que dicha economía representa una hegemonía desde arriba. A pesar de los intereses más generales del país, genera acaparamiento de tierras, cadenas agroindustriales estrechamente vinculadas a sectores extranjeros y burocracias gubernamentales, en tanto goza de apoyo estatal. La economía de los agronegocios va más allá de la "estrategia económica" para construir ideológicamente una hegemonía territorial: gran propiedad de la tierra, cadenas agroindustriales estrechamente vinculadas al sector externo y burocracias estatales (vinculadas al dinero y la tierra), para realizar un proyecto peculiar de acumulación de capital.

Un ejemplo claro lo constituye el terreno educativo. Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca creó, mediante la Resolución 349/2016, el "Programa Escuelagro"[10] para escuelas secundarias agrarias y rurales, que vincula la educación rural y la producción agroindustrial. Este programa es impulsado, entre otros, por la Asociación Argentina de Productores en Siembra Directa (Aapresid),[11] promotores del modelo de agronegocios que actúa junto con las grandes empresas que venden semillas transgénicas y agrotóxicos. Esta catalogada "política de educación transgénica"[12] levantó un amplio rechazo por parte de diversas organizaciones sociales, como la Red Federal de Docentes por la Vida,[13] que advierten acerca de las muchas trampas de esta propuesta.

Las implicaciones de esta política desbordan lo puramente instrumental para plantear un problema sociopolítico: la construcción de un "horizonte común de sentidos" que posibilite la continuidad de los agronegocios en tanto construye legitimidad social (Córdoba, 2019). No nos cabe duda de que Escuelagro funge como agente difusor de un modo utilitario e instrumental de pensar la escuela y la educación. Este discurso bienhechor del corporativismo Estado-empresarial forma parte de las fuerzas y dinámicas que regulan y conducen la racionalidad del sistema productivo hegemónico en la educación. En suma, este tipo de programas y acciones políticas son un intento de imposición simbólica; buscan moldear las estructuras y los

[10] Más información al respecto puede encontrarse en Escuelagro (11 de diciembre de 2020). Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/agricultura/escuelagro
[11] Aapresid es una organización civil fundada en 1989 por productores de la zona central Argentina, con el apoyo de la empresa Monsanto. Para un análisis más exhaustivo de esta asociación, véase Grass y Hernández (2016).
[12] Véase: Aranda, Darío (12 de enero de 2019). Agroescuela: el discurso transgénico en la educación. *Revista MU*.
[13] En el apartado siguiente, nos detendremos en los orígenes de esta Red.

patrones económicos, sociales y políticos preexistentes a las necesidades del capitalismo global.

Por otra parte, la Red Federal de Docentes por la Vida ha denunciado la convocatoria al concurso "Futuros Líderes BPA", impulsado por la Cámara de Sanidad Agropecuaria y Fertilizantes (Casafe), destinado a estudiantes de los últimos tres años de escuelas secundarias técnicas agrarias o técnicas. Bajo el lema "Hacer las cosas bien y poder mostrarlo", el concurso propone la realización de un proyecto donde se implementen las Buenas Prácticas Agrícolas (BPA) en el uso de agrotóxicos.[14] Durante la administración de María Eugenia Vidal en Buenos Aires (2015-2019), el ministro de Agroindustria, Leonardo Sarquís (quien fuera además ex gerente de Monsanto), habilitó la Resolución 246 el 17 de octubre de 2018, donde se establecieron pautas de aplicación de agrotóxicos según los criterios de las llamadas "BPA".

Sin embargo, la pronta reacción de las organizaciones sociales de la provincia demostraron que, de aplicarse, el decreto sería regresivo en contravención a la Ley General del Ambiente 25.675 y, además, promovía la posibilidad de fumigar con agrotóxicos en los espacios denominados "zonas de amortiguamiento", que se encuentran en cercanías de escuelas, viviendas y núcleos urbanos. Varias organizaciones se pronunciaron en un documento de posición y plan de lucha de los pueblos fumigados de la provincia de Buenos Aires ante dicha resolución, también denominada "Resolución del veneno".[15] En este sentido, el rechazo fue tan importante que forzó su suspensión por un año.[16]

Lo anterior nos muestra, por un lado, que los procesos de territorialización y los territorios que surgen de ellos se construyen dentro de una reacción de confrontación, resistencia y defensa en relación con alguna "amenaza" (Haesbaert, 2021); en nuestro caso, por ejemplo, las prácticas de pulverización y los sentimientos de inseguridad que generan en las poblaciones. Por otro, es evidente la tensión constitutiva (y creativa) entre lo simbólico y lo material; la dimensión política vinculada a las relaciones sociales, económicas y culturales que se establecen, así como las formas en que los grupos humanos generan territorialidades y los significados que

[14] Véase: Guerrero, Mariángeles (26 de febrero de 2021). Con anuencia del Estado, Casafe promueve los agrotóxicos en las escuelas. *Agencia Tierra Viva*.
[15] Véase: Documento de los Pueblos Fumigados de Bs. As (8 de julio de 2019). *Naturaleza de Derechos*. Recuperado de http://www.naturalezadederechos.org/246.htm
[16] Véase: La "Resolución del Veneno" suspendida, ¿Soplan nuevos vientos? (19 de febrero de 2019). *Huerquen, Comunicación en colectivo*.

atribuyen al lugar (Haesbaert, 2013). La tensión de territorialidades desencadenada por la creciente hegemonía política de los agronegocios se expresa con toda fuerza. La misma tensión en la territorialidad se puede observar en la acción política, solidaria, activista y popular por parte de las poblaciones y organizaciones sociales: las demandas públicas, las convocatorias a marchas, los plantones y las demostraciones diversas. Como señala Porto-Gonçalves (2002), es significativo de la tensión de territorialidades que caracteriza a estos días, especialmente lo que indica esa compleja tensión y nos da una dimensión de los conflictos.

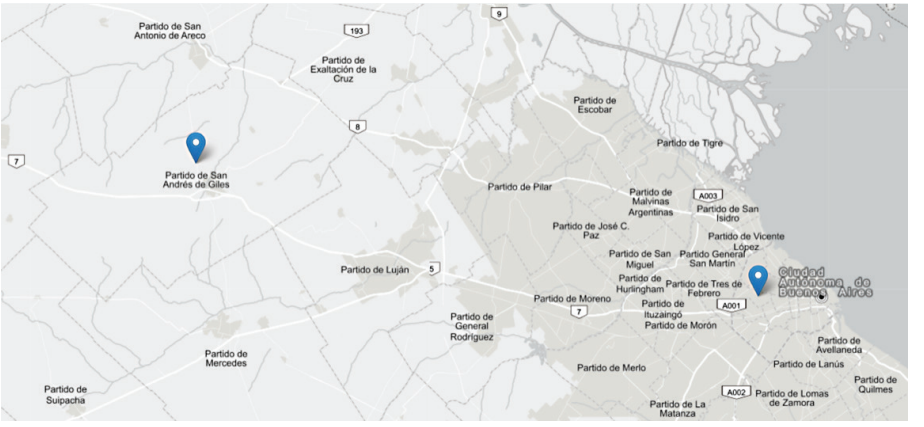
Tensión de territorialidades

El partido de San Andrés de Giles está ubicado a 103 kilómetros de la región metropolitana de Buenos Aires (RMBA).[17] Limita con los partidos de Exaltación de la Cruz al noroeste, Mercedes al sur, Luján al sudeste, Suipacha al sudoeste, Carmen de Areco al oeste y San Antonio de Areco al noroeste. El actual intendente municipal es Carlos Puglelli del Frente de Todos.[18] Esta región conforma la zona agrícola-ganadera del norte bonaerense y sur santafesino. Tiene alrededor de 24 mil habitantes (según datos del último censo nacional de población de 2010). El sector agropecuario es el motor de la economía y productividad local, así como de las "representaciones de ruralidad" que se construyen para los nuevos usos residenciales (González Maraschio, 2011).

La región está atravesada por dos procesos estructurales: el avance de los agronegocios y la expansión de la región metropolitana.[19] Además, comenzó a profundizar una concepción de la agricultura en la que prevalece una racionalidad mercantil que ha generado, por ejemplo, la disminución progresiva de la agricultura familiar, reforzando relaciones asimétricas de poder (Hendel, 2009). Como sugiere Haesbaert (2013), el espacio geográfico también es fundamental para comprender estas relaciones sociales.

[17] Esta área geográfica abarca la totalidad de los asentamientos urbanos, contando con 44 unidades administrativas (partidos-municipios). En la RMBA se ubica el polo industrial, económico y de logística más importante del país.
[18] Coalición política gobernante en Argentina encabezada por el actual presidente Alberto Fernández, donde convergen distintos sectores ligados al peronismo, como el Partido Justicialista, el kirchnerismo y el Frente Renovador. Obtuvo la mayoría de los votos en las elecciones presidenciales de 2019.
[19] Transformaciones estructurales que fueron documentadas ampliamente por Fernanda González Maraschio (2011) y Verónica Hendel (2009).

Imagen 8.1 Localización del partido de San Andrés de Giles*



Fuente: Instituto Geográfico Nacional.

La cercanía del partido con la RMBA representa la coexistencia de complejos procesos urbano-regionales. Siguiendo a González Maraschio (2011), los usos residenciales "alternativos" estimularon el fraccionamiento de las tierras y promovieron la instalación de producciones intensivas; también elevaron el precio de la tierra y favorecieron la empleabilidad precaria de la población local. Así, esta territorialidad, como conjunto de prácticas y representaciones, ha adquirido una doble connotación relacional. Por un lado, lo simbólico promueve su diferencia con el espacio urbano; por otro, lo material fomenta la relativa cercanía con el núcleo urbano y la creciente dotación de servicios (González Maraschio, 2011).

En consecuencia, el control de los "recursos" y los vínculos de dominio, consumo y valor en esta área han generado formas de resistencias, en tanto "acciones de protesta" (Giarracca, 2002) por parte de diversos grupos ciudadanos. James Scott (2000) propone enfocar no las formas aparentes de la hegemonía, sino las prácticas cotidianas; no privilegiar los discursos oficiales, sino los códigos ocultos para descifrar las relaciones de poder. En un sentido relacional, el poder es considerado una correlación de fuerzas —aunque (siempre) desiguales— y de resistencias que permiten reconstruir el territorio (Haesbaert, 2013; Scott, 2000). Esta comprensión requiere la acción

* El partido de San Andrés de Giles es un área lindera a los núcleos urbanos de la región metropolitana de Buenos Aires.

política de los grupos subalternizados mediante estrategias de resistencia a diversas formas de dominación. No es menor que los grupos hegemónicos utilizan la estigmatización; por ejemplo, las empresas vinculadas al agro lanzan campañas mediáticas para desprestigiar a las organizaciones sociales y mostrar las "bondades" del modelo. De ahí que las estrategias empleadas por tales organizaciones se basan en acciones y prácticas solidarias que se vierten como encuentros, protestas, peticiones y formulación de proyectos alternativos.

Considerando a numerosos estudios que evidencian las consecuencias de la utilización de agrotóxicos sobre el ambiente y la salud humana,[20] durante 2017 se llevó a cabo la primera audiencia pública en San Andrés de Giles. La finalidad: debatir el modelo de producción vigente. Ese mismo año, durante el 8vo Encuentro de Pueblos Fumigados, nació la Red Federal de Docentes por la Vida,[21] que nuclea a docentes, vecinos y otros actores de distintas provincias de Argentina, teniendo como bandera de lucha la promoción de la agroecología —en tanto metodología y enfoque territorial— para la defensa de la vida. Fundamentalmente porque:

> [...] el extractivismo en sus distintas formas vulnera nuestros derechos a la educación y a un ambiente sano. Por eso mapeamos nuestras problemáticas específicas, repasamos las herramientas legales que desplegamos como el "protocolo de actuación y denuncia en casos de fumigación con agrotóxicos en las adyacencias de escuelas rurales"; y compartimos recursos didácticos y de la ciencia digna para nuestra tarea cotidiana. Reforzamos nuestra palabra y las estrategias de defensa de las escuelas rurales que son centrales para potenciar y facilitar el arraigo de la comunidad rural y su identidad.[22]

Primeros movimientos: territorialización de una demanda

Ante el suceso de una fumigación en las adyacencias de la Escuela Primaria Rural No. 21 en San Andrés de Giles, un grupo de vecinas y vecinos se organizaron para construir un proyecto de ordenanza que defendiera las viviendas y escuelas: prohibir y poner límites a esa práctica consecuencia del

[20] Véase: Rossi, Eduardo (14 de mayo de 2015). Antología toxicológica del glifosato. *Biodiversidad.*
[21] Para más información acerca de la organización: www.docentesporlavida.org
[22] Véase: Comunicado de la Red Federal de Docentes por la Vida (30 de julio de 2019). Además: Aranda, Darío (12 de agosto de 2019). Un plenario nacional contra el agronegocio. *Página 12*.

modelo productivo hegemónico. "Se sabía que hasta ese momento no había nada sobre el tema" y, para construir el proyecto de ordenanza, se realizó una audiencia pública. Este proceso es considerado un momento histórico porque fue la primera audiencia pública en el partido, que se llevó a cabo el 7 de abril de 2017.

El proyecto se legitimó mediante la recolección de firmas en la plaza del pueblo por parte del colectivo Ambiente Saludable (AS), organización de base integrada por vecinas y vecinos: "entre gente conocida" y con ciertas afinidades políticas, quienes desarrollaron diversas actividades pedagógicas (charlas, cine-debate, conferencias con especialistas) para "informar y concientizar" acerca de las problemáticas sociales y ambientales del partido. A raíz de que AS presentó un proyecto de ordenanza, otro grupo representado por la Sociedad Rural (SR) y otros actores vinculados al espacio rural (médicos, veterinarios, agrónomos, docentes, periodistas, académicos), impulsaron la creación del Colegio de Agrónomos de San Andrés de Giles. A partir de ese "hecho político" que fue la Audiencia Pública, reforzaron alianzas provenientes de distintas industrias que impulsan las "BPA" con el apoyo de organismos municipales y una estrategia discursiva que plantea una falsa solución: "no es que hagan mal los agrotóxicos, lo que sucede es que se están aplicando mal".

El proceso de construcción y debate en relación con la ordenanza[23] fue vivido como una "derrota", porque luego de un tiempo de reclamos y propuestas sólo concedieron cien metros libres de fumigación. No obstante, algunos integrantes de AS consideraron que dicho proyecto instaló un problema en la agenda pública-regional: "fue estratégica la presentación de una ordenanza de ese tipo, porque abrió la discusión sobre el tema… pero las correlaciones de fuerza desde arriba impidieron su puesta en marcha" (militante AS, 27 de julio de 2019). Luego de un tiempo, consideraron la posibilidad de construir y poner en el debate público una ordenanza más progresiva. La Audiencia Pública, como hecho político y popular, "unió muchas voces y muchas personas que veníamos recorriendo desde distintos lugares" (docente AS, 28 de marzo de 2019); pero también fue un proceso que comenzó a visibilizar las tensiones sociopolíticas en el terreno.

[23] Véase: Ordenanza 1296/08 "Uso de agroquímicos". *H. Concejo Deliberante de San Andrés de Giles*. Recuperada de https://hcdsanandresdegiles.blogspot.com/2010/03/129608-uso-de-agroquimicos.html

Años después, en un nuevo contexto político nacional,[24] los concejales del Frente de Todos retomaron el "viejo proyecto" de ordenanza presentado por AS con el objeto de promover la agroecología. Este nuevo proyecto de ordenanza se construyó en espacios abiertos a través de discusiones e intercambios entre diversos actores y organizaciones de base: productores locales, AS, el Movimiento Evita, el Colegio de Agrónomos y un Centro Educativo para la Producción Total (CEPT). Estos primeros movimientos, aunque no nuevos, tensionan y desenmascaran a los grupos dominantes que se originaron en los márgenes de la sociedad y el Estado.

"Paren de fumigar" se convirtió no sólo en un discurso social, político y ambiental, sino en la construcción sociopolítica de una demanda que nos muestra cómo "la sociedad está territorializada y el territorio es su condición de existencia material" (Porto-Gonçalves, 2002, p. 13). Dicha demanda, como productora de relaciones sociales y territorializaciones, otorga un efecto de identificación en las organizaciones sociales en el paisaje político-cultural (Trouillot, 2001) y nos permite reconocer las relaciones de poder que están detrás de ese proceso, que no obedecen a una mera subordinación jerárquica, sino a una producción de territorialidad respecto a las relaciones sociales, económicas y culturales vinculada a las esferas público-privado-civil.

"Si está bien aplicado, no causa daño"

La defensa de los denominados "fitosanitarios" o "agroquímicos" excede la simple descripción de productos tóxicos empleados en la agricultura. Las condiciones sociopolíticas de producción discursiva e ideológica son la base para interpretar las disputas de sentidos en torno a productos que implican riesgos para la salud en general. Las denominaciones que reciben estos compuestos responden a ciertas posturas ideológicas e intencionalidades. Las esferas Estado-empresariales han utilizado denominaciones enmascaradas que generen sentimientos de seguridad en las personas: "No pasa por la distancia sino por la forma de aplicación y la dosis de los fitosanitarios, pesa más el tema del viento y la temperatura. Bien aplicado como cualquier

[24] Por ejemplo, desde 2020, el Ministerio de Desarrollo Agrario de la Provincia de Buenos Aires impulsa capacitaciones y proyectos con relación a las producciones agroecológicas. También ha creado una Red de Facilitadores en Agroecología. Para más detalles, véase: El MDA lanzó un programa de promoción de la agroecología (19 de junio de 2020). *Noticias del Ministerio de Desarrollo Agrario*.

otro producto, con la dosis y aplicación adecuada, los fitosanitarios no causan ningún tipo de daño" (Luis Etchevehere, 11 de julio de 2018).[25]

El "bien aplicado, no causa daño" del ex ministro de Agroindustria, Luis Miguel Etchevehere —quien fuera presidente de la Sociedad Rural Argentina entre 2012 y 2017— también estuvo acompañado por otra afirmación: aquello que las organizaciones socioambientales denominan "veneno" o "agrotóxicos" no causa daño, "sin importar a cuántos metros de la población se fumigue". Estas declaraciones representan una postura pragmática que apela a la responsabilidad individual y capta la moralidad del colonialismo occidental, en la medida que se habla de "manejar" o "administrar" el ambiente (Pálsson, 2001).

Las aseveraciones de estos actores no cuestionan de ninguna manera estas propuestas, por el contrario, contribuyen a la reafirmación de la hegemonía cultural. Asumen, además, que los "productos fitosanitarios" son seguros para la salud y el ambiente, siempre que se gestionen y manipulen de manera "responsable". Pero, ¿qué hay detrás de estas construcciones discursivas? Gramsci explicaría que la supremacía de un grupo social se manifiesta de dos maneras: como dominio y como dirección intelectual y moral.[26] Este tipo de discursos y estrategias intervienen lo público (dominio) para fundamentalmente construir legitimidad e identificación con la población y los productores, sosteniendo muchas veces que generan parámetros de sustentabilidad y protección ambiental (dirección). Tales construcciones discursivas sintetizan el aparato ideológico-cultural que sostiene el *statu quo* político y la identificación de diversos sectores públicos, redes de corporaciones multinacionales, fundaciones, asociaciones y grupos sociales movilizados en favor de las BPA.

Las BPA son el resultado de campañas altamente proactivas: no hay límites éticos en las declaraciones y los comunicados. La propuesta de las BPA no se explica sin el respaldo de funcionarios públicos que difunden sus argumentos a favor, y de los diversos grupos hegemónicos que la consideran "innovadora", "transformadora" y "cuidadosa" respecto del ambiente y la salud, a pesar de las pruebas que se acumulan. En los últimos años, actores y organizaciones hegemónicas han exaltado la necesidad del aumento de la productividad, del uso de biotecnologías y la eficiencia como valores del

[25] Véase: Los ministros de Monsanto (13 de julio de 2018). *Revista Cítrica*, párr. 10.
[26] En *Cuadernos*, v, p. 387; Il Risorgimento.

modelo. También elaboran propuestas y desarrollan actividades en distintos frentes que exaltan el carácter "revolucionario" y "transformador" de las BPA en la configuración de un "nuevo paradigma productivo" filantrópico y corporativo que pretende "alimentar a un mundo en crecimiento".[27] De ahí que sus "voceros" acostumbran a hablar en nombre de una sociedad civil organizada, como si fuera un monolito.

La defensa de los "fitosanitarios" o "agroquímicos" es general y sin excepciones en esas esferas público-privadas. No se repara en que las prácticas con esos productos traen aparejadas una serie de consecuencias y costes para la vida humana y no-humana. Como desarrollamos en otro apartado, las BPA son el resultado de una campaña donde las corporaciones construyeron una plataforma, la "Red BPA", que "busca influir en educación y en políticas públicas: un discurso elaborado por las empresas que es asumido por el Estado como política pública, de la mano de empleados devenidos funcionarios".[28] La polémica de los "empleados devenidos funcionarios" visibiliza los entramados de redes de protección y moviliza los distintos intereses que representan al campo Estado-empresarial: la denuncia pública sugiere que los empleados privados que formaron parte de la agroindustria ahora encuentran un espacio como funcionarios públicos.

La ventana de oportunidad que aprovechó el conservadurismo para presentarse como legítima representante de la sociedad civil, puede verse desde la Casafe. Dicho sector defiende que las BPA están "orientadas a asegurar la protección de la higiene, la salud humana y el medio ambiente, mediante métodos ecológicamente seguros, higiénicamente aceptables y económicamente factibles".[29] Estas plataformas tropezaron con el rechazo popular en los territorios. Actualmente, las organizaciones de base continúan explicitando los daños en la salud que produce la convivencia con venenos y denunciando el rol del Estado con relación a las empresas ligadas a los agronegocios. Dicha manifestación sociopolítica encontró en discursos, como el de Etchevehere, un formidable detonante: la intensa labor relacional de muchas mujeres que lideran procesos de resistencia contra

[27] Más detalles en Casafe (2021). *Buenas Prácticas Agrícolas y uso responsable de fitosanitarios*. Recuperado de www.casafe.org/buenas-practicas-agricolas
[28] Véase: En Buenos Aires "vía libre" se dice "buenas prácticas agrícolas" (18 de diciembre de 2018). *Huerquen, Comunicación en colectivo*.
[29] Véase: Casafe (2021). *Buenas Prácticas Agrícolas y uso responsable de fitosanitarios*. Recuperado de www.casafe.org/buenas-practicas-agricolas

la territorialización de los agronegocios. Frente a estas políticas, la única salida fue la lucha.

Muestra de ello es el caso de Ana Zabaloy, maestra rural de San Antonio de Areco, que falleció de cáncer en junio de 2019. Ella fue tejiendo "una red de docentes, familias, o personas que, desde el ámbito de la ley, la ciencia, la salud o el arte, se comprometieran para visibilizar y buscar soluciones ante esta grave problemática" (Ricca, Dubois & Lara Corro, 2019, p. 8). También cuestionó a la ex gobernadora María Eugenia Vidal por permitir la fumigación de escuelas rurales. Zabaloy sufrió y padeció el alcance de las fumigaciones con 2,4-D en pleno horario escolar, a metros de la escuela rural donde daba clases y era directora. Luchó incansablemente y su legado hoy continúa:

> Muchos de los docentes afectados de la provincia de Buenos Aires nos hemos reunido en lo que denominamos Red de Docentes por la Vida para apoyarnos solidariamente, hacernos escuchar y para que cada una de nosotras no esté sola a pesar de todo. La mayoría de las veces estamos solas en nuestros pueblos, enfrentando la indiferencia, la falta de compromiso de los que deberían cuidarnos. Complicidades del poder político y hasta amenazas.[30]

El costo personal y emocional es altísimo para las personas que viven cotidianamente en estado de lucha y atravesadas directa o indirectamente por muchas formas de violencias. Por ejemplo, varias docentes que forman parte de la Red y de AS han denunciado que muchos estudiantes presentan problemas respiratorios, alergias, erupciones en la piel, sufren dolores de cabeza permanentes y fuertes intoxicaciones, ya sea por el contacto directo con los agrotóxicos, cuando ayudan a sus padres en las actividades agrícolas, o por la llegada de los venenos a través de la deriva.[31]

[30] Fragmento de la carta. Véase: Ana Zabaloy (28 de mayo de 2017). Paren de enfermarnos, paren de matarnos. *Revista Cítrica.* Para una revisión del caso, véase: Murió Ana Zabaloy, una docente fumigada de San Antonio de Areco (10 de junio de 2019). *ANRed-Agencia de Noticias*.

[31] La deriva se refiere al desplazamiento de la aspersión (de un plaguicida) fuera del blanco, determinado por transporte de masas de aire o por falta de adherencia. Como señala Tomasoni, cuando se habla de deriva, en general, se le asocia con el efecto que origina habitualmente el viento, pero en realidad hay otros tipos de derivas menos visibles, originados por la humedad relativa y la temperatura ambiente. Al respecto, recomendamos consultar: Tomasoni, Marcos. (2013). No hay fumigación controlable. Generación de derivas de plaguicidas. *Red Universitaria de Ambiente y Salud-Médicos de Pueblos Fumigados*, y Lanson, Daniel, Schein, Leila, y Miglioranza, Mauricio (2009). Aportes para la comprensión de la incidencia de los factores climáticos y tecnológicos sobre la deriva de agroquímicos aplicados a cultivos de soja y sus respectivos efectos sobre la población potencialmente expuesta. *Ediciones INTA*.

Dicha situación conforma escenarios de exposición sistemática a estos compuestos tóxicos en todo el país. Por ejemplo, Vittori et al. (2017) midieron la presencia de agrotóxicos en el aire perimetral de escuelas rurales ubicadas en zonas de intensa producción agrícola y de aplicación de agrotóxicos en la Provincia de Entre Ríos. En los establecimientos, tomaron muestras y hubo presencia de glifosato; en otras, detectaron insecticidas como endosulfán, cipermetrina y clorpirifos.

Imagen 8.2 Ana Zabaloy, luchadora incansable.

Anita es una referente en el campo de las luchas contra las fumigaciones, el uso del glifosato y el 2,4-D, agrotóxicos que desde 2014 comenzaron a dejarle marcas en su cuerpo con una parálisis facial y una insuficiencia respiratoria. Fuente: Naturaleza de Derechos.

En el caso local, si bien el CEPT no ha registrado fumigaciones en las inmediaciones del predio, es una escuela a la que asisten estudiantes y familiares de quienes “manipulan agrotóxicos, o viven cerca de lugares donde se pulveriza, o se ven afectados de distintas maneras” (docente, 8 de septiembre

de 2020). Muchas familias conviven con la maquinaria agrícola (como las cosechadoras o los llamados "mosquitos"[32]) o los bidones de distintos agrotóxicos, que frecuentemente son reutilizados para alimentar a los animales o para uso doméstico y abastecimiento de agua a las escuelas. Algunas maestras, al finalizar su jornada escolar, han experimentado un olor muy fuerte que describen como "veneno". En las adyacencias de las escuelas primarias rurales es común encontrar un pozo de agua donde un fumigador a veces lava sus instrumentos:

> [...] empecé a observar en el campo cuando iba de visita a sus hogares por mi trabajo, la verdad que me alarmé mucho porque conviven con la maquinaria a lado de la casa [...] me fui enterando de diversas afecciones en la salud, y yo tenía muy naturalizada esa situación. Ahí comencé a charlar sobre el tema con Ana Zabaloy y otros docentes de la provincia de Buenos Aires. Después ella se fue contactando con otras docentes fumigadas de otras provincias y regiones. A partir de allí, la Red no ha parado de crecer y ya tenemos más presencia (docente, 8 de agosto de 2020).

Aún las cuestiones de salud y ambiente, que constituyen uno de los aspectos centrales en los cuestionamientos de dichas prácticas productivas, son tratadas de manera sesgada. Cualquier cuestionamiento para refutar abiertamente a los agronegocios muchas veces marca tensiones en la arena pública, lo que desata oposiciones cerradas, interpelaciones legislativas y embates mediáticos. Por ejemplo, en el campo ideológico-cultural, el ex ministro de Ambiente y Desarrollo Sustentable, Sergio Bergman, dijo que el cáncer que generan los agrotóxicos es una "aseveración ideológica" de las organizaciones sociales. La primera expresión de indignación fue de Nahuel Levaggi, de la Unión de Trabajadores por la Tierra y presidente del Mercado Central de Buenos Aires, quien señaló aspectos dramáticos de la maquinaria institucional y empresarial que rige el rumbo de la Argentina actual.[33]

La profundización de los agronegocios ha sido una constante, especialmente durante el gobierno macrista, con el desmantelamiento de la Secretaría de Agricultura Familiar, la profundización del uso de agrotóxicos, la expansión de monocultivos y la concentración de la tierra. Es un abandono

[32] Categoría nativa para referir a la maquinaria que emplea barras de aplicación terrestre para fumigar.
[33] Véase: Los ministros de Monsanto (13 de julio de 2018). *Revista Cítrica,* párr. 3.

total de cualquier intento de regulación y control estatal sobre el uso de agrotóxicos en Argentina. Como mencionamos en líneas anteriores, tras el triunfo del Frente de Todos, en 2019, se volvieron a impulsar políticas públicas para promover la agroecología y la agricultura familiar; pero estas políticas no se proponen como objetivo central ir hacia un cambio de paradigma, sino que continúan favoreciendo a quienes detentan el capital y trabajan en acuerdos públicos-privados para continuar con las "reglas del juego".

El cuidado de la vida es militancia

> *Nuestra postura es clara, estamos en contra de los agrotóxicos.*
>
> Militante AS (28 de julio de 2019)

> *Para frenar esto hay que organizarse y pelear, y lxs docentes podemos contribuir con ello, enseñando y aprendiendo desde una mirada ecologista, problematizando en nuestras comunidades y señalando a lxs responsables políticos.*
>
> Comunicado de la RFDV (6 de julio de 2021)

Las acciones políticas en defensa de los derechos y la vida problematizan el discurso público-privado hegemónico. Estas acciones reconocen las lógicas que condicionan o coartan a los diferentes grupos ciudadanos en los procesos de territorialización, cuestión que ocurre con toda claridad cuando revisamos el rol del Estado capitalista. Las relaciones cotidianas que los grupos subalternizados establecen con ese rol nos lleva a una pregunta que formulara Arturo Escobar: "¿cómo se explica la tenacidad con la que muchas poblaciones y organizaciones locales, no sólo luchan por defender sus territorios; sino que lo hacen a nombre de otra concepción del desarrollo, una relación armónica con la naturaleza y una forma diferente de vida social?" (2014, p. 73).

Es evidente que la territorialidad popular teje la vida social y organiza la acción solidaria, cuestión que puede explicar la propia lucha de los pueblos y organizaciones como AS y la Red Federal de Docentes por la Vida. A su vez, esa territorialidad expresa representaciones colectivas, formas de

intercambio y de producir conocimientos; también la consolidación de redes de trabajo, apoyo mutuo y cuidados; una materialidad, un espacio vivo y afectivo correspondiente a una vida humana y no humana que es irreductible a la lógica financiera (Porto-Gonçalves, 2002). Observamos, en este caso, diversas redes que construyen su territorialización (familiar, vecinal, política). Una territorialización que es también la expresión de malestar de la sociedad (Borde & Torres-Tovar, 2017).

Imagen 8.3 8vo Encuentro de Pueblos Fumigados de la Provincia de Buenos Aires y 1er Encuentro de Agroecología en San Andrés de Giles

El 19 y 20 de agosto de 2017, se realizó el 8vo Encuentro de Pueblos Fumigados de la Provincia de Buenos Aires y el 1er Encuentro de Agroecología en San Andrés de Giles. Los encuentros contaron con la participación de más de 300 personas de distintas localidades y el acompañamiento fraternal de organizaciones de La Pampa, Córdoba y México.
Fuente: *Huerquen, Comunicación en colectivo.*

La acción territorializada de docentes, trabajadores y familias, portadores de una condición político-territorial muy específica, tiene raíces profundas en el proceso de resistencia y lucha político-cultural al modelo agroalimentario actual. Un ejemplo de ello es la asamblea de Pueblos Fumigados de la Provincia de Buenos Aires, que nuclea a diversos colectivos y asambleas que desarrollan acciones y prácticas solidarias en distintos territorios de la provincia. Los Pueblos Fumigados se organizan y se encuentran desde hace diez años, alertando a la población y reclamando al Estado que defienda el

derecho a la salud y a la vida. Cada año realizan encuentros donde trabajan "caminos" (ejes temáticos) como "salud, legales, arte y comunicación, ciencia digna, agroecología (experiencias y redes), educación y escuelas rurales"; también retoman los debates generados en los encuentros anteriores e incorporando ejes nuevos en la propuesta: "Somos un movimiento diverso que en muchos territorios desarrolla una gran cantidad de actividades, y es un desafío lograr mayor alcance y visibilidad. Necesitamos ir más allá de los espacios de militancia, llevando el debate al conjunto de la sociedad" (docente y militante AS, 8 de septiembre de 2020).

Estos espacios generan nuevas demandas e intentan ejercer presión a través de denuncias para hacer retroceder a la agroindustria. Por ejemplo, en febrero de 2019, a través de la Resolución 76/19, se suspendió por un año la llamada "Resolución del veneno". En esta coyuntura, un equipo técnico elaboró un protocolo de aplicación en la zona de amortiguamiento en el marco de las BPA. Actualmente, en el gobierno provincial de Axel Kicillof (Frente de Todos), dicha resolución está suspendida, pero no derogada. El impacto político de esta acción pública por parte de las organizaciones sociales generó que el Ministerio de Desarrollo Agrario de la provincia de Buenos Aires desarrollara un programa a favor del impulso de "producciones agroecológicas". En marzo de 2021, el ministro Javier Rodríguez presentó, ante actores agroindustriales y empresariales, el Programa BPA-Suelos Bonaerenses, con el que se pretende promover una "producción sustentable"[34] basada en el "cuidado" del suelo y la "aplicación responsable" de agrotóxicos, a partir de capacitaciones, certificaciones y estímulos económicos.

Algo importante que este proceso actual abre, entre tantos temas, son las múltiples propuestas que se enmascaran discursivamente como "agroecológicas". También es una clara apropiación de cierto grupo semántico en las demandas de las organizaciones sociales: "ecología", "sustentabilidad", "territorio". En virtud de estas tensiones en torno a la continuidad de las "reglas del juego", cobran relevancia las acciones públicas y prácticas solidarias desplegadas por la ciudadanía, como es el caso de los encuentros de Pueblos Fumigados, que se han replicado en los territorios, y cada año suman una diversidad de actores, docentes, familias, productores,

[34] Véase: Provincia presentó el programa "Buenas Prácticas Agrícolas" (27 de marzo de 2021). *Infocielo*, párr. 1.

trabajadores, profesionales, técnicos y testigos de las situaciones de injusticia y violencia que los agronegocios desarrollan en los pueblos.

Ante la violencia ejercida "desde arriba" y el persistente incumplimiento de los derechos humanos,[35] en el compromiso por la vida de parte de "los de abajo", la intervención pública se hace colectiva. Consideramos que algunas docencias-comprometidas exponen, como sostenía Antonio Gramsci (1984), vastos elementos organizativos a través de alianzas y estrategias en las formaciones autónomas e independientes ante proyectos políticos extractivistas y las fuerzas sociales en pugna. Las docencias comprometidas con la realidad social, política y territorial que habitan tienen un rol clave hacia dentro de las instituciones y hacia afuera de la comunidad educativa: informando, denunciando, gestionando, generando debates públicos y materiales didácticos con perspectiva ambiental y proponiendo alternativas de producción. Ejemplo de ello son los cursos que ofrecen algunos CEPT de la región en relación con la producción agroecológica.

La territorialidad, en la medida en que combina relaciones inseparables de poder en el espacio, desarrolla funciones materiales y simbólicas (Haesbaert, 2013; Porto-Gonçalves, 2002); es funcional como bien y medio para producir y reproducir distintos procesos vinculados a la convivencia y las necesidades; en la dimensión simbólica es refugio, es un fin en sí mismo (Haesbaert, 2013). Las prácticas y acciones públicas territorializadas expresan, a nuestra consideración, cierta construcción de un proyecto territorial "desde abajo" a partir de las necesidades locales, en tanto ideario de construcción autonómica. Pero no es un ideario autonomista ni liberal, sino una autonomía para trazar límites a los excesos "desde arriba"; para generar hojas de ruta que pongan acento en la vida, y no en los imperativos del extractivismo, la acumulación y el mercado a costa de todo.

En síntesis, las acciones públicas y prácticas solidarias nos muestran la construcción de una identificación colectiva aprehendida relacionalmente: cuidar la vida. Ésta se basa en un criterio popular para la generación de una progresiva conciencia social y la defensa de la vida. El cuidado de la vida es, además de luchar por el territorio, es luchar por existir o, como señala Porto-Gonçalves (2013), r-existir, y r-existir es, máxime, defender el *lugar*, empezando por los propios cuerpos nunca separados del entorno geográfico indispensable para nuestra existencia.

[35] A propósito, véase: Aranda, Darío (2018). El ambiente sano es un derecho. *Página 12*.

Reflexiones finales

A lo largo del capítulo, estudiamos las acciones sociopolíticas de grupos ciudadanos atravesados por relaciones y prácticas de poder relacional en los territorios que *habitan*. Describimos las implicaciones que los agronegocios tienen desde hace más de veinte años en Argentina y otros países del cono sur. Nuestra pretensión fue generar un análisis de los factores sociológicos que intervienen en la construcción de una demanda —en tanto práctica solidaria y defensa de la vida— y su repercusión en la arena pública. Son factores que nos sitúan en un campo de relaciones sociales, por lo tanto, nos permiten discutir lo público. Además, siguiendo a Gupta (2015), esta temática nos acerca a dinámicas y formas de reproducir estatalidad y el orden político en su conjunto, en nuestro caso, partiendo de las acciones "desde abajo".

Realizamos un primer acercamiento a lo que *hay detrás* de una demanda: "paren de fumigar". Este sintagma, en tanto categoría de la práctica, es la síntesis más clara de la apuesta de los pueblos. El imperativo "paren" evidencia el cese de una práctica en el marco de un modelo productivo amparado por el co-gobierno entre las agencias estatales y los sectores privados. Nos encontramos, además, con trayectorias históricas y gramáticas específicas que muestran cómo el Estado llega a construirse discursivamente en la cultura pública. Paren de fumigar es la muestra de una estructura gramatical de redes solidarias de grupos ciudadanos que articulan un fin simbólico-político. Además, dicho enunciado recupera las voces y acciones de docentes, trabajadores, familias e integrantes de organizaciones sociales que expresan sus luchas y resistencias cotidianas: víctimas de las lógicas agroindustriales que inundan los campos con agrotóxicos, afectando sus modos de vida y trabajo, que precarizan a las personas generando movilidad-desarraigo, desvalorizan la agricultura familiar, los saberes populares y ancestrales; víctimas además de políticas que favorecen estas prácticas y discursos; de un Estado que reprime a quienes protestan y se oponen a las fuerzas que invaden *su* territorialidad.[36]

[36] Un elemento clave que se desprende de estas expresiones es no romantizar o idealizar a los grupos ciudadanos en defensa de sus territorios. La resistencia y la lucha son un proceso muy difícil y violento, que evoca día a día a las personas. Además, romantizar sus acciones conlleva invisibilizar sus dimensiones y disposiciones ideológicas, tomas de decisiones y tensiones internas.

Es clara la manera en que las relaciones sociales entre estos actores y sus horizontes de sentido se anudan, tensionan y transforman en el desarrollo de un curso de acción pública y práctica territorial; lo cual implica una heterogeneidad de escenarios y conflictos que operan y, en un momento dado, producen un resultado a menudo parcial y provisorio en las tomas de decisiones ante las problemáticas territoriales. Ahora bien, reconocemos que este tipo de análisis corre el riesgo de generalizar sobre procesos que llevan en sí mismos su propia diferenciación y especificidad, en especial cuando algunos actores sociales (el empresariado agrario, en este caso) instrumentalizan a las agencias estatales para realizar sus objetivos. En el mismo plano, la arena estatal se convierte en un espacio de traducción de intereses económicos y sociales diversos que logran articularse en torno a demandas, programas o resoluciones concretas.

El contexto de tensiones evidencia que la acción pública genera cualidades específicas y explica posturas diversas[37] en las demandas y el sentido que le asignan los actores en función de sus posiciones, pero también nos muestra a las instituciones, las normas y los procedimientos que gobiernan el conjunto de las representaciones colectivas territorializadas. Estas acciones públicas nos permitieron acercarnos al estudio de las esferas Estado-empresariales, lugar donde lo que está en juego es el poder relacional de regular un campo de prácticas (producción agropecuaria, sistemas agroalimentarios, ambiente, salud, educación) y recursos (jurídicos, administrativos, financieros). Dicho campo nos muestra que muchas veces las políticas públicas *no tienen* "público" al estar influenciadas por grupos sociales hegemónicos que protegen sus intereses.

Intentamos visibilizar cómo algunas demandas sociales hacen que un "conflicto" se transforme en un campo de co-construcciones que influya en la agenda pública (entendida como espacio de regulación política de asuntos colectivos). Evitando la dicotomía tradicional de las relaciones gobernantes-gobernados, reconocemos que esta agenda es atravesada por las relaciones entre el "poder público" y los "destinatarios", pero sobre todo por los grupos de presión de los agronegocios que emergen a raíz del "consenso extractivista", manifestando claras continuidades en los diversos mandatos

[37] Agradecemos a la querida profesora María Rosa Neufeld por plantear este importante asunto en un ensayo no publicado elaborado por uno de los autores, en el seminario *Investigaciones Socioantropológicas en América Latina* (Universidad Nacional de Córdoba, 2019). El texto mencionado aportó algunos planteamientos para la construcción de este capítulo.

gubernamentales que se sucedieron en el poder en las últimas dos décadas. Así, en el proceso se imponen límites a la participación social en contextos determinados, marcando la política del agro argentino.

Las acciones solidarias insisten en que "otra alternativa es posible". En función de ello, proponen ordenanzas y legislaciones para limitar, pero sobre todo erradicar, las fumigaciones con agrotóxicos. Eso se hace territorializando la educación ambiental como significante de "concientización social" en pos de la transformación social de los pueblos que conviven con actividades extractivistas; configurándose, de este modo, la generación de otras formas de economía y sociedad. Tales acciones no se limitan a la denuncia de esas prácticas, sino que promueven el desarrollo de políticas solidarias que realmente impulsen la construcción de procesos agroecológicos a mayor escala. Así, la vasta trama de organizaciones y experiencias populares que ven luz en la movilizada Argentina de hoy promueven una soberanía alimentaria basada en una reforma agraria verdadera, que promueva el arraigo de las familias en el campo, genere una posición respecto a las relaciones humano-ambientales y produzca alimentos sanos para los mercados locales.

Nuestro acercamiento a las territorialidades que trazan las esferas público-privado-civil permitió aproximarnos a la producción de formas de agenciamientos políticos. En este sentido, es importante visibilizar los conflictos, las negociaciones y las tensiones que se producen en los territorios. Sin embargo, sigue pendiente una tarea más profunda sobre la interseccionalidad (género, clase, grupo, etnia) que caracteriza a las prácticas políticas de los grupos ciudadanos ante los gobiernos y sus "representantes". De ahí la necesidad de estudiar sistemáticamente las acciones *desde abajo*, sobre todo cuando algunas organizaciones sociales marcan un horizonte político a partir de propuestas y estrategias de educación ambiental integral y de soberanía alimentaria, no sólo como política agraria, alimentaria y ambiental, sino como herramienta de lucha, identificación, derechos, memoria, territorialidad popular y reivindicación de las condiciones de vida.

Referencias

Bageneta, J. M. (2015). *Del algodón a la soja. Territorio, actores y cooperativas en el Gran Chaco Argentino (1960-2010)*. Buenos Aires: Intercoop.

Borde, E. & Torres-Tovar, M. (2017). El territorio como categoría fundamental para el campo de la salud pública. *Saúde em Debate, 41*, 264-275. Recuperado de https://doi.org/10.1590/0103-11042017s222

Córdoba, M. S. (2019). *La solidaridad en tiempos del agronegocio*. San Martín: UNSAM Edita.

Delgado, G. C. (2013). Economia do agronegócio (anos 2000) como pacto do poder com os donos da terra. *Revista Reforma Agrária,* 61-68.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula.

Giarracca, N. (2002). Movimientos sociales y protestas en los mundos rurales latinoamericanos: nuevos escenarios y nuevos enfoques. *Sociologias,* (8), 246-274. Recuperado de https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200011

González Maraschio, F. (2011). *Nuevas dinámicas rurales. Transformaciones socio-productivas recientes y usos del territorio en el partido de San Andrés de Giles (PBA)*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Edicol.

Gras, C. & Hernández, V. (2013). Los pilares del modelo agribusiness y sus estilos empresariales. En C. Gras & V. Hernández (Eds.), *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización* (pp. 17-46). Buenos Aires: Biblos.

Gupta, A. (2015). Fronteras borrosas. El discurso de la corrupción, la cultura de la política y el Estado imaginado. En *Antropología del Estado* (pp. 71-144). México: FCE.

Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales, 8*(15), 9-42.

Haesbaert, R. (2014). *Viver no limite: Território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção*. Río de Janeiro: Bertrand.

Haesbaert, R. (2021). A corporificação "natural" do território: Do terricídio à multiterritorialidade da terra. *GEOgraphia, 23*(50). Recuperado de https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2021.v23i50.a48960

Hendel, V. (2009). Sociedad, naturaleza y nuevas tecnologías. La problemática del monocultivo de soja en el Partido de San Andrés de Giles. *Theomai. Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo,* (20), 5.

Maldonado, A. (2016). La influencia de los agrotóxicos en el metabolismo social con la naturaleza. En D. Verzeñassi (Ed.), *Re-cordar, un ejercicio*

saludable. Memorias del 1er Congreso Latinoamericano de Salud Socioambiental (pp. 48-67). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo.

Pálsson, G. (2001). Relaciones humano-ambientales. Orientalismo, paternalismo y comunalismo. En P. Descola & G. Pálsson (Eds.), *Naturaleza y sociedad. Perspectivas antropológicas* (pp. 80-100). México: Siglo XXI.

Porto-Gonçalves, C. W. (2002). *Da geografia às geo-grafias. Um mundo em busca de novas territorialidades*. Xalapa: Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales.

Porto-Gonçalves, C. W. (2013). La reinvención de los territorios: la experiencia latinoamericana y caribeña. En *Territorialidades y lucha por el territorio en América Latina*. Lima: Unión Geográfica Internacional Perú.

Ricca, C., Dubois, D. & Lara Corro, E. S. (2019). Escuelas fumigadas. Ganancias a corto plazo vs derechos de la niñez y juventud. *III Congreso Latinoamericano de Teoría Social*, presentado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Era.

Trouillot, M. (2001). The Anthropology of the State in the Age of Globalization: Close Encounters of the Deceptive Kind. *Current Anthropology, 42*(1), 125-138. Recuperado de https://doi.org/10.1086/318437

Villulla, J. M. (2015). *Las cosechas son ajenas. Historia de los trabajadores rurales detrás del agronegocio*. Buenos Aires: Cienflores.

Vittori, S., Barbieri, S., Peluso, L. & Marino, D. (2017). Escuelas rurales como escenarios de exposición directa a agrotóxicos: estudio en aire ambiente. Presentado en el *IV Congreso Internacional de Salud Socioambiental*, Rosario, Argentina, del 12 al 16 de junio de 2017.

Abriendo brechas: el proceso autonómico en el estado de Guerrero, el caso de los municipios de San Luis Acatlán, Ayutla de los Libres y Tecoanapa

ZENAIDO ORTIZ AÑORVE* Y CÉSAR ROSAS HERRERA**

Introducción

Con las declaraciones de Barbados I y II, firmadas en 1971 y 1977, respectivamente, se enfatizó la responsabilidad del Estado como parte del inconveniente para facilitar al indígena su liberación, por lo tanto, su integración como ciudadanos desde su cultura propia y sin que se nieguen sus derechos. Ambas declaraciones exigen el respeto al autogobierno y a las formas tradicionales de organización comunitaria que les han permitido sobrevivir, además de hacer un llamado a la organización para la defensa de los derechos colectivos y generar con ellos un cambio en la relación del Estado con los pueblos indígenas (Bonfil, Mosonyi, Aguirre, Arizpe & Gómez, 1977).

De ahí que estas declaraciones resulten relevantes, pues son la antesala del movimiento indígena en América Latina. En ese sentido, el surgimiento de movimientos indígenas que ponen en cuestionamiento la construcción monocultural de los Estados —y con ello la negación de la diversidad cultural— propició una "emergencia indígena" que tuvo como primer momento la crisis profunda en que cayó la idea y las prácticas hegemónicas

* Maestro en Ciencia Política y antropólogo social, UAGro. Profesor de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), México. Miembro fundador e investigador de Cátedra Sur "Lucio Cabañas Barrientos".
** Maestro en Ciencia Política y Licenciado en Derecho, UAGro. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAGro. Miembro fundador e Investigador de Cátedra Sur "Lucio Cabañas Barrientos".

de ciudadanía y democracia, que sostenían los gobiernos constitucionales latinoamericanos en la segunda mitad del siglo XX.

Con base en lo anterior, Leyva (2007) menciona que, de acuerdo con José Begnoa, la emergencia indígena en América Latina se inició en los años ochenta, cuando nacieron organizaciones indígenas ligadas a las iglesias y los organismos no gubernamentales (ONG); entre 1985 y 1992, identifica un segundo periodo que gira en torno a la "celebración" y la contra-celebración de los "500 años del Descubrimiento de América", y una tercera etapa a raíz de los levantamientos de Ecuador en 1990 y Chiapas, México, en 1994. Agrega que esta emergencia se agudizó con las masivas movilizaciones que se dieron en Bolivia en 2003 contra las políticas neoliberales implementadas por el presidente Gonzalo Sánchez de Lozada, hasta la llegada de Evo Morales a la presidencia en 2006, y poco después las fuertes movilizaciones en Ecuador en contra de la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos.

Este estudio plantea un análisis de la emergencia indígena en el contexto subnacional, es decir, parte de la lucha del ámbito municipalista, desde donde se establece la búsqueda de gobiernos autónomos, ajustándose al marco constitucional, con una reivindicación de los sistemas normativos propios o usos y costumbres.

Se abordarán las formas de gobierno indígena para identificar qué elementos forman parte de ellas, considerando tres casos en el estado de Guerrero, como son los municipios de San Luis Acatlán, Ayutla de los Libres y Tecoanapa. Primero, abordaremos el contexto sociopolítico de cada municipio, para después revisar las características de las formas de gobierno indígena y, finalmente, el análisis sobre la representación política que se plantea en ambos casos y cómo opera el concepto de lo político desde el ámbito comunitarista, desde la comparación de los tres casos.

Contexto de estudio

Los tres municipios que abordamos en el presente ensayo están ubicados geográficamente en lo que se denomina la región Costa Chica del estado de Guerrero.[1]

[1] Es importante aclarar que Guerrero (provincia) cuenta con siete regiones socioeconómicas: Acapulco, Centro, Costa Chica, Costa Grande, Montaña, Norte y Tierra Caliente (Gobierno del Estado de Guerrero, 2021a).

El caso de San Luis Acatlán

El movimiento indígena local[2] considera a San Luis Acatlán como parte de la denominada Costa-Montaña. De acuerdo con la encuesta intercensal 2015, su población total fue de 43,671 habitantes, de los cuales 71% se consideraban población indígena y 56% hablaba alguna lengua indígena (Inegi, 2015). En lo que respecta a su historia, se sabe que el territorio que ocupa hoy el municipio estuvo habitado por grupos mixtecos y tlapanecos desde el siglo XI hasta la conquista mexica en 1457, aunque se considera que este pueblo fue conquistado por los Tlapanecos (Inafed, 2010).

El reconocimiento como jurisdicción municipal de San Luis Acatlán se dio durante el gobierno provisional de Juan N. Álvarez, asociado con la erección del estado de Guerrero. Así, en 1849, se determinó que San Luis Acatlán, al igual que Tlapa, Ometepec y otros municipios, pasaran a ser parte del nuevo estado, separándose de Puebla. No obstante, durante la gubernatura de Diego Álvarez, en 1883 tomó el nombre de San Luis de Allende y se ratificó como cabecera a la población de San Luis Acatlán (Gobierno del Estado de Guerrero, 2021b). En la actualidad, sólo se conoce con el último nombre a la cabecera, así como al municipio.

Sus habitantes también se han dedicado a otras actividades productivas como la ganadería y la pequeña industria. En el caso de la primera, se puede encontrar el ganado bovino, caprino, porcino, ovino, asnal, equino, aves y colmenas; mientras que, en la segunda, se trata de la producción de sombreros, tortillerías y productos de madera, así como fábricas de aguardiente.

San Luis Acatlán ha sido escenario del surgimiento de un movimiento indígena que alcanzó trascendencia no sólo nacional sino internacional, conocido por el sistema de procuración de justicia que ejerce la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias[3] (CRAC) por medio de su Policía Comunitaria (PC). Esta organización indígena ha logrado fortalecer la ciudadanía al generar un espacio donde pueden confluir una mezcla de identidades campesinas y políticas de los pueblos indios que integran la Costa-Montaña, que buscan conformar una identidad territorial. De manera que el carácter étnico se refuerza al reivindicar "Un sistema normativo para ejercer justicia

[2] Nos referimos a la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Policía Comunitaria (CRAC-PC), que acuña ese término. Esta organización indígena nació en 1995.
[3] Es conveniente mencionar que ésta surge ante la ineficiencia del sistema formal, por lo que las comunidades, en el derecho a su autonomía, procedieron a la creación de un órgano para la procuración e impartición de justicia.

y sancionar a los delincuentes, de manera que se toman nuevas atribuciones de ejercicio de poder y se construye un discurso autonómico, que representa una importante plataforma política para la inclusión de propuestas democráticas en el ámbito nacional" (Sánchez, 2012, p. 32).

La experiencia de lucha indígena se enmarca en el sentido de combatir la delincuencia de la región desde 1995, pero su importancia radica en que va a ser el detonante de otras luchas indígenas para buscar no solamente resolver asuntos comunes, sino también despertar el interés de los ciudadanos indígenas por acceder al poder local; es decir, para desarrollar una formación política que los impulse a buscar posicionarse en los partidos políticos controlados por los mestizos, para llegar a ocupar puestos públicos que les permitieran acercar beneficios a sus comunidades.

Este proceso no puede entenderse sin las organizaciones que antecedieron en los años ochenta, como la Unión de Ejidos y Comunidades "Luz de la Montaña" y el Consejo Comunitario de Abasto y las de Triple "S" de café y maíz, así como la Unión Regional Campesina, que indujo su apoyo sobre todo de carácter económico (Cruz, 2000).

Estas agrupaciones, nacidas con fines de comercio, tenían como antecedentes a aquellas de carácter productivo surgidas a fines de la década de los cincuenta, para buscar mejores condiciones de producción, pero que pronto se convertirían en puntos de referencia para las reivindicaciones y demandas políticas que se generaron ante la poca respuesta favorable a sus peticiones, sólo brindadas a los grupos corporativos que eran afines al partido de Estado.

El caso de Ayutla de los Libres

Está ubicado en la región Costa Chica de Guerrero, con una población de 69,716 habitantes, de los cuales 54.01% se consideran indígenas y 40.57% habla alguna lengua indígena (Inegi, 2015). En cuanto a sus datos históricos, no se tiene una fecha precisa de su fundación, sin embargo, se considera que pudo ser en 1522, cuando se estableció la provincia de Jalapa. Asimismo, se destaca que entre 1428 y 1520, los gobiernos de Itzcóatl y Moctezuma Xocoyotzin, las últimas dinastías del imperio Tenochca que conformaron la Triple Alianza, consolidaron su poderío en 38 provincias tributarias, de las cuales seis se ubicaron en el territorio que hoy ocupa el estado de Guerrero.

La diversidad de grupos étnicos que habitaron este territorio se fue acentuando con el paso de los años, pues sumados a los mixtecos, yopes, amuzgos y tlapanecos, después de la conquista española se integró población proveniente de Europa, África y Asia, de ahí que se usaran las denominaciones de europeos, españoles, castizos, mestizos, pardos y chinos. Ayutla figura en la historia de nuestro país, tras haberse firmado en su territorio el conocido Plan de Ayutla, el 1 de marzo de 1854, con el que se llamó al derrocamiento de Antonio López de Santa Anna, redactado en la Hacienda de la Providencia y firmado por Juan N. Álvarez, el coronel Florencio Villareal y el capitán Vicente Luna.

Este municipio ha sido escenario de situaciones políticas que evidencian una tradición de lucha: en 1998, tras la masacre de El Charco, comunidad indígena de origen mixteco, donde fueron asesinados civiles presuntamente integrantes de un grupo guerrillero; en años recientes, en enero de 2013, Ayutla de los Libres vuelve a ser noticia nacional e internacional, pues surgen grupos de civiles armados que se identificaron en ese momento como grupo de autodefensa, aunque poco a poco han conformado una estructura organizativa y se han dotado un sistema de seguridad al que denominan Sistema de Seguridad y Justicia Comunitario (SSyJC).[4]

El caso de Tecoanapa

También es un municipio de la Costa Chica del estado de Guerrero, que cuenta con 46,812 habitantes, con 12.87% de población que se considera indígena, de la cual sólo 1.97% son hablantes de lengua indígena (Inegi, 2015). En cuanto a su devenir histórico, se tiene registro de que el territorio fue parte del señorío Yopitzinco; incluso, actualmente se han identificado algunos vestigios arqueológicos que dan evidencia (véase, Pineda Santa Cruz, 2019; Rubí Alarcón, 2018).

Tecoanapa se fundó como municipio por decreto expedido el 3 de julio de 1874, el cual era considerado pueblo, formando parte del distrito de Tabares. A lo largo de los años, se fueron agregando localidades del municipio de San Marcos y creando nuevas “cuadrillas” en Tecoanapa (Nicasio & Luna, 2020). A diferencia de los dos municipios anteriores, en este caso

[4] “Ya no es autodefensa, ahora es sistema de seguridad y justicia comunitario, acuerdan” (Cervantes, 2013).

la ascendencia afromexicana parece ser más evidente, de ahí que 2.29% se identifica como parte de ella.

Asimismo, en Tecoanapa también hay presencia de organizaciones sociales con base comunitaria, como es la Unión de Pueblos y Organizaciones del Estado de Guerrero, con presencia en la mayoría de sus localidades, donde existe la policía comunitaria que integra el Sistema de Seguridad y Justicia Comunitaria.

Estudio comparado

En los tres municipios aquí mencionados se han presentado procesos organizativos de las comunidades indígenas, los cuales pugnan por establecer una forma de gobierno municipal basada en sus sistemas normativos propios o usos y costumbres, en la búsqueda de reivindicar su derecho de organizarse de manera autónoma, lo cual ha sido producto de solicitudes presentadas ante el Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Guerrero.[5]

En el caso de San Luis Acatlán, el 22 de marzo de 2012, ciudadanos de diversas comunidades de municipios de las regiones Montaña, Costa Chica, Centro y Norte de Guerrero, presentaron un escrito ante el Instituto Electoral local para solicitar que en el proceso 2012 se respetaran sus derechos como comunidades indígenas para elegir a sus representantes populares a través de sus usos y costumbres.

No obstante, dada la negativa del Instituto Electoral, y tras diversas demandas ante los órganos jurisdiccionales, el 13 de marzo de 2013 el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, mediante el Acuerdo 028/SE/20-02-2015 (IEPC, 2013), reconoció el derecho que tenían las comunidades indígenas del municipio de San Luis Acatlán para acceder a la consulta y, en su caso, ejercer la libre determinación para elegir a sus autoridades municipales a través del sistema normativo propio o usos y costumbres.

[5] Es el organismo público local, autoridad en materia electoral, responsable de la función estatal de organizar las elecciones locales y los procesos de participación ciudadana conforme a la ley de la materia. Le corresponde garantizar el ejercicio del derecho de votar y ser votado en las elecciones y demás instrumentos de participación ciudadana y de promover la participación política de los ciudadanos a través del sufragio universal, libre, secreto y directo (Ley 483 de Instituciones y Procedimientos Electorales del Estado de Guerrero).

Para el caso del municipio de Ayutla de los Libres, el antecedente lo constituye una petición presentada el 26 de junio de 2014 por un grupo de ciudadanas y ciudadanos, entre comisarios, delegados, comisarios municipales y agrarios de dicho municipio, pertenecientes a 35 comunidades y 22 colonias de la cabecera, presentada ante el Instituto Electoral local, que se concretó tras la emisión de la sentencia al expediente SDF-JDC-545/2015 de la Sala Regional Ciudad de México del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, con el Acuerdo 173/SE/20-07-2018 (IEPC, 2014), en el que se declara la validez del proceso electivo por sistema normativos propios.

En cuanto al municipio de Tecoanapa, el 8 de junio de 2017, ante el Instituto Electoral, se presentó la solicitud firmada por 46 personas de diversas localidades del municipio, quienes pedían que la elección de 2018 se realizará bajo sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales. Sin embargo, en el Acuerdo 017/SE/07-03-2019 (IEPC, 2017) se determinó el fallo en contra de esta petición, por lo que nuevamente, tras un juicio electoral ciudadano, identificado con el número de expediente SCM-JDC-147/2019, se ordenó al Instituto Electoral que realizará un estudio con mayor detalles para conocer si en el municipio de Tecoanapa existen personas indígenas, afromexicanas, o de otra denominación, así como los sistemas normativos y las prácticas tradicionales para la elección de autoridades; razón por la cual, siguiendo la Resolución 001/SO/25-03-2020 (IEPC, 2017), se emprendieron acciones para la recopilación de información.

Derivado de las peticiones de la ciudadanía indígena, el Instituto Electoral se vio obligado a realizar estudios antropológicos para conocer a la población indígena que habita en esos municipios, así como su sistema normativo propio o de usos y costumbres. Al revisar los dictámenes periciales antropológicos realizados en los tres municipios (San Luis Acatlán, Ayutla de los Libres y Tecoanapa), se pueden identificar elementos o aspectos de la vida comunitaria e identitarios de la vida en colectividad, lo que para este trabajo se denominan categorías.

Cuadro 9.1 Categorías conceptuales vinculadas a la matriz comunitarista e identitaria

Municipio	Organización comunitaria	Asamblea comunitaria	Cuerpo de principales	Vida colectiva
San Luis Acatlán	✓	✓	✓	✓
Ayutla de los Libres	✓	✓	✓	✓
Tecoanapa	✓	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia con base en información de los dictámenes realizados por María Teresa Sierra Camacho (2013); Irma Maribel Nicasio Rodríguez y José Jaime Torres Rodríguez (2015); Irma Maribel Nicasio Rodríguez y Rubén Luna Castillo (2020).

Como se observa, los casos estudiados comparten todas las características asociadas al comunitarismo e identitarias que a su vez son relacionadas con poblaciones indígenas. Estas categorías conceptuales son definidas de la siguiente manera:

Organización comunitaria

En los tres casos, tiene que ver con la forma de organizar la vida comunitaria relacionada con una herencia civilizatoria, y destacan aspectos de lo colectivo, la vigilancia de la autoridad, el compromiso y el respeto, la reciprocidad, la cooperación y el trabajo colectivo. La familia es una institución que constituye la base de la organización y, en consecuencia, permite la operatividad de estos elementos, la responsable de transmitir los valores culturales a los descendientes. Aunado a esta organización, se establecen comités donde la participación de las mujeres es destacada, lo que permite una amplia interlocución comunitaria.

Asamblea comunitaria

Una institución fundamental para la vida comunitaria es la asamblea, como órgano máximo y principal autoridad para la toma de decisiones, la cual representa la expresión de la voz colectiva, ya que está por encima de todos los cargos civiles, agrarios e, incluso, de carácter religioso. En ese espacio confluyen los diversos puntos de vistas y se construyen acuerdos a partir del diálogo, la discusión, siempre ponderando la construcción de consensos.

Un cuerpo de principales

Se refiere a un grupo de personas, quienes pueden ser, principalmente, señores que han acumulado experiencia en el oficio de los cargos comunitarios; es decir, que han cumplido de manera satisfactoria con los cargos de menor rango que les han sido conferidos, por lo que han escalado desde el menor hasta el mayor, de ahí que se integren a este cuerpo de principales o, en otros casos, se les llegue a considerar como consejo de ancianos.

La función que desarrollan tiene que ver con el mantenimiento de los valores tradicionales, por lo que su voz, sus opiniones y decisiones son de vital importancia en los acuerdos que se asumen en la asamblea, o los que en algunos casos adopte la autoridad, ya que, justamente, este grupo de principales funge como un grupo de asesores; por esa razón, orientan, recomiendan y, en algunas ocasiones, llegan a decidir y sancionar algunos temas en acompañamiento con las autoridades de las comunidades.

Vida colectiva

Esta categoría tiene que ver con la manera en que las comunidades de los municipios se organizan y colaboran para atender necesidades de la colectividad, tales como construcción de algún edificio de uso común, arreglar un camino o una carretera, las calles y, en algunos casos, la seguridad (pues en los tres casos hay presencia de policías comunitarias). Esa forma de trabajo fomenta en las personas el valor y el principio de la reciprocidad para el apoyo de las tareas, de manera que la vida en comunidad implica el compromiso de aprender haciendo y sirviendo, pues hay un continuo control y una vigilancia del deber ser.

Discusión y conclusiones

A partir de lo anterior, se puede observar que en los tres municipios existe un fuerte sentido de vida comunitaria que se organiza en términos de prácticas, normas y procedimientos propios, lo que evidencia un sistema de organización que tiene un vínculo histórico con su herencia como pueblos y comunidades indígenas. Sin embargo, es claro que esta organización no logra pasar el ámbito de lo comunitario porque, justamente, la imposición de una forma de gobierno municipal basada en la generación de representación a través de los partidos políticos no les ha permitido

extender la organización y el sentido de vida comunitario más allá de la localidad.

La forma de organización comunitaria tiene que ver con el ejercicio de una forma de hacer política y concebir el poder como un servicio hacia el bien común, que se logra a través de demostrar a la colectividad la posibilidad de asumir compromisos más allá de lo personal por haber pasado por el sistema de cargos (en algunos casos no sólo civil sino también religioso).

Ahora bien, parece que en los casos estudiados se puede observar la posición de varios grupos sobre la formación, la estructura —histórica y espacialmente—, así como el papel de los estados, lo que se relaciona con las afirmaciones de Marx cuando estudió las dos formas distintas de análisis de clase: una que separaría los intereses "reales" y materiales de los imaginarios (implícitamente falsos), y la otra que podía tomar la construcción cultural de la comunidad como un problema central para el análisis de clase (Roseberry, 1997).

Si bien no se está frente a una construcción de clase en la manera en que Marx la concibió, se puede hablar de la configuración de un sujeto político que se construye desde el ámbito comunitario (desde el principio de colectividad e identidad en torno a su cultura) porque, como señala Korsbaek, "[La comunidad] es caracterizada por su estructura, tanto horizontal como vertical, que asegura que los miembros de la comunidad se puedan relacionar ordenadamente con su colectividad y con los demás miembros, y también con la gente que no pertenece a la comunidad, con los forasteros" (2009, p. 103).

Además, "tiene historia: su desarrollo a lo largo del tiempo tampoco carece de orden y sentido, pero la historia de la comunidad le asegura su coherencia" (Korsbaek, 2009, p. 103); lo que remite a pensar la historia como lo plantea Eric Wolf (2014), no en el sentido de aquella que tiene que ver con las élites victoriosas, ni con detallar el subyugamiento de los grupos étnicos dominados, sino, por el contrario, visibilizar esa historia de la gente ordinaria: "necesitamos poner al descubierto la historia de la 'gente sin historia', es decir, las diversas historias activas de acosadas minorías 'primitivas', de campesinos, trabajadores, inmigrantes" (2014, p. 10).

La configuración de un sujeto político que pone énfasis en lo colectivo, por ende en la comunalidad, se configuró en estos casos de estudio, pues sin ellos no habría sido posible crear una conciencia de clase en torno a la identidad étnica y la reivindicación de los valores culturales, pero sobre todo revalorar sus formas de organización política, social y cultural para exigir

al Estado el respeto a sus sistemas normativos propios y, en consecuencia, a su autonomía y libre determinación.

Finalmente, parece que, en algún sentido, en los casos aquí mostrados se presenta lo que Wolf (2001) identificó cuando estudia la construcción de la ideología y el poder entre los kwakiutl, los tenochca y la ideología nacionalsocialista de la Alemania nazi. En el caso de los kwakjutl y tenochca, se valió de interpretaciones culturales antiguas para fortalecer la posición del jefe contra los desafíos de los nuevos tiempos, mientras que, en el caso de la Alemania nazi, la ideología confirió una dimensión sagrada al Estado, permitiendo la creación de una elite y proporcionando un motivo fundamental para la guerra y la expansión política. Aunado a lo anterior, la coincidencia de estos casos tiene que ver con que:

> [...] defienden la autonomía regional y la separación étnica, cuestionan con frecuencia los controles que ejercen dichos gobiernos sobre sus propias sociedades. Estos movimientos necesitan ideologías que puedan definir los derechos de pertenencia; elaborar ontogénesis justificadoras para sus dirigentes; y establecer los criterios para negar la participación como indignos o perniciosos (Wolf, 2001, p. 350).

Referencias

Bonfil Batalla, G., Mosonyi, E. E., Aguirre Beltrán, G., Arizpe, L. & Gómez, S. (diciembre de 1977). La declaración de Barbados II y comentarios. *Nueva Antropología, 2*(7), 109-125.

Cervantes, Z. (11 de marzo de 2013). Ya no es autodefensa, ahora es sistema de seguridad y justicia comunitario, acuerdan. *El sur de Acapulco*. Recuperado de https://es.calameo.com/read/00075786149f4bbc8bc1b

Cruz Rueda, E. (2000). Sistema de seguridad pública indígena comunitaria. En J. E. Cifuentes (Coord.), *Análisis interdisciplinario del convenio 169 de la OIT. IX Jornadas Lascasianas* (pp. 15-25). México: UNAM.

Gobierno del Estado de Guerrero (2021a). Municipios del Estado de Guerrero. Municipios por regiones. Recuperado de http://guerrero.gob.mx/municipios/

Gobierno del Estado de Guerrero. (2021b). *San Luis Acatlán*. Recuperado de http://guerrero.gob.mx/municipios/costa-chica/san-luis-acatlan/

Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Guerrero (IEPC) (13 de marzo de 2013). Acuerdo 028/SE/20-02-2015. Recuperado de http://iepcgro.mx/PDFs/Avisos/2015/Quinta%20Ext/Acuerdo%20028.pdf

Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Guerrero (IEPC) (26 de junio de 2014). Acuerdo 173/SE/20-07-2018. Recuperado de http://iepcgro.mx/PDFs/Avisos/2018/41ext/ACUERDO173.pdf

Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Guerrero (IEPC) (8 de junio de 2017). *Acuerdo 017/SE/07-03-2019*. Recuperado de http://iepcgro.mx/PDFs/Avisos/2019/2ext/ACUERDO017.pdf

Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Guerrero (IEPC) (8 de junio de 2017). *Resolución 001/SO/25-03-2020*. Recuperado de http://iepcgro.mx/principal/uploads/gaceta/2020/3ord/res001.pdf

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (Inafed) (2010). San Luis Acatlán. *Enciclopedia de Municipios y Delegaciones de México*. *Estado de Guerrero*. México: Inafed.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (2015). Panorama sociodemográfico de Guerrero 2015. México: Inegi.

Korsbaek, L. (2009). El comunalismo: cambio de paradigma en la antropología mexicana a raíz de la globalización. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad,* (59), 101-126.

Nicasio Rodríguez, I. M. & Luna Castillo, R. (2020). *Dictamen antropológico para documentar, verificar o determinar los procedimientos, normas y prácticas tradicionales sobre la elección de autoridades, vigentes en el municipio de Tecoanapa, Guerrero.* México: CNAN-INAH.

Nicasio Rodríguez, I. M. & Torres Rodríguez, J. (2015). *El dictamen pericial antropológico y los sistemas normativos indígenas en el municipio de Ayutla de los Libres, Guerrero*. Guerrero: ESAS-UAGro.

Pineda Santa Cruz, E. (2019). *Arqueología de El Pericón. ¿Un sitio yope de la Costa Chica de Guerrero?* Tesis de maestría en Estudios Mesoamericanos. México: FFyL-IIF/UNAM.

Roseberry, W. (1997). Marx an antropology. *Annual Review of Anthropology, 26*, 25-46.

Rubí Alarcón, R. (2018). *Yopitzionco en el contexto del imperio mexica.1519*. México: Altres Costa-Amic Editores.

Sánchez Serrano, E. (2012). *El proceso de construcción de identidad política y la creación de la policía comunitaria en la Costa-Montaña de Guerrero*. Tesis de doctorado en Estudios Políticos y Sociales. México: UNAM.

Sierra Camacho, M. T. (2013). *El dictamen pericial antropológico y los sistemas normativos indígenas en el municipio de San Luis Acatlán, Guerrero*. México: CIESAS.

Ley 483 de Instituciones y Procedimientos Electorales del Estado de Guerrero. Recuperado de https://iepcgro.mx/principal/uploads/normativa/ley_est/ley_483_instituciones_procedimientos_electorales.pdf

Leyva S., X. (junio de 2007). ¿Antropología de la ciudadanía?... étnica. En construcción desde América Latina. *Limina R. Estudios Sociales y Humanísticos, 5*(1), 35-59.

Wolf, E. (2001). *Figurar el poder. Ideología de dominación y crisis*. México: CIESAS.

Wolf, E. (2014). *Europa y la gente sin historia.* México: FCE.

Etnoterritorio y cartografías comunitarias en un proyecto educativo en Michoacán, México[1]

BETZABÉ MÁRQUEZ ESCAMILLA*

Introducción

El presente texto tiene como objetivo describir las maneras en que se conceptualiza e implementa un contenido escolar en torno al territorio comunitario en dos escuelas primarias indígenas del estado de Michoacán, México. La experiencia educativa autogestionada que presento en las siguientes páginas surge del trabajo colaborativo entre la planta docente de las comunidades de San Isidro Tupakua y Uringuitiro, así como de un grupo de investigadores externos, la cual en su conjunto es conocida como proyecto *T'arhexperakua* /Creciendo juntos/, que opera desde mediados de la década de los noventa. De entre todos los insumos y materiales que se han generado colectivamente, destaco aquí el diseño y uso de cartografías comunitarias en el aula como un elemento que apunta a fortalecer el anclaje territorial y los sentidos de vida colectivos de niñas y niños p'urhepechas.[2] En afán de mostrar los trayectos desde el currículo hasta el aula, en la primera parte del capítulo ofrezco un resumen sobre el proyecto escolar y los materiales asociados al desarrollo de contenidos propios, para concentrarme en los que tematizan el territorio comunitario. En la segunda, expongo la importancia

[1] Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por el apoyo otorgado para realizar la investigación.
[2] Pueblo indígena, parte del Estado-nación mexicano, que habita principalmente en el estado de Michoacán.
* Investigadora posdoctoral del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.

de la configuración territorial para el pueblo p'urhepecha y la cartografía que se esbozó para atender dicha temática. A manera de cierre, proporciono transcripciones de las interacciones de una clase de quinto grado, para mostrar las traducciones entre maestros y alumnos a partir de la representación cartográfica en el aula.

El proyecto *T'arhexperakua*

El proyecto educativo *T'arhexperakua* /Creciendo juntos/ surgió en 1995 como una iniciativa de la planta docente de dos escuelas primarias indígenas en el estado de Michoacán, México, con el objetivo de disminuir los altos índices de deserción escolar advertida en aquellos años. La principal explicación de los profesores a esta problemática era que la enseñanza se impartía en lengua castellana, la cual no es la lengua materna de los alumnos y constituía la causa de abandono y falta de interés en la escuela. Comenzaron a enseñar todos los contenidos del currículo nacional en lengua p'urhepecha, haciendo una especie de traducción a los propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en educación básica. Esto cambiaría en 1999, cuando se integraron al proyecto un grupo de investigadores (antropólogos, lingüistas y pedagogos, principalmente) para comenzar un proceso de acompañamiento y colaboración con los maestros, tanto en sus procesos de diseño y planificación curricular, como en un sistema de evaluación propio sobre la adquisición y el desarrollo de competencias lingüísticas bilingües.[3]

Al día de hoy, derivado de la colaboración entre profesores indígenas y el grupo de investigadores externos, se han diseñado colectivamente dos Programas de Enseñanza de Lenguas (P'urhepecha como L1 y Español como L2) y un Programa de Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP), los que se articulan con los contenidos curriculares del Plan de Estudios de la SEP, pues éste sigue siendo único y obligatorio para los seis años de primaria.[4] Asi-

[3] Para más información sobre las fases de colaboración del proyecto, los materiales curriculares y las evaluaciones, véase Hamel (2010); Hamel et al. (2016, 2018); Márquez (2019) y Meneses (2018).
[4] Para el caso del Subsistema de Educación Indígena, la SEP prevé adaptaciones curriculares derivadas de la diversidad lingüística y cultural de la nación, las que se manifiestan en la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) en lenguas indígenas, español y lengua extranjera —por lo general, inglés—. No obstante, en la Propuesta curricular para la educación obligatoria (SEP, 2016) se incluyó un componente llamado "autonomía curricular", donde cada escuela

mismo, se han creado una serie de materiales didácticos y de apoyo para la enseñanza, un vocabulario académico en lengua indígena y se han impartido numerosos talleres entre los miembros del proyecto y con especialistas invitados para atender o profundizar en ciertas temáticas (alfabetización, metodología para la enseñanza de español como segunda lengua, reflexión sobre el p'urhepecha, ajustes curriculares, epistemologías indígenas, entre otros). Todos estos insumos se implementan cotidianamente en los salones de clases con los alumnos, con lo que se busca su mejora a través de análisis realizados por los miembros del proyecto en dichos talleres, lo que genera un ciclo conocido como "aula-taller" (Hamel et al., 2004).

De los materiales curriculares mencionados, presentaré las UTP, pues son la base para el desarrollo de contenidos propios; éstas tuvieron varias fases en su elaboración y cada una se conformó recuperando diversos elementos socioculturales anclados en discursos o prácticas que el equipo de investigación registró e interpretó con el objetivo de apoyar la formación del alumnado, dando como resultado las siguientes siete: 1. *Juchari mitikuecha jakajkukua kuirakateri ampe* /el origen y la creación de la vida/; 2. *Ak'atsitiicha ka Manakurhiriicha* /las plantas y los animales y su relación con la vida humana/; 3. *K'uiripikua* /salud y alimentación de nuestro pueblo/; 4. *Juchaari P'intekuecha* /el arte, los oficios y los juegos tradicionales/; 5. *Jarhojperhakua* /ayuda mutua del pueblo p'urhepecha/; 6. *Kaxumpikua ka Tik'antsperhakua* /respeto y tolerancia en nuestra cultura/; 7. *Jurhamukua ka Anchikurita Juchari Iretarhu Anapu - "sesi pajperhakua"* /organización social y política del pueblo p'urhepecha/. Me concentraré en la última, pues plantea un trabajo sistemático sobre el territorio comunitario.

La Unidad *Jurhamukua ka Anchikurita Juchari Iretarhu Anapu - "sesi pajperhakua"* /organización social y política del pueblo p'urhepecha/ consta de seis ejes de estudio que: 1) contextualizan las estructuras políticas y sociales de la comunidad, así como los cargos y las funciones que ejercen los habitantes de la población; 2) refieren a la consejería como un bien moral de principios filosóficos que rige en la familia y la comunidad, en donde la lengua hablada (oralidad) es la base fundamental; 3) contextualiza la colaboración en los distintos espacios de la comunidad; 4) ubica el trabajo comunitario y las actividades productivas en el cerro; 5) recupera la importancia

definiría los contenidos escolares a ampliar, profundizar o incluir, así como para impulsar conocimientos locales "con base en lineamientos expedidos por la SEP" (p. 63).

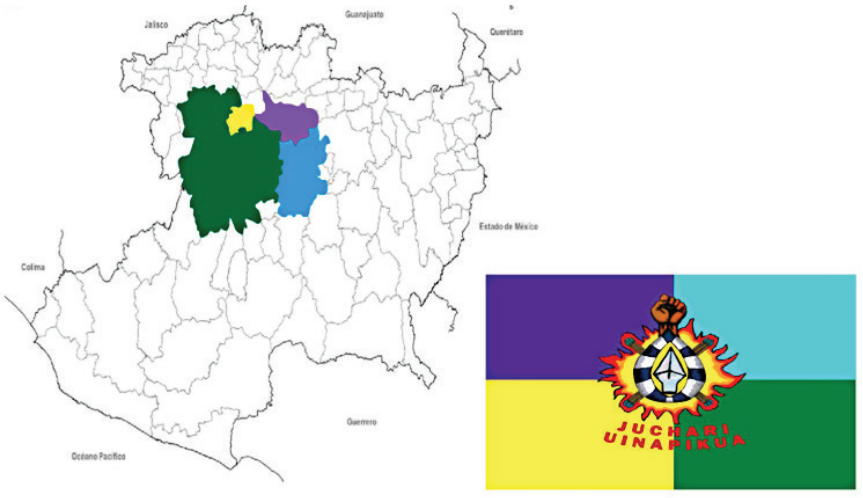
de las convocatorias y los llamados a los habitantes de la comunidad para realizar actividades sociales y de trabajo; 6) restablece la importancia de incluir los conocimientos de los ancianos para resolver o mediar problemas, sobre todo para aquellos de carácter político como la tenencia de la tierra. Estos ejes, a su vez, se enfocan en tres ámbitos: familiar, comunitario y lo que está fuera de ellos, como lo religioso, las relaciones con migrantes y personas ajenas o vecinas a la comunidad.

Para cada ámbito, se proponen una serie de temáticas y conceptos a trabajar, progresivamente de primero a sexto de primaria, pero hasta la fecha no constituyen una materia aparte, sino que se relacionan con contenidos de asignatura (lenguas, geografía, historia e incluso matemáticas). En particular, en el conjunto de temas en torno al territorio comunitario, las y los profesores acordaron estudiarlos durante el segundo bimestre del ciclo escolar y se dedicarían a vincularlos con los contenidos del Plan de Estudios de la SEP. Para ello, elaboraron de manera colectiva materiales didácticos, entre los que destacan las cartografías comunitarias.

Territorio y cartografías comunitarias

Las comunidades de San Isidro Tupakua y Uringuitiro pertenecen a la región sierra o meseta, la que hace parte de las cuatro habitadas por el pueblo p'urhepecha en el estado de Michoacán. Dichas regiones comprenden 23 municipios y están representadas en la bandera p'urhepecha (véase mapa 10.1), la cual asigna un color para cada región (morado: ciénega; celeste: lago; amarillo: cañada de los once pueblos, y verde: meseta). Este lábaro tiene en su centro elementos significativos: el fuego nuevo (representa al dios Curicaveri, el gran fuego); la punta de flecha de obsidiana; el puño izquierdo, y el lema *Juchari Uinapikua* /nuestra fuerza/. Esta consigna se acuñó en el marco de las luchas organizadas por la defensa del territorio comunal en Santa Fe de la Laguna (región lago) y constituye una expresión de unión de las cuatro regiones. También sintetiza discursivamente las luchas emprendidas —y por realizar— del pueblo p'urhepecha para la protección y continuidad de sus formas de organización sociocultural.

Mapa 10.1 El estado de Michoacán y el pueblo p'urhepecha



Para el pueblo p'urhepecha, la defensa del territorio ha sido un eje articulador en el marco de las movilizaciones sociopolíticas. En la región serrana, donde se ubica el estudio, en la última década se han gestado movimientos por la defensa de la autonomía sobre el territorio, estableciendo marcos jurídico-políticos propios, cuyo caso emblemático es el municipio de Cherán, el cual logró jurídicamente, hace una década, el reconocimiento a su autonomía por parte del Estado mexicano. Este hecho sentó un precedente autonómico en la estructura federal del país y abrió la oportunidad para que otros enclaves indígenas recurrieran a la vía judicial en afán de conseguir su autogobierno —a nivel municipal o submunicipal— conforme a sus sistemas normativos y lógicas culturales. El movimiento autonómico de Cherán fue originado, principalmente, por conflictos asociados al crimen organizado y la tala inmoderada del bosque, es decir, por las afectaciones a los recursos del territorio.

San Isidro y Uringuitiro no son ajenas a los conflictos en la región de la sierra; en particular, las y los maestros señalan dos que comienzan a modificar las dinámicas comunitarias y que les preocupan: i) un incremento en el consumo de alcohol y drogas "duras" en personas cada vez más jóvenes, pues en los últimos cinco años ha crecido la presencia de laboratorios

clandestinos para la fabricación de metanfetaminas en la zona y, en consecuencia su uso, el cual se acompaña de bebidas alcohólicas;[5] ii) la migración diaria a zonas de cultivo y empaque de frutillas (fresas, moras, arándanos, etc.), lo cual provoca que padres de familia se ausenten prácticamente todo el día de la comunidad.[6] Ante estas problemáticas, los docentes p'urhepechas se organizaron para involucrar desde otra perspectiva a las y los alumnos en las dinámicas socioculturales y políticas asociadas a la relación con el territorio comunitario, partiendo de su cartografía.

El concepto de territorio, como menciona Castillo (2020), ha tomado relevancia para explicar procesos de tipo político, socioeconómico y cultural. En este enfoque, los tres procesos están caracterizados "por dinámicas de apropiación espacial por parte de diversos grupos sociales e instituciones (gubernamentales y económicas) en diversas escalas y en complejos marcos de relaciones de poder" (Castillo, 2020, p. 10). En consecuencia, la noción de territorio como entidad física se imbrica a otras dos: espacio y apropiación. Esta tríada conceptual constituye un entramado de representaciones que permite al grupo étnico inscribir "a través del tiempo usos tradicionales, costumbres, memoria, rituales y formas diversas de organización social" (Barabás, 2010, p. 12).

Según Giménez (2005), "se entiende como territorio el *espacio apropiado* por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas" (p. 9). Dicho espacio, dice el autor, se considera la materia prima sobre la que se construye el territorio, al que se proporciona el carácter de preexistente. Sin embargo, otras posturas lo piensan como un principio activo que lo involucra interactivamente con las personas que lo habitan, lo que da como resultado que un espacio particular reciba cargas sociales de significación (Barabás, 2010). Para los fines de este trabajo, estas significaciones toman forma en los discursos y las representaciones sobre el territorio que realiza un pueblo, así como en las prácticas cotidianas y los rituales que ahí acontecen.

[5] Estas actividades son muy visibles para las comunidades, ya que dichos consumos se realizan usualmente en la vía pública, afuera de negocios que venden cerveza, y congregan a grupos de jóvenes de ambos sexos. Es importante mencionar que la participación de mujeres en estos actos es reciente (dos o tres años), pues en estos poblados se suele privilegiar la socialización en el espacio privado.

[6] Si bien se pueden reclutar desde los quince años, lo más común es que sean madres y padres de familia jóvenes (veinte años y más) los que asisten a las jornadas, las cuales inician a las cinco de la mañana y terminan después de las tres de la tarde, si es que toman un solo turno. Además, es habitual que vayan ambos papás, dejando a los niños al cuidado de los niños más grandes o con los abuelos, quienes muchas veces no consiguen brindar las atenciones que requieren los chicos debido a su edad o condición de salud.

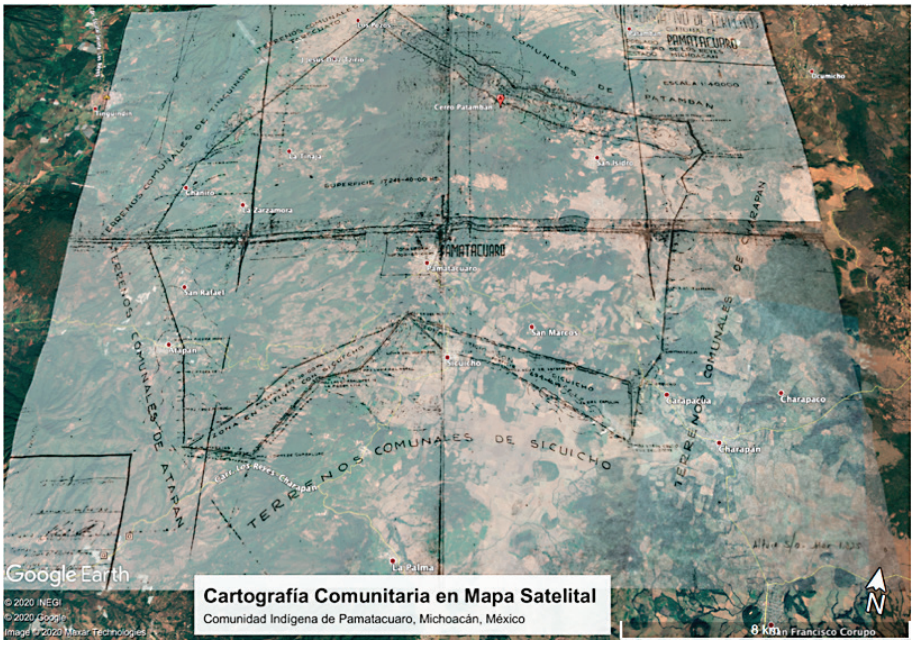
El quehacer escolar sobre el territorio comunitario constituye un elemento significativo para explicar las relaciones que construyen los p'urhepechas en sus múltiples interacciones con el espacio construido a nivel histórico, cultural e identitario, es decir, en su configuración como *etnoterritorio* (Barabás, 2010; 2014). Así, no sólo es reconocido como un terruño propio, el cual ofrece habitación, sustento y reproducción para el grupo, sino que en este espacio se encuentra la oportunidad de reproducir su cultura y sus prácticas sociales a través del tiempo (Barabás, 2010, p. 12). Pero, ¿mediante qué instrumentos propios las y los indígenas construyen las delimitaciones materiales y simbólicas de sus etnoterritorios? Quizá a través del uso de cartografías en los salones de clase podemos encontrar la expresión y el anclaje de diversas formas socioculturales acontecidas dentro de las comunidades que dan forma a sus nociones territoriales como pueblo, aunque también delimitadas socioespacialmente en relación con sus vecinos y el Estado. Como se detallará más adelante, los recursos cartográficos autogestivos desencadenan una serie de interacciones en el aula, acontecidas entre las y los alumnos, con el profesor y con algunos referentes espaciales comunitarios que revelan sus modos de organizar, pensar y relacionarse con el territorio.

La representación cartográfica del territorio es una práctica que históricamente ha mostrado la necesidad de construir mapas y realizar descripciones geográficas con el objetivo de explorar y apropiarse de sus elementos. Si bien hoy existe la conciencia del mapa como "una selección, una hipótesis de restricción que se relaciona con la utilidad y función del mismo" (Cicutti, 2016, p. 3), las cartografías autogestivas no pretenden sólo localizar, identificar y delimitar fenómenos, sino que también buscan situar acontecimientos, procesos y objetos dentro de un marco espacial coherente (Harvey, 2007). Este nuevo marco espacial proporciona una gama de significados con los que es posible indagar los modos en que se construyen las subjetividades políticas, personales e ideológicas (Cicutti, 2016). A partir del andamiaje conceptual sobre el espacio y los territorios autogestivos, en las siguientes líneas buscaré mostrar cómo se realizó una cartografía comunitaria, por un lado, y de qué manera se utiliza en una clase, destacando las interacciones que muestran dichas subjetividades, por el otro.

El territorio que cartografiaron los profesores para trabajar en las clases pertenece a un área de aproximadamente 20 mil hectáreas que no cuenta con reconocimiento estatal; es decir, desborda la división sociopolítica del

Estado mexicano y sus municipios. No obstante, ha sido mapeada por el Registro Agrario Nacional. A partir de esta primera cartografía, presento una superposición de las imágenes capturadas por el satélite de Google y la cartografía comunitaria realizada por dicho registro. El encuadre entre ambas imágenes se realizó con base en las referencias precisadas por un grupo de profesores.

Mapa 10.2 Cartografía comunitaria en mapa satelital



Un punto topográfico que demarca el etnoterritorio se aglutina alrededor del cerro *K'eri juata* /Nuestro cerro/, en el cual se ubican 15 pequeñas comunidades[7] que comparten elementos socioculturales, como la misma variante del p'urhepecha,[8] los sistemas de parentesco-residencia (patrivirilocal), de cargos y ritual. En los límites del Estado mexicano, es una agencia submuni-

[7] La más grande, Pamatácuaro, con alrededor de 2,500 habitantes, a la que pertenecen San Isidro Tupakua y Uringuitiro, que tienen entre 1,300 y 600 habitantes, respectivamente.
[8] Según Capistrán y Nava (1998, pp.144, 146), el p'urhepecha es altamente uniforme; a pesar de algunas diferencias léxicas, morfológicas, fonético-fonológicas y de entonación, existe un alto grado de inteligibilidad entre todos los hablantes. Estos autores reconocen tres áreas dialectales (Sierra, Cañada de los once pueblos y Lago); no obstante, los estudios de Friedrich (1971; 1973) establecen, con base en rasgos fonéticos, fonológicos y morfológicos, 14 áreas dialectales, entre las que destacan cinco en la subregión Sierra (una de ellas, Pamatácuaro).

cipal del ayuntamiento de Los Reyes (el cual es geográfica y culturalmente lejano a estas colectividades) y ha habido intentos para constituirse como un municipio propio llamado Pamatácuaro.

Etnografía en aula: el uso de la cartografía comunitaria

En esta sección del texto, presentaré como ejemplo las interacciones que sucedieron en un aula de quinto grado, con el propósito de identificar y analizar las construcciones de sentido generadas entre el profesor y el alumnado a partir del uso de la cartografía comunitaria de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro (mapa 10.2). A través de la observación y el registro etnográfico en el salón de clase, podemos mencionar tres temáticas que permiten explorar las formas en que se co-construyen los conocimientos asociados a este etnoterritorio: 1) delimitación del territorio, sus fronteras y conflictos; 2) tenencia colectiva de la tierra; 3) identificación de las comunidades de parte de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro. Para demostrar de qué manera se reflexionan estos temas *in situ*, describiré brevemente el contexto de cada uno, acompañado de la transcripción de un fragmento de interacción y un breve análisis de éste.

Delimitación del territorio, sus fronteras y conflictos

En la primera temática, se trata la delimitación de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro a partir de las fronteras y la relación con las comunidades vecinas, las cuales están en su mayoría marcadas por el conflicto debido a litigios históricos por la pertenencia de cerca de 20 mil hectáreas, las que están distribuidas al norte, sur y oeste del etnoterritorio cartografiado. Por ejemplo, en el caso de la zona noreste, frontera con Patamban, el conflicto ha llegado hasta la muerte de personas y la intervención del ejército. Dichas pugnas, así como el territorio en litigio, se trabajan en las clases, promoviendo el diálogo y siguiendo protocolos para las actividades realizadas en el cerro, como el pastoreo de borregos, donde participan sobre todo las y los niños. Es importante mencionar que hay además otra dimensión lingüístico-conceptual del espacio en lengua p'urhepecha, donde resaltan las nociones asociadas al mapa, nuestra comunidad y su territorio, así como las fronteras o lindantes.

Cuadro 10.1 Fragmento de interacción en aula.
Delimitación del territorio, fronteras y conflictos

T. IA: t<?>	**tr**
1. Maestro: Bueno.. a veri kurhajeia, najtsï xexini ini, ampexki (MUESTRA UNA HOJA CON EL MAPA DEL PIZARRÓN)	1. Maestro: A ver, escuchen, ¿cómo ven esto?, ¿qué es esto?
2. Alumnos: terrItOriooo	2. Alumnos: territorio
3. Maestro: joperi p'urhempo, ne najtsï arhixini, ampexki i	3. Maestro: sí, pero en p'urhepecha ¿cómo lo dicen?, ¿qué es?
4. Algunos: **kuiruntsïkikita**	4. Algunos: mapa
5. Maestro: kuiruntsïkikita masti joperi, amperi	5. Maestro: es un mapa, pero, ¿de qué?
6. Algunos: ich'eriri	6. Algunos: de un terreno
7. Maestro: nani anapu ich'eriri	7. Maestro: ¿cuál terreno?
8. Alumnos: PamAtakuarooo	8. Alumnos: Pamatácuaro
9. Maestro: aaa intenichi ucha arhijka exkinha arhixanhinha iretma impo anapu	9. Maestro: aaah, es lo que nosotros llamamos un territorio que pertenece a la comunidad
10: Alumnos: jooo	10. Alumnos: síií
11. Maestro: **juchari ich'eri**, nena anhastikita jarhaxki, uenini jaminichi, ampe oua ucha	11. Maestro: nuestro territorio, ¿cómo está establecido?; primero, ¿qué es lo que haremos nosotros?
12. Alumna: **pats'ani**	12. Alumna: proteger
13. Maestro: jo pats'ani perichi, ich'eri amperixki	13. Maestro: sí, proteger, pero el territorio, ¿a quién le pertenece?
14. Algunos: comunidad	14. Algunos: comunidad
15. Maestro: uenu peri iaxichinha ucha miteekia pijpurhukuchini i jamekusti i menku iamu **arhinhixini jameku**, nena (SEÑALA MAPA PIZARRÓN)	15. Maestro: bueno, ahora nosotros hablaremos de las colindancias, se llaman señales del territorio, ¿cómo?
16. Alumnos: jameku	16. Alumnos: señales del territorio

T. IA: t<?>	tr
17. Maestro: jameku hasta m'ini jameristi ixtsïni janhististinte kuirutsikita jamekuri.. inte ich'eriri manka xani inte ireturhu anapu arhijkichi ucha Pamatakuru anapu ka, ne mitixki naki iretirixki ari ich'eri, (SEÑALA MAPA PIZARRÓN), ne mitixki, Gabinunha nani kaxini karichichini irankoni o puexi, o ch'a enkts'ï ch'a kani jarhajka, nerimpojts'ï inchataxini	17. Maestro: que hasta ahí es, así es como nos muestra la señal del territorio, del terreno del pueblo en donde le llamamos Pamatácuaro y, ¿quién conoce a cuál territorio pertenece esta tierra?, ¿quién conoce? ¿Gabino dónde lleva a pastorear las borregas o su ganado? O ustedes, cuando también llevan, ¿en dónde los meten?
18. Algunos: Patampa anapuchiri	18. Algunos: en el de Patamban
19. Maestro: Patampa anapu impo ka.. ch'a, nani kaxini Jurhiani, nani pirinixki enka ch'a kajka, necha jamixini m'axi uantantini, nani anapucha	19. Maestro: en el de Patamban y ustedes, ¿a dónde los llevan Julián?, ¿dónde los llevan?, ¿en dónde ustedes tienen?, ¿quiénes reclaman?, ¿de qué pueblo son?
20. Algunos: Kuk'uchu anapucha	20. Algunos: los de Cocucho

El maestro marca el inicio de la interacción con una instrucción focalizadora muy típica de la escuela: "A ver, escuchen", y con el acto paralelo de mostrar una hoja, que es una copia del mapa pegado en el pizarrón en tamaño más grande. Sosteniendo este recurso multimodal, el maestro les pregunta qué es, con el objetivo de conceptualizarlo desde su propia perspectiva (espacial y vivencial). La interrogante en torno a la configuración espacio-territorial de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro produce que algunos alumnos contesten con el concepto *kuiruntsïkikita* /mapa o plano comunal/ (T-4), el cual ya hace referencia a una representación del espacio desde la lengua indígena, pues refiere a la imagen de un territorio en una superficie plana.[9] Sumado a lo anterior, las nociones socioespaciales en lengua p'urhepecha registradas en la interacción de aula, a partir del uso de la cartografía, son *juchari icheri* /nuestro territorio/, el cual, como menciona una alumna (T-12), debe protegerse *pats'ani*. Esta respuesta indica una actitud y un comportamiento sobre el territorio comunitario. Asimismo, observamos el uso del concepto *jameku* /señales del territorio/.[10] El maestro y los alumnos configuran los espacios y las relaciones entre ellos y sus vecinos desde

[9] Es decir, de dos dimensiones.
[10] Aparece como una lindante, pero que tiene relación directa con la división territorial y que puede ser cualquier cosa que marque un límite: una mojonera, una cerca, árbol(es), un río, etc.; esto nos habla de los referentes geográficos y espaciales que se construyen desde el p'urhe y en relaciones específicas de vecindad.

sus imaginarios, sentidos comunes y otras representaciones alrededor de un territorio.

Tenencia colectiva de la tierra

El segundo tema está asociado a la tenencia de la tierra, pues todo el territorio comprendido por la Comunidad Indígena de Pamatácuaro, aproximadamente 17,246 hectáreas, es comunal. Es decir, la propiedad es colectiva, lo que impide que se pueda vender por y para particulares. Además, este tipo de tenencia promueve actividades productivas para todos los miembros de la comunidad, las cuales provienen del cerro: colecta de resina o leña, recolección de hongos, plantas comestibles o terapéuticas, entre otros; por ejemplo, la tala de árboles para construir una nueva *troje* /casa/.[11] Esto deviene en la defensa de sus modos de vida, asociados intrínsecamente al bosque. Es importante decir que el trabajo en aula sobre estas cuestiones se complementa con visitas o excursiones al cerro, guiadas por autoridades comunales dedicadas a cuidar y vigilar el territorio.[12]

Cuadro 10.2 Fragmento de interacción en aula.
Tenencia colectiva de la tierra

T. IA: t	**tr**
1. Maestro: a veri.. Marisela komunarhikini, ampe arhikini arhixini, esïkinha ampe oka, karantixpkichi ucha imania, ne mientixki, ampe arhikini arhixini komunarhirhu, ne mientixaki	1. Maestro: a ver, Marisela, ¿qué te quiere decir comunal?, ¿qué es lo que hace? Escribimos nosotros eso, ¿quién conoce lo comunal?, ¿qué quiere decir lo comunal?, ¿quién recuerda?
2. Marisela: **ich'eri atsikurhini**	2. Marisela: que el territorio es propiedad de la comunidad

[11] Casas tradicionales hechas de tablas de madera horizontales, que se embonan entre sí sin ningún clavo u otro adhesivo, lo que las hace desarmables. El techo tradicional, de tejamanil (pequeñas tejas de madera delgada) ya casi no se produce; en cambio, se pueden apreciar techos de lámina.

[12] El cargo de representante y sub-representantes de Bienes Comunales puede ser interesante para pensar la relación entre el Estado y las comunidades. En el caso de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro, el representante es de la comunidad de Pamatácuaro y rinde cuentas al municipio de Los Reyes, mientras que los sub-representantes pertenecen a los catorce anexos. Estos cargos también son objeto de pugnas y negociaciones entre los pobladores de la Comunidad Indígena, pues el recurso económico lo recibe únicamente el representante.

T. IA: t	tr
3. Maestro: jo ich'eri atsikurhini, jo, maturu ampe	3. Maestro: sí, el territorio es propiedad de la comunidad, ¿qué más?
4. Alumna: **pats'ani**	4. Alumna: proteger
5. Maestro: pats'ani, maturu ampe	5. Maestro: proteger, ¿qué más?
6. Alumno: **menku iamtuchi marhotani**	6. Alumno: que lo trabajen todos
7. Maestro: m'ani inte arhikini arhixini komunal exka nunima atsixka pari arhani ucheuisti menku exkichinha ucha oka inchakuni naniuejkini inchakuni okichinha ucha inchakuni inte chukari (TOMA EL MAPA) ampe pikuni mamampe peri numpe pari.. nenachi arhixani	7. Maestro: entonces, eso es lo que quiere decir lo comunal: que nadie tiene que decir que es suyo, que nosotros podremos entrar, quien quiera puede entrar, que nosotros podemos entrar a tumbar algún árbol y muchas cosas para... ¿Cómo lo decimos?
8. Alumno: kutau ukurheni	8. Alumno: para construir una casa
9. Maestro: m'ani inte intesti exka uchari ich'erichi ixi anchitixinha ucha komunArhi exkinha menku iamturichixka.. a veri xe ucha iaiaxi.. Estreitini kurhamirheka ji Ch'eti papa k'eri, ampe uts´pitinxi jamini aki m'inixi ampe uts´pixpi ima, ne mitixki	9. Maestro: entonces, eso que nuestras tierras se trabajan de esa manera en lo comunal, que nos pertenece a todos. A ver, miren, ahorita le voy a preguntar a la Estrellita: tu abuelo, ¿qué fue lo que hicieron en el cerro, qué fue lo que hizo él?, ¿quién conoce?
10. Alumna: upieni	10. Alumna: agarrarlos
11. Maestro: jo, upiexptikxi p'ukurhi chapaxaptikxi	11. Maestro: sí, los agarraron cortando árboles
12. Alumno: IC	12. Alumno: IC
13. Maestro: xeje.. impoxi ixi arhinhti komunArhi xu ini uchari ichéri nemika na anhaxurhitini aka (SEÑALA MAPA PIZARRÓN) xu.. inte anku ma jarhasti uchari ich'erirhu exkichinha uchajku atsixka parichinha ucha anchitani p'urhepecha ka mankichi xu irekini aka, jo	13. Maestro: por eso es que se llama comunal aquí en nuestra tierra, como está aquí (SEÑALA) Hay una cosa en nuestra tierra, una autonomía que nomás nosotros la tenemos para que nosotros la trabajemos los p'urhepechas y los que estamos viviendo aquí, ¿sí?
14. Alumnos: jooo	14. Alumnos: síií

En este fragmento de interacción en aula, observamos las maneras en que se van co-construyendo las representaciones sobre lo comunal, en particular en cuanto a la distribución y la pertenencia colectiva del territorio. A través de la ubicación espacial ofrecida por la cartografía, tanto maestro como alumnos comienzan a dar elementos que coadyuvan a configurar la

noción de propiedad colectiva y también acciones directas sobre el territorio. Por ejemplo, la pertenencia a todo el pueblo, y es el acervo comunal en donde todos pueden obtener ciertos beneficios, como pasa con los recursos del bosque (en especial con la madera, pero también con comestibles o la resina, como ya mencioné). Se podría formular la siguiente hipótesis a partir de las observaciones de clase: la intencionalidad de la enseñanza es introducir y enseñar toda una conceptualización desde la cultura p'urhepecha del campo semántico asociado al etnoterritorio (comunidad, tierra, comunal, territorio, entre otros), pero también advertimos imbricadas prácticas de protección, cuidado y trabajo colectivo (T-2, 4, 6 y 10) conocidas por las y los niños y de las que hacen parte.

Identificación de las comunidades que conforman la C.I. de Pamatácuaro

La tercera temática presentada, en afán de mostrar los sentidos co-construidos entre maestro y alumnos en el aula a partir del uso del mapa, refiere a la identificación espacial de las quince comunidades que comprende el área cartografiada. Esta actividad requirió primero definir el número y el nombre de los pueblos /*ireticha*/ que habitan alrededor del mismo cerro,[13] por ello, el maestro inició una secuencia interrogación-respuesta-evaluación (IRE) donde preguntó al grupo los nombres de cada uno y les pidió irlos numerando por escrito en sus cuadernos.[14] Una vez que se obtuvieron todos, se pidió a los estudiantes realizar un dibujo de alguna comunidad, para después pasar al frente en grupos de tres a pegarlos sobre la cartografía pegada en el pizarrón. El siguiente fragmento refleja este último momento con uno de los equipos.

[13] La referencia geográfica principal para conectar la Comunidad Indígena de Pamatácuaro es justamente el cerro, pues las quince comunidades se ubican en torno a él.
[14] Las interacciones de esta fase de la clase fueron mucho más complejas de las aquí reseñadas. Sin embargo, basta decir que, tanto el maestro, como las y los alumnos hicieron referencias a diversos elementos (geográficos, culturales, entre otros) que daban cuenta de las particularidades de cada comunidad, para irlas identificando.

Cuadro 10.3 Fragmento de interacción en aula.
Identificación espacial de las comunidades

T. IA: t	tr
1. Alumna1: (FRENTE AL MAPA) nani	1. Alumna: ¿dónde?
2. Maestro: manhirhitants'ïje nanixts'ï tantearixini exka nanixi pak'aarka	2. Maestro: péguenlos en donde ustedes vean, en donde corresponde
3. Alumna1: ji Sani Benitu tukarxka	3. Alumna1: a mí me tocó San Benito
4. Alumna2: nanixki Sani Benitu	4. Alumna2: ¿dónde es San Benito?
5. Alumna3: ari axu (SEÑALA) ka ari (SEÑALA) Sani Rhuixi	5. Alumna3: es aquí arriba [San Benito] y acá es San Luis
6. Alumna1: numpeiaru axu (SEÑALA)Sani Marcusi	6. Alumna1: no es cierto, aquí es San Marcos

En la interacción entre pares, cuando tres niñas están por pegar su dibujo, las alumnas se preguntan y apoyan para posicionar en el mapa la comunidad de San Benito, lo que origina la identificación de otras dos por su cercanía. Si bien en la transcripción presento muy pocos turnos, durante toda la actividad de ubicación geográfica se observó el uso de deícticos en los mecanismos y pronombres de ubicación relacional interpersonal (yo, tú, él), de espacio (arriba, abajo) y de tiempo (antes de), lo cual muestra las formas en que las personas establecen relaciones interpersonales a partir del yo, el espacio y el tiempo. Considero que, a través de la tarea de establecer lugares en el mapa, se expresa una vivencia relacional de las y los alumnos, ya no *in situ*, sino suscitada por y desde la cartografía comunitaria, la cual modela una percepción de territorialidad distinta.

Reflexiones finales

El trabajo colaborativo llevado a cabo por el proyecto escolar *T'arhexperakua* ha conformado a lo largo del tiempo una base importante en su diseño curricular, realizado desde la lengua indígena para desarrollar contenidos que están vinculados a la adquisición y el desarrollo de competencias lingüísticas, a las asignaturas del currículo nacional y la cultura

p'urhepecha. En consecuencia, a lo largo del texto observamos los múltiples sentidos desprendidos del uso de la cartografía comunitaria y cómo es útil para reflexionar sobre el territorio comunal, los sentidos de pertenencia, el trabajo colectivo y las relaciones de vecindad con otras comunidades. Hablar del territorio contribuye al desarrollo de una noción abstracta sobre el espacio y las formas en que se llevan a cabo sus procesos de apropiación, por ello se necesita mayor profundización y consolidación a lo largo de los ciclos escolares de la primaria. Sin embargo, es evidente que desde el mapa se puede incidir en el aprendizaje de las y los alumnos.

Vale decir que mi análisis se sustenta en el acompañamiento de los procesos de planificación colectiva con la planta docente de las escuelas, así como de un registro detallado de las interacciones que acontecen en el aula, pues en los salones de clase se pueden ubicar tanto los posicionamientos político-pedagógicos de las propuestas (asociados a su contradicción o diálogo con los planes y programas oficiales, el reforzamiento o no con elementos socioculturales y lingüísticos) como las apropiaciones realizadas por las y los niños (si reproducen las lógicas socioculturales de sus comunidades, los tipos de imaginarios y representaciones sobre la autonomía, el territorio, su identidad como p'urhepechas) como los destinatarios directos de las acciones educativas y, lo más importante, los futuros agentes etnopolíticos que continuarán o abandonarán las brechas andadas en los caminos de la lucha sociopolítica en defensa del territorio, la cultura y la lengua indígena.

Cuadro 10.4 Anexo 1. Símbolos de transcripción

Símbolos	
L: línea	../: interrupción
t: texto	((risas)): sonidos
T: turno	*habla*: error, uso informal
IA: interactantes	(nota): nota mía
|: traslape	tr: traducción
..: pausa corta	(MUEVE): acción extralingüística
...: pausa larga	haBla: énfasis
IC: incomprensible	Hablaaa: elongación

Referencias

Barabás, A. (2010). El pensamiento sobre el territorio en las culturas indígenas de México. *Avá. Revista de Antropología,* (17), 11-22.

Barabás, A. (2014). Territorialidad indígena en el México contemporáneo. *Chungara. Revista de Antropología Chilena, 46*(3), 437-452.

Capistrán, A. & Nava, F. (1998). Medio siglo de una lengua del Occidente de México: el tarasco del 1946 al p'urhépecha de 1996. En *XXIV Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología* (pp. 143-158). México: UNAM.

Castillo, G. (2020). El territorio como apropiación sociopolítica del espacio. Entre la desterritorialización y la multiterritorialidad. *Investigaciones Geográficas,* (103), pp. 113.

Cicutti, B. (2016). Ciudad y territorio en los planos de Rosario. Cartografías de la ausencia. *Estudios del Hábitat, 2*(14), 1-12.

Friedrich, P. (1971) *The Tarascan Suffixes of Locative Space: Meaning and Morphotactics*. Blomington: University of Indiana Press.

Friedrich, P. (1973) *A Phonology of Tarascan*. Chicago: University of Chicago Press.

Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias, 7*(17), 8-24.

Hamel, R. E. (2010). Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p´urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. En *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 113-135). Buenos Aires: Ministerio de Educación Argentino/Unicef.

Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. & Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9*(20), 83-107.

Hamel, R. E., Erape, A., Hernández, M. & Márquez, B. (2016). T'arhexperakua. Investigación-acción colaborativa entre maestros p'urhepechas, investigadores y estudiantes de la UAM. *Bricolage,* (21), 52-62.

Hamel, R. E., Erape, A. & Márquez, B. (2018). La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia. *Trabalhos em Linguística Aplicada, 57*(3), 1377-1412.

Harvey, D. (2007). *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.

Márquez, B. (2019). *Enseñanza y aprendizaje intercultural y bilingüe en el proyecto T'arhexperakua: trayectos del currículo al aula*. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Meneses, R. (2018). *La evaluación de los aprendizajes mediante pruebas en escuelas primarias bilingües de Michoacán*. Tesis de maestría en Ciencias Antropológicas. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Secretaría de Educación Pública (2016). Propuesta curricular para la educación obligatoria. Educación Básica. México: SEP.

Acción colectiva contenciosa y autodefensas en Guerrero, México. Los exordios de una reflexión

AZUCENA DAMIÁN MADERO,* HOMERO CASTRO GUZMÁN** Y MARCO ANTONIO SANTANA SANDOVAL***

Las defensas comunitarias y la teoría de los movimientos sociales

La intencionada motivación académica hacia la acción contenciosa es conocer las varias formas de agravios e injusticias padecidas por personas presentes en el enganche, entre los motivos de éstas y la acción colectiva. De tal suerte que se busca aquello que las mueve a tomar parte en una acción que las supera en su propia individualidad, sin que sea el tamaño o la naturaleza de su aporte la razón fundamental de su proceder.

La conexión entre motivos individuales y acción colectiva no es mecánica, ya que hay un proceso de configuración. Es por lo tanto de interés localizar las "variaciones" experimentadas en esta relación. Las teorías de los movimientos sociales (MS) intentan, entonces, "explicar la génesis y la articulación de la acción colectiva, [a la vez que] necesitan explorar las formas de creación de las voliciones y el modo en que éstas responden a supuestos intereses objetivos o subjetivos de los actores" (Rivera, 1996, p. 275).

* Socióloga especialista en Sociología Política, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Secretaria Técnica de Cátedra Sur "Lucio Cabañas Barrientos".
** Maestro en Ciencia Política, UNAM. Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Coordinador Académico de Cátedra Sur "Lucio Cabañas Barrientos".
*** Sociólogo especialista en Sociología Política, UAGro y maestro en Ciencias Políticas y Sociales, Colmor. Miembro fundador e investigador de Cátedra Sur "Lucio Cabañas Barrientos".

Entonces, es de destacar la coincidencia con Gamson y Meyer (en Yegenova, 2016, p. 85) sobre lo importante de intervenir en la transformación, a lo largo del tiempo, de los elementos culturales para facilitar la "creación de oportunidades para la acción colectiva". McAdam señala cuatro factores que ayudan y concurren para incrementar la creación de los movimientos sociales:

a) La existencia y percepción de una contradicción flagrante entre un valor culturalmente defendido y las prácticas sociales convencionales;
b) Penurias súbitas;
c) La puesta de manifiesto de la ilegitimidad o vulnerabilidad de un régimen, y
d) La disponibilidad de un marco innovador de carácter general con arreglo al cual los disconformes pudieran esquematizar sus protestas y reivindicaciones (McAdam, 1999, en Yegenova, 2016, p. 85).

Ahora bien, la existencia previa de movimientos sociales hace posible la acción colectiva contenciosa[1] en ámbitos en los que antes no se daba, pero también esta nueva acción crea y amplía la existencia de movimientos sociales. Se presenta una dinámica de apertura de posibilidades para nuevos movimientos y mejoran las posibilidades para la conquista de las demandas de los ya existentes. De este modo, el contenido del discurso de los movimientos sociales debe poner particular énfasis en aspectos esenciales para la acción colectiva como:

> [...] definir ciertas condiciones sociales como injustas y problemáticas; construir una identidad, un sentido de pertenencia entre los miembros del movimiento, un "nosotros" y un "ellos" sobre los que recae la responsabilidad por las condiciones adversas que se pretenden modificar; y convencer a los miembros y simpatizantes que asuman que sus acciones pueden ser eficaces para conseguir los objetivos propuestos" (Martí i Puig, s/f, p. 6).

[1] Tarrow (1997) acuñó el concepto de acción colectiva contenciosa como aquella utilizada por gente que carece de acceso regular a las instituciones, que actúa en nombre de reivindicaciones nuevas o no aceptadas y se conduce de un modo que constituye una amenaza fundamental para otros y es la base de los movimientos sociales.

En este sentido, se comprende que Stekelenburg y Bert Klandermans (en Yegenova, 2016, p. 114) presentan cómo, "desde los enfoques clásicos y contemporáneos, se abordan tres variables clave: a) ¿por qué protesta la gente?; b) ¿quiénes son los que protestan?, y c) ¿cuáles son las características de sus formas de protesta?". Se explica así que, habiendo una vasta producción académica, ya en la última década del siglo pasado prácticamente se había definido la temática de la agenda de investigación de los MS, hegemonizada básicamente por tres perspectivas: la movilización de recursos, el proceso político y los procesos enmarcadores. Siendo sometidas, desde entonces, a críticas, revisiones y propuestas alternativas, de lo que surgen nuevos temas de reflexión y estudio, así como nuevos enfoques (Delgado, 2007).

Sin embargo, es de suponerse que el debate permanente y la comunicación entre los estudiosos generen perspectivas integradoras. En tal caso, en opinión de Martí i Puig (s/f), el estudio de los MS se ha orientado hacia 1) el análisis del contexto en que emergen; 2) la particular forma de organizarse, actuar y comunicar, y 3) el impacto que generan éstos.

Una vez iniciado el movimiento, se intensifica el conflicto y la confrontación con el sistema social, a lo que Tarrow (1997, pp. 263-264) llama el ciclo de protesta, y contiene los siguientes elementos:

> a) una rápida difusión de la acción colectiva desde los sectores más movilizados a los menos movilizados; b) una de innovación acelerado en las formas de confrontación; c) marcos nuevos o transformados para la acción colectiva; d) una combinación de participación organizada y no organizada, y e) unas secuencias de interacción intensificada entre disidentes y las autoridades que pueden culminar en la reforma, la represión y, a veces, en una revolución.

Para el análisis de los grupos de defensa comunitaria en Guerrero, es conveniente preguntarse, por un lado, si en la práctica de la investigación de ese fenómeno las perspectivas teóricas de los MS han sido probadas y responden a las expectativas; y, por otro, presentar algunos casos de resultados de esos estudios. En ese sentido, el resurgimiento de los grupos de autodefensas en Guerrero lo podemos explicar (Leyva, 2019) como MS,

en cuyo trabajo se analizaron las escuelas estadounidenses[2] y europeas.[3] Ambas pueden complementarse aportando sustento a una perspectiva integradora que busca construir un enfoque alternativo, al conservar lo sustantivo y coincidente de los dos paradigmas. En otra publicación (Ramírez, 2019), se considera a los grupos de defensa y justicia comunitaria en Michoacán y Guerrero con caracterización semejante. Queda pendiente, por el momento, lo que líneas arriba consideramos los segundos componentes.

Pobreza y violencia

Guerrero se ha caracterizado históricamente por su alto porcentaje de población en situación de pobreza. Después de la Revolución mexicana, este estado continuó como escenario de la lucha por el poder local, configurándose una nueva organización política basada en intereses caciquiles, dominando los compadrazgos y el clientelismo, ajenos a los problemas sociales.

En el panorama nacional, la Reforma agraria en el sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940) impactó al sector campesino; sin embargo, en la entidad la economía se impulsó principalmente en el turismo y se dio menos prioridad a otros sectores (Espinosa & Meza, 2000). Además:

> [...] en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, y más allá de sus propias intenciones políticas, lo que terminó por imponerse fue un proyecto bajo el requerimiento de las prioridades económicas que se definieron y resolvieron desde la estructura de poder y no, en sentido estricto, a partir de las demandas sociales (Rendón, 2003, p. 82).

Posterior al cardenismo, los intereses se centraron en un proyecto modernizador económico, acentuando los problemas de pobreza y atraso económico de la entidad con relación a otros estados del país. Entre 1967 y 1974,

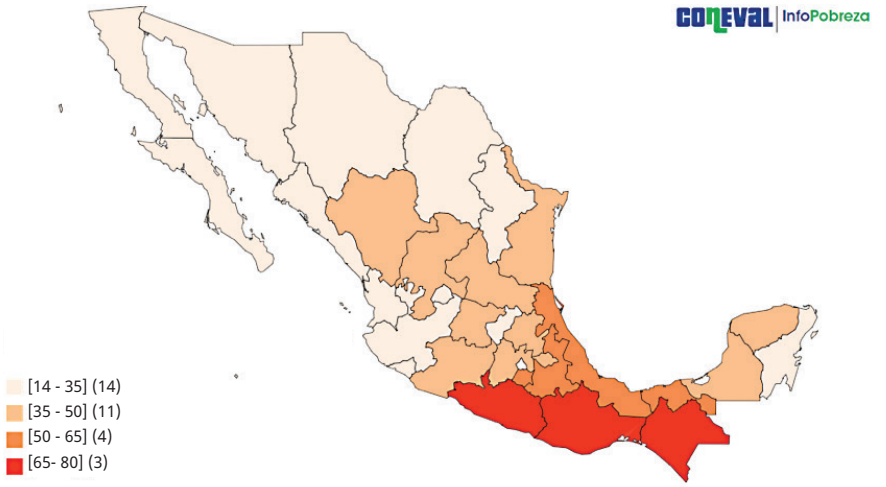
[2] Parte de las nociones de estrategia centrada en los actores dirige sus acciones hacia lo micro y reconoce la necesidad del desafío político institucional (Leyva, 2019, p. 26).
[3] Parte de la noción de identidad colectiva, la construcción estructural de actores, la comprensión de la causalidad de los conflictos, la dimensión macro de los la dimensión macro de los problemas, y desconfía de la participación político-institucional como reto para los movimientos sociales (Leyva, 2019, p. 26).

se implementaron múltiples programas sociales y de infraestructura en la entidad con el objetivo de reprimir la guerrilla:

> Puede decirse que la pobreza como fenómeno generalizado en ese estado [Guerrero] tiende a reproducirse debido a factores estructurales que conciernen también al sistema político, puesto [que] su carácter corporativo y clientelar ha contribuido a mantener situaciones como el acceso no equitativo de oportunidades, así como una economía campesina de subsistencia (Rendón, 2003, p. 15).

La introducción en el país del neoliberalismo, en la década de 1980, tuvo un gran impacto negativo para el estado de Guerrero, con la cancelación de programas en apoyo al campo, y marginado durante todo este periodo. En el contexto nacional, Guerrero se encuentra entre los estados con más marginados y pobres. De acuerdo con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015), en 2012 México tenía un índice de desarrollo humano (IDH) de 0.746; sin embargo, Guerrero presentó uno de 0.679, sólo por encima de Chiapas (0.667) y seguido por Oaxaca (0.681). Para 2015, según el PNUD (2019), el IDH nacional creció a 0.759, pero Guerrero tuvo en promedio un desarrollo humano 0.693, el tercero más bajo a nivel nacional, sobre Oaxaca (0.678) y Chiapas (0.664).

Mapa 11.1 Población en situación de pobreza por entidad federativa, 2018



Fuente: tomado de InfoPobreza (Coneval, 2021).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (Inegi, 2021), en 2020 la población guerrerense ascendió a 3,540,685 personas. El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2020) estimó que en 2018 el 66.5% de la población se encontraba en situación de pobreza, de la cual 39.7% estaba en pobreza moderada y 26.8% en pobreza extrema. La población en situación de pobreza rebasó el porcentaje nacional que era de 41.9%. De 2008 a 2018, en la entidad la población en situación de pobreza disminuyó, al pasar de 68.4% a 66.5%.[4]

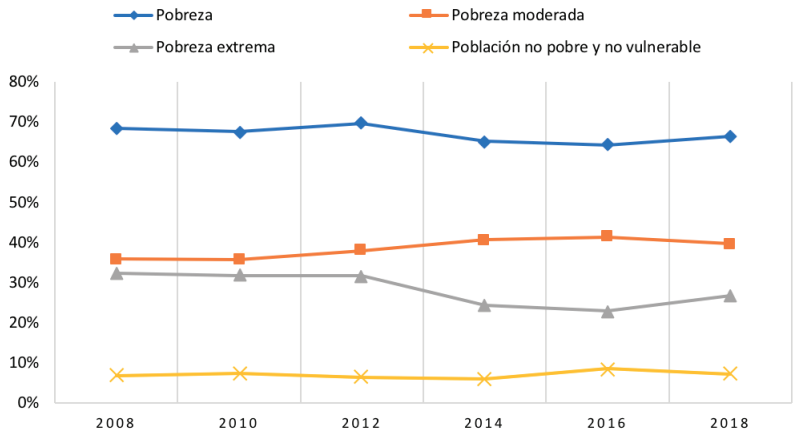
La pobreza es un problema grave, y otro que lo acompaña es la violencia. La violencia y la pobreza son fenómenos concomitantes que delatan la fragilidad del Estado y sus instituciones:

> La violencia, no obstante, se genera en la pobreza que afecta a la gran mayoría de la población guerrerense y en muchos de los casos pareciera

[4] Debe aclararse que, respecto a estas cifras de pobreza en el país, existe un debate debido al cambio metodológico que hubo para 2015 por el Inegi, con respaldo de José Antonio Meade, secretario de Desarrollo Social (Sedesol) en México, como una estrategia para disminuir estadísticamente la pobreza, calificado por la opinión pública como “una disminución artificial de la pobreza” (Molina, 2017).

ser el resultado, también, de la insatisfacción de sus demandas por las instancias del gobierno y de la manera en que operan las instituciones que debieran hacer cumplir la legalidad de la constitución. La violencia, en una primera aproximación, pareciera vincularse entonces con la forma en que se ejerce el poder y, sobre todo, con ciertos medios de intermediación y control político, con la parcialidad del orden jurídico y con las acciones represivas del gobierno, circunstancias que surgieron y se han hecho presentes de manera reiterada en la historia política reciente de la entidad (Rendón, 2003, p. 27).

Gráfica 11.1 Evolución de la pobreza en Guerrero, 2008-2018



Fuente: Elaboración propia con datos del Coneval, 2020.

Como referencia, el panorama histórico del siglo pasado muestra un estado con acciones heroicas, pero encaminadas en beneficio de las clases sociales más privilegiadas. Aunque la coacción es una característica de Guerrero, la resistencia es la peculiaridad de su población. Con relación a esto, Illades (2014) describe que esta entidad está constantemente en un ciclo de "movilización-represión-autodefensa".

Los sucesos violentos más recordados refieren a 1960, con el movimiento estudiantil-popular en Chilpancingo de los Bravo (la capital), continuando con la masacre de los copreros en Acapulco (1967), la matanza en Atoyac

de Álvarez (1967), la guerrilla campesina del PDLP en la sierra del estado (1967-1974), la masacre de Aguas Blancas (1995) y la del Charco (1998) y, más recientemente, la desaparición forzada de 43 estudiantes de la Normal "Isidro Burgos" de Ayotzinapa, en Iguala, en 2014.

La violencia tiene origen estructural dentro del estado. Las cifras del Instituto para la Economía y la Paz (IEP)[5] indican que Guerrero, en 2015, 2016[6] y 2017, estuvo clasificado como el estado menos pacífico, con calificaciones de 3.66, 3.859 y 3.9227, respectivamente; mientras que en 2018, descendió al segundo lugar con un puntaje de 4.153, manteniéndose en 2019 con 4.063 puntos. En el IEP, en 2020, se clasifica a la entidad en el lugar 27, sexto lugar de los estados peores calificados, pasando del nivel de violencia extrema a alta.

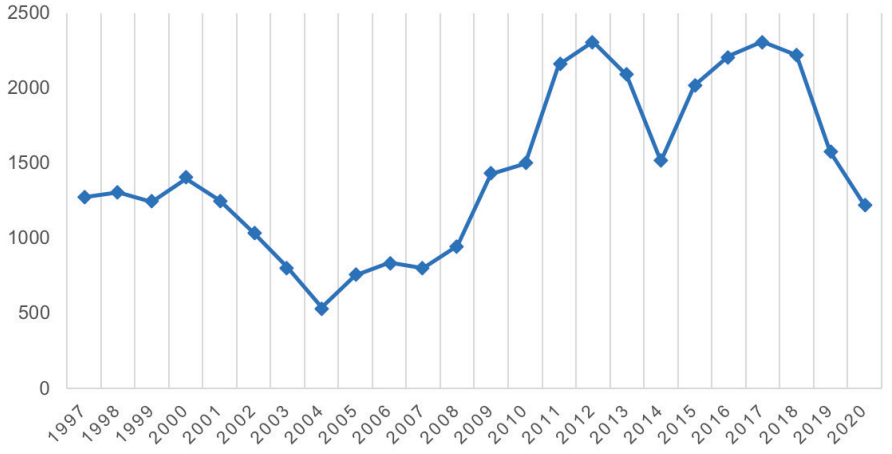
La expresión más indiscutible de la violencia es el homicidio doloso, por lo que a continuación presentamos una gráfica sobre este indicador, de 1997 a 2020; en ella se puede observar una baja de 2000 a 2004; posteriormente, hay un aumento pausado hasta 2007, donde empieza un aumento extremo, mostrando un pico en 2012;[7] para iniciar después una reducción hasta 2014, donde de nueva cuenta hay un incremento, que empieza a declinar en 2017, y comienza una caída que continúa en 2020 (mejoró la nota de calificación en el índice de Paz México 2020).

[5] Se consultaron datos de los informes anuales sobre el Índice de Paz en México de 2015, 2017, 2018, 2019 y 2020. Respecto a la metodología, el índice se califica del 1 al 5, donde 1 se interpreta como la calificación más pacífica (baja violencia) y 5, la menos pacífica (violencia extrema).

[6] Al no encontrar disponible el informe sobre Índice de Paz en México 2016, se ocuparon los datos mencionados en el artículo Los estados más pacíficos de según el Índice de Paz México 2016, en *Alcaldes de México* (2016).

[7] El aumento de la violencia de 2007 a 2012, por lo general, se relaciona con la guerra contra el narcotráfico en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012).

Gráfica 11.2 Homicidios dolosos en Guerrero, 1997-2020



Fuente: elaboración propia con datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP), 2020/2021.

En los últimos años, otra expresión de la violencia en el estado es el desplazamiento interno forzado (DIF). En México, Guerrero es de las entidades con más desplazados en sus municipios o localidades, de acuerdo con datos de la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH, 2020), ya que, en 2018 y 2019, ha ocupado el primer lugar en dicho fenómeno.

Tabla 11.1 Estados en México con más desplazamiento interno forzado, 2016-2019

	2016	2017	2018	2019
1°	Michoacán (10 mil expulsados)	Chiapas (6,090 expulsados)	Guerrero (5,056 expulsados)	Guerrero (5,128 expulsados)
2°	Sinaloa (4,208 expulsados)	Guerrero (5,948 expulsados)	Chiapas (5,035 expulsados)	Oaxaca (1,071 expulsados)
3°	Guerrero (1,650 expulsados)	Sinaloa (2,967 expulsados)	Sinaloa (860)	Michoacán (704 expulsados)

Fuente: elaboración propia con datos del Informe de Desplazamiento Interno Forzado Masivo en México 2019 (CMDPDH, 2020).

En conclusión, ante la violencia y un Estado ausente, corrupto y deficiente,[8] los derechos humanos se han vuelto cada vez más vulnerables, principalmente para los sectores desprotegidos, situación que ha motivado la conformación de policías comunitarias y autodefensas en distintos puntos del territorio. Enseguida, se muestran dos mapas: el 11.2, sobre los grupos que predominan en cada región del estado, y el 11.3, sobre la ubicación de autodefensas y policías comunitarias.

Autodefensas y comunitarias

La característica fundamental e histórica que ha definido al pueblo del estado de Guerrero tiene que ver con su capacidad para clarificar, organizarse y enfrentar escenarios adversos al bienestar social, la seguridad y la justicia, casi siempre determinados por actores diversos, institucionales y no institucionales. Justo lo que queremos decir, lo expresan Illades y Santiago (2019, p. 15), al valorar a Guerrero como una "espeluznante realidad [que] desborda el cuadro diario que ofrecen los exabruptos de un Estado disfuncional, una clase política corrupta y la falta de escrúpulos de, por desgracia, no pocos de los dueños del dinero". Por estas condiciones, la entidad se encuentra inmersa continuamente en un conflicto político-social, derivado de las contradicciones que se generan entre la población y los grupos de poder político, económico y criminal; cuestiones que se cristalizan en un ambiente politizado y en movimiento, permeado por un cúmulo de movimientos sociales que reivindican el derecho a la vida, la justicia, la tierra y la seguridad (véase mapa 11.2).

[8] Según datos del Índice Global de Impunidad 2018, Guerrero se encuentra en el 6° lugar de los estados con mayor índice de impunidad en el país, con un puntaje de 76.08, y, en materia de homicidios, está en la 5° posición entre los estados que tiene mayor grado de impunidad por ese delito (UDLAP, 2018).

Mapa 11.2 Policías comunitarias y grupos armados. Estado de Guerrero, México

Fuente: tomado de Flores (2018).

El fenómeno que aquí nos ocupa tiene que ver con la seguridad pública, un imperativo que el Estado tiene que garantizar como parte de sus tareas fundacionales y fundamentales: la protección de sus habitantes, circunstancia que los gobiernos locales han soslayado en la última década, lo que trajo como consecuencia que surgieran una diversidad de grupos de civiles armados que se identifican como crimen organizado (véase mapa 11.3) o autodefensas. En Guerrero:

> [...] operan 10 organizaciones criminales, las cuales tienen presencia permanente en al menos 65 de los 81 municipios. [...] confluyen varias condiciones que hacen que dicha entidad tenga un enorme atractivo para las organizaciones criminales. En primer lugar, cuenta con dos puertos marítimos (Acapulco y Zihuatanejo) [y] una larga línea costera. La segunda condición, es que las zonas selváticas y montañosa del Estado de Guerrero ofrecen un espacio propicio para el cultivo y producción de droga [...] y además tiene clima adecuado para la siembra de marihuana y adormidera [...] Guerrero ocupa el primer lugar en producción de adormidera en el país y uno de los

> tres estados con mayor producción de mariguana en México. La tercera condición, es que la vocación turística [...] hace muy lucrativa la venta de droga a turistas en la ciudad de Acapulco [...] También lo es el cobro de derecho de piso a negocios y establecimientos, [...] la operación de los centros de apuestas, la prostitución y el control de las redes de trata de personas (Sandoval, 2014, párrs. 1, 15-17).

El estado ocupa los primeros lugares de violencia en México. Como lo muestran "las cifras del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, Guerrero es el tercer con mayor índice de violencia en la República, superado sólo por Colima y Baja California" (Hernández, 2019, párr. 5). La población no sólo acusa ser violentada por organizaciones criminales, ya que también ha sido históricamente vulnerada por las fuerzas policiales, militares, caciquiles, económicas y políticas; en parte, por ser un estado que concentra bastantes recursos minerales y forestales, además de una compleja diversidad de movimientos sociales y, como colofón, por ser el mayor productor de drogas en el país, además de poseer condiciones naturales convenientes para el trasiego.

> Los pobladores del estado de Guerrero han advertido que los perpetradores de la violencia no sólo son los actores tradicionales (narcos), sino también participan paramilitares, fuerzas estatales y policías municipales. Por tal motivo, los comunitarios han reactivado el sistema de autodefensas (Infobae, 2020, párr. 20).

La crisis de seguridad y de violencia que en la última década se ha agudizado en el país y el estado ha dado lugar a que surjan grupos de individuos armados que dicen se han organizado y tomado las armas y el control de su territorio y rutas, para autodefenderse de los delitos del crimen organizado y los abusos de las autoridades. Sin embargo, hay que señalar que, en su origen y desarrollo, se configuraron dos modelos de respuesta a la situación que se enfrentaría.

Mapa 11.3 Ubicación de los principales grupos
(regiones y municipios) en el estado de Guerrero, México

Fuente: tomado de Flores (2018)

Destaca como primer elemento el hecho de que, en Guerrero, y en la experiencia de los movimientos sociales locales, las autodefensas al estilo latinoamericano son una novedad relativamente reciente y con diferencias. En 2013, se creó la primera organización de este carácter en Ayutla de los Libres, que se hizo llamar Unión de Pueblos y Organizaciones del Estado de Guerrero (UPOEG). La internacionalización del crimen organizado y la globalización del comercio de narcóticos vienen de un poco más atrás. Como segundo elemento, a mediados de la década de los noventa surgió una experiencia regional de autodefensas, de contenido diferente a la primera, que persiste hasta la actualidad: la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Policía Comunitaria (CRAC-PC). La zona de sus operaciones e influencia es el territorio de pueblos originarios bajo un procedimiento de usos y costumbres, y reivindican la propiedad milenaria y la defensa de su territorio, la desmilitarización del mismo, el respeto a los recursos naturales, la resistencia cultural y la defensa frente a la delincuencia común.

Es así como se han desarrollado dos modelos diferentes de autodefensas, los cuales ejercen poder e influencia en su territorio a medida que se

han ido estructurando y consolidando como organizaciones indispensables para la seguridad pública, al ocupar espacios y tomar decisiones que tienen que ver con el interés público y el Estado legal. Las organizaciones de ciudadanos armados, los grupos de la delincuencia organizada y las fuerzas policiales y militares generan una dinámica social de conflicto.

> Al menos, 19 "grupos civiles armados" y una organización denominada "policía comunitaria" operan en el 50% del territorio guerrerense —40 de los 81 municipios— donde 18 bandas criminales controlan y mantienen una brutal disputa por el control de las zonas de producción, trasiego y venta de droga en las siete regiones de la entidad, indica un informe oficial del gobierno de Héctor Astudillo Flores[9] (Flores, 2018, párr. 1).

La descripción de los grupos de civiles armados que se han constituido con la justificación de autodefenderse de los abusos, tanto de la delincuencia organizada como de las instituciones de seguridad, impele a establecer algunas generalidades.

La primera experiencia comunitaria de autodefensas data de 1995: surgió en pueblos indígenas y se pronunció abiertamente por tomar las armas y la seguridad pública para protegerse de la delincuencia —en este caso del fuero común—, ante la incapacidad del gobierno para garantizar la seguridad, con el propósito de revertir los índices de violencia, criminalidad e impunidad y contribuir a mitigar la desigualdad que se agudiza en las zonas rurales, de campesinos e indígenas, que en cambio favorece a trasnacionales y grupos de interés.

> La PC (Policía Comunitaria) se crea el 15 de octubre de 1995, en el poblado del Rincón, Municipio de Malinaltepec, Guerrero, con un trabajo organizativo previo, por lo menos de un año antes y un objetivo preciso: combatir la seguridad en los caminos de la zona (Castro, 2008, p. 40, nota a pie de página).

La policía comunitaria (CRAC-PC) se limita a las regiones Montaña y Costa Chica y depende directamente de lineamientos con arraigo milenario, puesto que estas regiones concentran el mayor número de pueblos originarios. En ella, el "servicio de seguridad y justicia comunitario tiene su máxima auto-

[9] Gobernador de la entidad en el sexenio 2015-2021.

ridad en las asambleas regionales, en las cuales se elige a los coordinadores, promotores y policías" (Juárez, 2020, párr. 6).

En 1998, la policía comunitaria pasaría a formar parte de un sistema normativo y de justicia birregional, de autoridades comunales y consejeros regionales, que se guía por asambleas y controles comunitarios bajo el esquema de usos y costumbres consuetudinarios, que funciona a partir de la deliberación asamblearia, la reeducación e inserción de los infractores a través de trabajo para la comunidad. Este sistema organizativo surgió a raíz de la negligencia de las instituciones de impartición de justicia y la sospecha fundada de tener acuerdos con la delincuencia.

> el 22 de febrero de 1998 en la comunidad de El Potrerillo Cuapinole del municipio de San Luis Acatlán, con la participación de las autoridades de las comunidades que integran la Coordinadora, policías comunitarios, comisarios municipales, comisarios de bienes comunales y de organizaciones sociales que impulsaron este proceso, en Asamblea Comunitaria se decide impartir la justicia con base en la tradición de los ancestros, y para ello se constituye la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC) (De la Torre, 2013, p. 155).

Entre los factores que incidieron en la creación de la CRAC-PC se destacan la inseguridad, el incremento de los delitos del orden común: asaltos, secuestros, abigeato, violaciones y homicidios, la corrupción que permea en las autoridades y, en consecuencia, la impunidad y la injusticia. Lo anterior precede de una amalgama de condiciones que influyen en el clima social, la ausencia sistemática de los cuerpos de seguridad, una geografía agreste y centros poblacionales apartados de las urbes y de los pocos puntos de desarrollo económico de la entidad, así como del orden constitucional y el ejercicio de gobierno traducido en políticas públicas.

> En la actualidad la CRAC-PC opera en 210 comunidades de 29 municipios, la mayoría en la Costa Chica y Montaña, cada pueblo tiene 12 policías comunitarios, la organización tiene un estimado de 2 mil 500 elemento dedicados a la seguridad, armados con escopetas (Morales, 2020, párr. 21).

La otra forma de autodefensa surgió en 2013 y ha ido extendiéndose a las regiones Centro, Norte, Tierra Caliente, Acapulco y Costa Grande guerreren-

ses, preponderantemente mestizas y con alguna capacidad de desarrollo económico lícito, como el turismo y la minería, pero también ilícito, como la siembra de amapola en la parte de la sierra que comprende territorio de las cinco regiones antes mencionadas.

> Hablar de cultivos ilícitos no solamente nos remite a la cuestión del tráfico de drogas, sino también a la idea de violencia que, por lo general, suele ser asociada con dicha actividad. En este sentido, Guerrero sería una entidad violenta porque allí se produce drogas (Gaussens, 2018, pp. 60-61).

Estas formaciones son agrupaciones de hombres y mujeres que se han organizado para defenderse de la delincuencia, que incrementó y diversificó sus actividades a consecuencia también de la política de Estado para combatirla con la conocida como "guerra contra el narco". La primera de las autodefensas en fundarse se plantea expresamente combatir el crimen organizado (Hernández, 2019).

Estas organizaciones surgieron en momentos coyunturales de confrontación de la población contra los grupos de la delincuencia organizada o con las fuerzas del orden, al argumentar el incremento de los índices delictivos, las nuevas modalidades de trasgresiones que van más allá del delito común y el trasiego, como la extorsión y el cobro de piso, además de la complicidad entre gobierno y delincuentes.

Este nuevo tipo de delincuencia ya no se limita a la producción, el tráfico y la comercialización de sustancias ilícitas, sino que estas empresas, al verse impedidas para continuar con el trasiego, o diezmadas en su capacidad financiera para sostener su estructura criminal, orientaron su criminalidad a la población por medio de la extorsión, el secuestro, las cuotas, la trata de personas, etc. También se denuncia el abuso recurrente y la violación de los derechos humanos por las autoridades debido a que, al intensificar las operaciones, en el marco de la guerra frontal del gobierno contra los carteles, los casos de violación a los derechos humanos se incrementaban.

Con base en lo anterior, Guerrero es un estado que se asocia mucho a una cultura anti-sistémica y contestataria, y que por su ubicación territorial es estratégico para el narcotráfico internacional, así como por ser el primer productor de amapola en México y, ahora recientemente, el primer estado del país donde el ejército ha descubierto sembradíos de hoja de coca en la sierra cafetalera de Atoyac de Álvarez, municipio que albergó a la guerrilla

que comandó el profesor Lucio Cabañas Barrientos en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado; considerado este movimiento armado como el más importante del país en el campo: "más de cuatro hectáreas de plantas de cocaína y un laboratorio donde procesaba el alcaloide fueron destruidas por elementos del Ejército Mexicano en el ejido de El Porvenir y El Limón, en la sierra de Atoyac de Álvarez, Guerrero" (Trujillo, 2021, párr. 1).

La presencia policial y militar es frecuente en municipios y regiones del estado. Las operaciones y estrategias de contención criminal y combate al narcotráfico a menudo han vulnerado los derechos humanos de la población y ha quedado de manifiesto en múltiples ocasiones su complicidad con la delincuencia.

Esta situación de acoso fue también motivo para la aparición de los grupos de autodefensa, ya que la protección frente a la delincuencia organizada era impostergable; habían adquirido funciones y, donde tenían territorio controlado, funcionaban como sistema de gobierno paralelo o supliendo al constitucional, puesto que, por medio de la violencia, asumían soberanía territorial y cobraban impuestos —comúnmente conocido como cuotas— a diferentes actividades productivas. Los excesos de las autoridades, las complicidades y la colusión de autoridad y delincuentes, apremiaron las alternativas.

Entre las principales causas que incidieron en la formación de las autodefensas y la Policía Comunitaria se destacan, en primer orden: protegerse ante la vulnerabilidad que provoca la ausencia del Estado; la defensa y la seguridad de su comunidad y entorno ante el crimen organizado; la desmilitarización de sus territorios y, en algunos casos, el alto a la fumigación y las tareas de embate a la siembra de amapola, en especial con químicos tóxicos para las personas, el ambiente y la agricultura; mientras no existan otras alternativas económicas que se propongan, diseñen, garanticen viabilidad y se incentiven.

En la organización interna hay marcadas diferencias entre las autodefensas y la CRAC-PC. En primera instancia, no todas las autodefensas son un movimiento sistematizado basado en un marco de significación cultural que favorezca identificación, pertenencia y aprobación de un proyecto con arraigo, tradición e histórica resistencia; no tienen controles ni regulaciones en la ejecución de sus decisiones, y aquellas principales que toman no las sometan al escrutinio de asambleas ni se considera a la población de alguna manera. Son grupos que en su mayoría surgieron en coyunturas

de seguridad y tomaron el control de sus comunidades, y a través del tiempo y por métodos no convencionales han ido consolidando su estatus regional:

> En Guerrero no todas las policías comunitarias ni las autodefensas son iguales. Ciertamente, el conjunto de ellas es reflejo de una entidad capturada por el *narco*. Aunque comparten el nombre, expresan realidades distintas. Unas son legítimas y otras espurias; algunas son obra de comunidades en resistencia y varias han sido penetradas por intereses delincuenciales (Hernández, 2019, párr. 12).

Las organizaciones de las autodefensas, por sus formas no muy trasparentes de operar —quienes surgieron tomando las armas sin tiempo para prepararse, sin mucha experiencia para protegerse de determinado grupo criminal o, en algunos casos, para oponerse abiertamente a las tareas que desarrollan las instituciones de seguridad—, toman y mantienen el control de territorios, poblaciones y rutas carreteras. Estas actividades les han valido para ser continuamente señaladas de formar parte de la delincuencia organizada o tener nexos con grupos económicos trasnacionales, principalmente mineras, de caciques o políticos.

Se han esgrimido evidencias de echar andar, por parte del crimen organizado, la decisión de disfrazar sus operaciones bajo el manto de movimientos de civiles armados. En lugares como Chilapa de Álvarez y Zitlala, grupos que se nombran "Policías Comunitarios por la Paz y la Seguridad" generaron desplazamientos, detenciones arbitrarias y desapariciones (Hernández, 2019).

Estas agrupaciones de autodefensas, en todo caso, son las que más encajan con el modelo de autodefensas extensamente conocido en América Latina: por su formación caótica, sus métodos no claros en su organización y conducción, por surgir en momentos de crisis de seguridad o de terror en la población; enarbolan demandas legítimas en materia de derechos humanos; violentados por el gobierno, la guerrilla o el narcotráfico, pero a su vez ejerciendo un control férreo sobre la población para incidir en su organización interna y política.

Referencias

Alcaldes de México (11 de abril de 2016). Los estados más pacíficos según el Índice de Paz México 2016. *Alcaldes de México*. Recuperado de https://www.alcaldesdemexico.com/notas-principales/los-estados-mas-pacificos-segun-el-indice-de-paz-2016/

Castro Guzmán, H. (2008). Guerrero: autoritarismo, movimiento indígena y autonomía. En H. Castro Guzmán & M. Reyes Salinas (Coords.), *Sistema de seguridad e impartición de justicia comunitaria Costa-Montaña de Guerrero*. México: SAI/UAGro/Plaza y Valdés.

Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH) (2020). Informe de Desplazamiento Interno Forzado Masivo en México 2019. Recuperado de http://www.cmdpdh.org/publicaciones-pdf/cmdpdh-episodios-desplazamiento-interno-forzado-masivo-en-mexico-informe-2019.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2020). Informe de Pobreza y Evaluación 2020. Guerrero. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Guerrero_2020.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2021). Mapa de Población en situación de pobreza por entidad federativa. 2018. Recuperado de http://sistemas.coneval.org.mx/InfoPobreza/Pages/wfrMapaPobreza?pAnio=2018&pTipoPobreza=1&pTipoIndicador=1&pTipoMedicion=2

De la Torre, J. A. (2013). Pluralismo jurídico y derechos humanos en la experiencia indígena mexicana de los últimos años. *Revista Direito e Práxis, 4*(6), 129-163. Recuperado de https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/download/6743/5164

Delgado, J. D. (2007). Perspectivas clásicas y contemporáneas en el estudio de los movimientos sociales: análisis multidimensional del giro hacia la relacionalidad. *Revista Colombiana de Sociología, 28*, 47-71. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/8000/8644

Espinosa, G. & Meza, M. (2000). Guerrero en cifras: las dimensiones de la pobreza. En A. Bartra (Comp.), *Crónicas del sur. Utopías campesinas en Guerrero* (pp. 75-102). México: Era.

Flores, E. (27 de junio de 2018). En Guerrero operan 20 grupos de autodefensa y 18 bandas criminales: informe oficial. *Proceso*. Recuperado de https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2018/6/27/en-guerrero-operan-20-grupos-de-autodefensa-18-bandas-criminales-informe-oficial-207547.html?fbclid=IwAR1h6v-J80Q9uO5aVc_XLWUP5TbsTBmw-QaXRgVIB-ZJEp7m8g0dtSQjM044

Gaussens, P. (enero/junio de 2018). La otra montaña roja: el cultivo de la amapola en Guerrero. *Textual*, (71), pp. 33-69. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2395-91772018000100033&fbclid=IwAR2EJcB5v3eIV6RQTLHdQUlqV2QcS7JKNMGyRAykSvddPkuZoS-eagpepBs

Hernández, L. (3 de septiembre de 2019). Guerrero, policías comunitarias y autodefensas. *La Jornada*. Recuperado de https://www.jornada.com.mx/2019/09/03/opinion/016a1pol?fbclid=IwAR26_oNoEGBGhmpz3gDxsgMx5NH9N1iaORpG21SOdshniIN60N3Mkq5lXvw

Índice de Paz México (IEP) (2015). Índice de Paz México 2015. Recuperado de https://www.economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2015/06/Mexico-Peace-Index-2015-Spanish-Report.pdf

Índice de Paz México (IEP) (2017). Índice de Paz México 2017. Recuperado de https://www.comecso.com/publicaciones/indice-de-paz-mexico-2017 file:///C:/Users/azucena%20damian/Downloads/indice-paz-mexico-2017.pdf

Índice de Paz México (IEP) (2018). Índice de paz México 2018. Recuperado de https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Mexico-Peace-Index2018-Spanish.pdf

Índice de Paz México (IEP) (2019). Índice de Paz México 2019. Recuperado de https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/MPI-2019-ESP-Report-web.pdf

Índice de Paz México (IEP) (2020). Índice de Paz México 2020. Recuperado de https://static1.squarespace.com/static/5eaa390ddf0dcb548e9dd5da/t/5eb16bec8506ae2eba951b1d/1588686074573/ESP+MPI+2020+%28web%292.pdf

Illades, C. (2014). Guerrero: la violencia curricular. *Nexos*. Recuperado de https://www.nexos.com.mx/?p=23092

Illades, C. & Santiago, T. (2019). *Mundos de muertes. Despojo, crimen y violencia en Guerrero*. Barcelona: Gedisa-UAM.

Instituto de Estadística y Geografía (Inegi) (2021). Panorama sociodemográfico de México. Censo de Población y Vivienda 2020. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197711.pdf

Infobae (23 de enero de 2020). Guerrero: el estado "fantasma" que dejó la guerra entre el CJNG y la Familia Michoacana. Infobae. Recuperado de https://www.infobae.com/america/mexico/2020/01/23/guerrero-el-estado-fantasma-que-dejo-la-guerra-entre-el-cjng-y-la-familia-michoacana/?fbclid=IwAR2cHK95_SdviSOXqpkv71fLbJkxclcKARVbbs85PEmX5dfIWCY4Am_sR4E

Juárez, A. (31 de julio de 2020). Policía Comunitaria, desgarrada desde su interior. *Contralinea*. Recuperado de https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2020/07/31/policia-comunitaria-desgarrada-desde-su-interior/?fbclid=IwAR3DyV3e6AMNJ39Rpoc0EXK0Hp7mL0QHuIjw55ZkZGs6m4sCl5Zsw4YK218

Leyva, P. M. (2019). Los movimientos sociales en el estado de Guerrero, periodo: 2010-2015. Recuperado de https://alacip.org/cong19/479-leyva-19.pdf

Martí i Puig, S. (s/f). *Los movimientos sociales*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Molina, M. E. (2017). 7 pasos para disminuir artificialmente la pobreza en tu país: la economía política de la medición de la pobreza en México. *Revista Nexos*.

Morales, J. (24 de febrero de 2020). La Policía Comunitaria en Guerrero, un sistema desde la cosmovisión indígena. *Amapola, periodismo transgresor*. Recuperado de https://amapolaperiodismo.com/policia-comunitaria-guerrero?fbclid=IwAR3NC_oDUPrIYO3UpSGUVdNrve9k2Qx8kCFkriXOo_N8-iAsa0uME6ZhJrc

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (febrero de 2015). *Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México 2015*. Recuperado de https://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH.pdf

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (marzo de 2019). *Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2015. Transformando México desde lo local*. Recuperado de https://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/

InformesDesarrolloHumano/idhmunicipal20102015/Informe%20IDHMunicipal-completo.pdf

Ramírez, C. F. (2019). Grupos de defensa y justicia comunitaria en Michoacán y Guerrero. En J.C. Ruiz & G. A. Urbina (Coords.), *Acción colectiva, movimientos sociales, sociedad civil y participación. Vol. II*. México: Comecso.

Rendón, J. (2003). *Sociedad y conflicto en el estado de Guerrero, 1911-1995. Poder político y estructura social de la entidad*. México: Plaza y Valdés.

Rivera, J. M. (1996). Intereses, organización y acción colectiva. En J. Benedicto & M.L. Morán (Eds.), *Sociedad y política. Temas de sociología política* (pp. 269-298). Madrid: Alianza.

Sandoval, V. (19 de noviembre de 2014). Radiografía de las organizaciones criminales que operan en Guerrero. *Animal Político*. Recuperado de https://www.animalpolitico.com/el-blog-de-causa-en-comun/radiografia-de-las-organizaciones-criminales-que-operan-en-guerrero/?fbclid=IwAR2FrTP0NPZhXa48WnDNNMLZDg4GHkopx3nwz9YW_tl2f77h9QBe-POxHK4

Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) (2020). Cifras de homicidio doloso, secuestro, extorsión y robo de vehículos 1997-2017. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/126HNeMbO1CHv8KODeyip2OfPLyZCDtMN/view

Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP) (2021). Cifras de incidencia delictiva estatal, 2015-diciembre 2020. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1u7HWVp4_-v_6RkaRDdqGomRRR3TizzLk/view

Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.

Trujillo, J. (22 de febrero de 2021). Destruye plantíos de coca y un laboratorio en Guerrero. *Milenio*. Recuperado de https://www.milenio.com/estados/destruyen-plantios-de-coca-y-un-laboratorio-en-guerrero

Universidad de las Américas de Puebla (UDLAP) (2018). Índice Global de Impunidad IGI-MEX 2018. Recuperado de https://www.udlap.mx/igimex/assets/files/2018/igimex2018_ESP.pdf

Yegenova, S. V. (2016). *Teoría de los movimientos sociales. Un recorrido histórico y debates actuales*. Guatemala: FLACSO.

IV. TERRITORIO, PARTICIPACIÓN Y EPISTEMOLOGÍAS INDÍGENAS

Proceso epistemológico de educación mapuche para intervenciones educativas interculturales[1]

DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN*

Introducción

El presente trabajo forma parte de investigaciones del autor, junto con un equipo de investigadores del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII),[2] que tienen como objetivo indagar cómo se construye el conocimiento educativo mapuche en La Araucanía, Chile. El marco epistémico está construido desde la complejidad que presenta el proceso epistemológico de los saberes educativos mapuche en rela-

[1] Este artículo es parte de resultados del proyecto Fondecyt N° 1181314 "Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos".

[2] Fuente: los siguientes proyectos 1) "Kimeltuwün mew amukey ta zugu" (2000-2002), Dirección de Investigación, Universidad Católica de Temuco; y Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la División de Educación General del Ministerio de Educación; 2) Fondecyt N° 1051039 (2005-2008) "Saberes mapuches y conocimientos educativos vernáculos transmitidos por *kimche*s. Sistematización para una educación intercultural"; 3) Fondecyt Regular N° 1085293 (2008-2010) "Racionalidad del método educativo mapuche desde la memoria social de *kimches*: fundamentos para una educación intercultural"; 4) Fondecyt Regular N° 1110489 (2011-2013) "Epistemología del Conocimiento Mapuche y Escolar: un Análisis desde la Pedagogía, Intercultural, la Geografía y Sociología Educacional"; 5) Fondecyt Regular N° 1110677 (2011-2013) "Tipificación de los métodos educativos mapuche: Bases para una educación intercultural"; 6) Fondecyt Regular N° 1140562 (2014-2018) "Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural"; 7) Fondecyt Regular N° 1181314 (2018-2021) "Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos"; y 8)Fondef ID 16I10350 (2017-2019) "Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena".

* Doctor en Sociología, Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Investigador del Núcleo de Estudios Interculturales e Interétnicos. Investigador Asociado proyecto Cape Horn International Center for Global Change Studies and Biocultural Conservation (CHIC), ANID: Concurso Nacional de Financiamiento Basal para Centros Científicos y Tecnológicos de Excelencia 2021-2027. Correo: dquilaq@uct.cl

ción con su ascendencia territorial y memoria social (Montesperelli, 2004; Quilaqueo, Torres & Quintriqueo, 2016). El análisis considera la hipótesis de Todorov (1987) sobre la imagen del Otro como salvaje y una crítica epistemológica de la educación escolar con relación a la educación mapuche, sobre lo que el trabajo civilizatorio de la escuela ha causado a los estudiantes de origen indígena, como Otros (Quilaqueo & Torres, 2013; Mansilla & Quilaqueo, 2018).

El trabajo civilizatorio que el Estado estableció comenzó en escuelas-internados de misiones religiosas católicas y protestantes, y después continuó en "escuelas fiscales", con profesores formados en escuelas normales y universidades (Turra, 2020). Las escuelas-internados se instalaron en los territorios conquistados a los mapuches en la llamada guerra de "Pacificación de La Araucanía", en 1883 (Bengoa, 1987; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Mansilla & Quilaqueo, 2018). A partir de allí, la escolarización se desarrolló con ideas de disciplinamiento en aulas y espacios escolares enfocadas desde dos perspectivas. Por una parte, con el control del espacio escolar, para que no ingresen las prácticas educativas de la familia y la comunidad, y es lo que "evidencia el afán civilizatorio del sistema escolar, toda vez que se desvaloriza la alteridad y el *habitus* del otro" (Mansilla, Llancavil, Mieres & Montanares, 2016, p. 223). Por otra parte, se niega desde el paradigma monocultural de la escuela el pensamiento indígena, principalmente el uso de la lengua mapuche (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). Así, la negación de los conocimientos educativos indígenas tiene origen en el concepto de civilización y el de barbarie, con un conjunto de atributos positivos y negativos[3] para la época de conquista y formación del Estado-nación (Bengoa, 1987; Pinto, 2003).

De la misma forma, las relaciones entre el Estado y los mapuches han sido establecidas bajo la influencia de la dominación social y cultural, cuyas consecuencias se observan en la dependencia de instituciones sociales que han alterado sus modos de vida social y cultural, entre ellas la educación propia. A la base, encontramos la imagen eurocéntrica que impusieron tanto los conquistadores españoles como los descendientes de colonos europeos a cargo de la gestión de las instituciones del Estado.

[3] Nos referimos a los siguientes conceptos: 1) civilización, para referirse a Europa, ciudad, Occidente, racionalidad, familia, escuela, higiene, sabiduría, amor, belleza, cristianismo, blanco, bueno, sano, progreso; y 2) barbarie, para representar un conjunto de términos que para la época eran peyorativos, como América, campo, mapuche, poligamia, instinto, ignorancia, odio, paganismo, negro, malo, enfermo, sucio, atraso (De La Barra, 2000; Azócar, Nitrihual, Flores, López & Pacheco, 2015).

De esta forma, se observa que el efecto de la colonización de sus territorios y la imposición de la educación escolar monocultural-monolingüe son fundadoras del Estado-nación. Con ello, se impone la idea y la convicción de superioridad cultural de los descendientes de europeos frente al indígena. Desde entonces, ésta es la imagen civilizatoria que se revela en la vida cotidiana, el currículum escolar, los libros de textos y los planes de formación de profesores (Quilaqueo & Merino, 2003; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

Asimismo, se observa que la educación escolar fue aceptada por los mapuches como medio de supervivencia e integración al Estado-nación para lograr el conocimiento de la lengua castellana y la cultura occidental (Quilaqueo & Merino, 2003; Mansilla & Quilaqueo, 2018). Sin embargo, es también lo que ha servido como justificación de la asimilación social y cultural paternalista, que niega la incorporación de sus saberes educativos en el currículum escolar.

En contraparte a la imagen eurocéntrica descrita, investigaciones apoyadas en procesos epistemológicos pluralistas revelan epistemes de educación mapuche y principios pedagógicos entregados por *kimche*, sabios padres de familia, en la acción educativa *kimeltuwün*. Es decir, epistemes que permiten contextualizar las intervenciones educativas desde un enfoque intercultural y educación propia, tanto en los contenidos del currículum escolar como de los planes y programas de formación de profesores (Quilaqueo & San Martín, 2008; Quilaqueo, Quintriqueo & Peña, 2015; Quilaqueo, Torres & Quintriqueo, 2016; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019).

Para escribir este artículo, consideramos tres fuentes principales de información: 1) resultados de investigaciones comprometidas con la indagación de las epistemes que sustentan la educación mapuche en el *kimeltuwün*; 2) un marco general de pensamiento indígena; y 3) procedimientos para conocer y aprehender pertinentemente el contexto social y cultural en la educación de los pueblos indígenas, particularmente mapuche (Kusch, 1977; Quilaqueo & Torres, 2013). El propósito es mostrar contenidos pedagógicos y educativos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de la educación mapuche en la perspectiva de diálogo entre los saberes indígenas y los saberes escolares (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

Pertinencia de los saberes educativos mapuche

La pertinencia social y cultural de los saberes educativos mapuche se apoya en el argumento de contextualización que la enseñanza-aprendizaje escolar necesita para reconocer y cambiar la imagen colonizadora como Otro, salvaje, que Todorov (1987) representa en su libro *La conquista de América, el problema del otro*. Es decir, el considerar tanto el conocimiento universal normado en el currículum escolar nacional como el conocimiento educativo mapuche entregado en el medio familiar y comunitario. Con relación a esto, en Chile se observa que el diálogo de saberes entre el conocimiento educativo de los pueblos indígenas con el conocimiento del currículum escolar es un proceso epistemológico unilateral. Sin embargo, en el caso mapuche ha sido vital para su supervivencia, tanto en sus comunidades como en la emigración al medio urbano. En consecuencia, la demanda de los padres de familia por una educación escolar contextualizada se apoya en la idea de terminar con la dominación monocultural y monolingüe del castellano, a través de la incorporación de contenido educativo mapuche en la escuela y la formación de pedagogos de universidades situadas en contextos territoriales, donde viven estudiantes de origen indígena y no indígena (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019).

Así, el considerar los contextos territoriales y sociales, las epistemes de conocimiento educativo mapuche sustentadas en la ascendencia territorial de las colectividades mapuches históricas y las actuales comunidades, ofrece una perspectiva descolonizadora tanto del currículum escolar como de los planes y programas de formación pedagógica de las universidades. Es una perspectiva que permite cambiar el modelo escuelas-internados de educación civilizatoria monocultural-monolingüe (Quilaqueo, 2012; Quilaqueo & Quintriqueo, 2010) y contrarrestar la reproducción de injusticia educativa hacia los pueblos indígenas del país, de acuerdo con normativas nacionales e internacionales como la Ley Indígena chilena Nº 19.253 (1993), el Convenio 169, OIT (1989) y la Declaración de Pueblos Indígenas de Naciones Unidas.

Para los mapuches, las consecuencias de la perspectiva civilizatoria del currículum escolar y de programas de formación de profesores se advierten en el abandono parcial o total de las prácticas educativas propias por parte de las familias que han debido emigrar al medio urbano, principalmente el uso de la lengua mapuche (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Loncon, 2020).

Al respecto, planteamos que este abandono gradual es inducido por el tipo de escolarización, que niega la incorporación de la episteme mapuche al currículum, en relación con los conocimientos culturales y sociales producidos en el marco de sus comunidades. Además, las implicaciones de desconocimiento de los saberes educativos, tanto de los mapuches emigrados a los centros urbanos como de los no mapuches, se observa en el modo de relacionarse en la vida cotidiana y en actividades sociales y culturales formales (Merino & Quilaqueo, 2003; Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005). En síntesis, el abandono de las prácticas propias se sustenta en el modelo civilizatorio de escuela-internado, instaurado como apoyo a la colonización, que niega los saberes indígenas presentes en la sociedad chilena. Esto ocurre también con la escolarización de los no mapuches, con el desconocimiento sobre los saberes y conocimientos de los grupos indígenas del país.

Ahora bien, como respuesta a los reclamos de los padres de familia y dirigentes de comunidades, y de acuerdo con las Convenciones de organismos de Naciones Unidas que los Estados nacionales han establecido con los pueblos indígenas, el Ministerio de Educación ha implementado el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), mediante el cual se enseñan contenidos de lengua indígena en la asignatura Lengua y Cultura Indígena en escuelas que tengan más de 20% de estudiantes de origen indígena (Mineduc, 2003). Esto permite iniciar una educación contextualizada con un enfoque intercultural y contenidos de lengua y cultura del pueblo mapuche (Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir & Llanquinao, 2004). Aun así, las investigaciones muestran que 80% de los estudiantes continúa en el desconocimiento de la lengua indígena (Quilaqueo & Torres, 2013; Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme & Loncon, 2016).

En resumen, planteamos que para el contexto mapuche existe un marco de referencia de conocimientos educativos que revela la cuestión de saber por qué los padres de familia mapuche actúan, piensan y sienten sobre lo que se propone con la noción de educación propia, educación escolar e interculturalidad; puesto que ésta es concebida como un diálogo de saberes sociales y culturales, con el objeto de responder a la problemática planteada tanto por los mapuches, con la acción educativa propia denominada *kimeltuwün*, como por los no mapuches con la educación escolar.

Acción educativa mapuche *kimeltuwün*

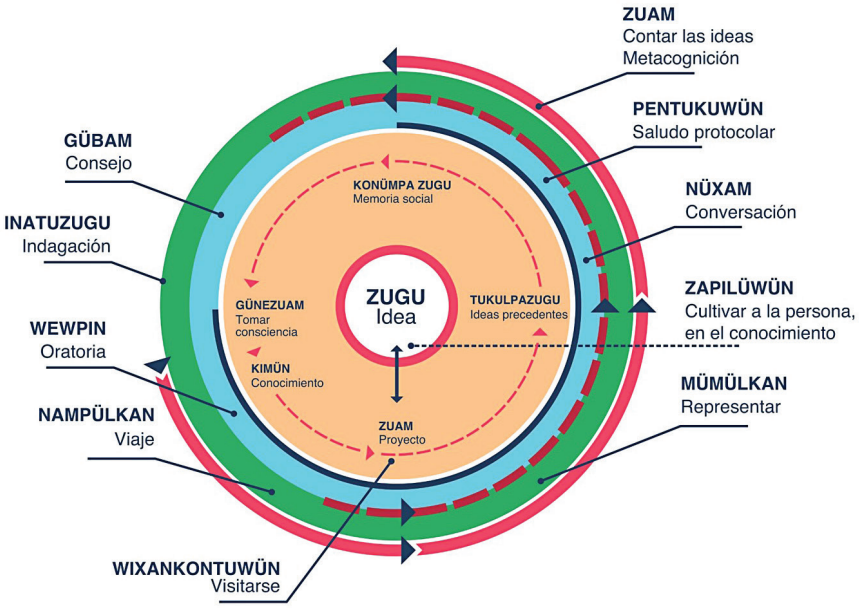
El marco teórico y empírico de la acción educativa *kimeltuwün* se sintetiza en la siguiente hipótesis de trabajo: el conocimiento educativo mapuche es una construcción social de las distintas generaciones de sabios, denominados *kimche*, descendientes de colectividades mapuche históricas (Schnapper, 1998; Quilaqueo, 2012) y que, actualmente, es implementada por padres de familia pertenecientes a "nuevas comunidades" con ascendencia a distintas territorialidades; es decir, proviene desde saberes de un pasado incorporado como memoria social (Le Goff, 1991; Halbwachs, 1970; Montesperelli, 2004; Quilaqueo, 2012), con sujetos reconocidos en sus comunidades y grupos familiares para enseñar contenidos actitudinales y procedimientos educativos con contenidos conceptuales en la formación de persona y en oficios. Así, el referente pedagógico que guía esta acción educativa se fundamenta en los conocimientos desarrollados en la relación de vida entre persona-territorio-naturaleza-espiritualidad (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017).

Sin embargo, hoy también se observa que la acción educativa *kimeltuwün* ha incorporado elementos de la pedagogía escolar y que progresivamente interviene las prácticas de la educación mapuche entregada por la familia. Esta acción es realizada por la escuela a través de los propios padres y abuelos escolarizados para incorporar a sus hijos en la sociedad no mapuche, sobre todo con contenidos valóricos del patriotismo chileno y procedimientos con contenidos culturales religiosos, económicos y políticos (Quilaqueo, 2019). Aquí, las prácticas observables entre los padres de familia sobre el pasado incorporado se entienden como el conjunto de experiencias adquiridas en forma de habilidades y disposiciones para actuar, sentir y pensar como condición vital y permanente del ser mapuche (Quilaqueo & Sartorello, 2018); es decir, son las capacidades adquiridas en el proceso de experiencias socializadoras, al tener en cuenta los contextos de acción vividos que conllevan cambio, modificación y transformación sobre los actores (Lahire, 2012; Quilaqueo & Torres, 2013).

Desde la perspectiva expuesta, los referentes empíricos y teóricos de la acción educativa *kimeltuwün* que encontramos entre las familias forman parte de una propuesta de acción didáctica, pedagógica y conceptual que presenta contenidos y finalidades educativas como práctica de validación objetiva y subjetiva, de lo propio y de lo ajeno (Bonfil, 1993; Quilaqueo, 2005; Quilaqueo & Quintriqueo, 2010; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo

& Quilaqueo, 2019); esto es, lo que permite incorporar contenido educativo mapuche en el currículum escolar desde proyectos de intervención educativa contextualizados con enfoque intercultural. Asimismo, esta propuesta es un desafío de superación del desprecio epistemológico (Olivé, 2009) de los saberes mapuche en el currículum escolar. En síntesis, la acción educativa *kimeltuwün* se presenta como propuesta didáctica con aspectos metodológicos sustentados en procesos epistemológicos y epistémicos mapuche. Véase la figura 12.1:

Figura 12.1 *Kimeltuwün* (acción educativa)



Fuente: Elaboración propia

En la figura 12.1, la acción de *kimeltuwün* se presenta como un proceso epistemológico de aprendizaje-enseñanza compuesto por seis etapas:[4] *zugu*, *zuam*, *tukulpa zugu*, *konümpa zugu*, *günezuam* y *kimün*. Estas etapas se desarrollan mediante dos procesos de reflexión que orientan la

[4] La versión completa se encuentra en Quintriqueo & Quilaqueo (2019).

acción educativa: desde la lógica de pensamiento, *rakizuam*, y discurso, *nüxam*. El proceso de *rakizuam* permite ordenar las ideas que intervienen en la acción pedagógica, y tiene como objetivo reflexionar con relación a lo empírico-narrativo del conocimiento extraído de la memoria familiar, comunitaria y en la ascendencia territorial de las colectividades históricas. En tanto, el *nüxam* es un discurso metódico en algunos casos especializados, que acompaña el proceso pedagógico y es representado en el cuarto círculo de la figura 12.1, desde el exterior al interior. Este discurso se hace en forma de diálogo entre el aprendiz y el que enseña, sobre la base de un contenido conceptual, procedimental y actitudinal. Enseguida, los otros círculos representan los siguientes métodos de aprendizaje-enseñanza: *wixankontuwün* (visitas intencionadas para enseñar), *mümülkan* (razonamiento para comprender), *zapilüwün* (comprensión de las cosas y las personas), *pentukuwün* (saludo protocolar), *gübam* (enseñanza intencionada, en forma de lección), *inatuzugu* (indagación), *wewpin* (discusión y contraposición de ideas) y *nampülkan* (representación de viaje imaginario-territorial).

Las definiciones de las etapas de desarrollo del *kimeltuwün* en la figura 12.1 son:

1) *Zugu*: es el inicio de la acción pedagógica y expresa una idea e interés de comprender o explicar un tema, para luego continuar con el *zuam* y lograr conocer o explicar a través de un razonamiento metódico denominado *rakizuam*.
2) *Zuam*: esta etapa incorpora la intención y necesidad de profundizar la idea o el interés de comprender o explicar un tema planteado en el *zugu*. Se realiza mediante un discurso específico o *nüxam*, para organizar el tratamiento de la idea según el aprendizaje-enseñanza que se desea alcanzar.
3) *Tukulpa zugu*: es la etapa donde las ideas se contextualizan en la memoria social familiar y de las colectividades mapuches históricas. El objetivo es la comprensión y explicación de lo que el sujeto que aprende necesita para la construcción de conocimiento. Para ello, la acción *kimeltuwün* implica hacer uso de los siguientes elementos metodológicos: *inatuzugu*, *nampülkan*, *mümülkan* y *zapiluwün*.
4) *Konümpa zugu*: es donde se exponen las primeras explicaciones sobre el conocimiento que permitirá la contextualización establecida en la etapa anterior, *tukulpa zugu*, de un contenido de enseñanza del sujeto en aprendizaje

acerca de los contenidos seleccionados que constituyen formas de compartir conocimientos y experiencias.

5) *Günezuam*: aquí es donde se desarrolla la evaluación y metacognición según el conocimiento construido por el aprendiz, de acuerdo con la capacidad de cuestionar progresivamente sobre lo aprendido, especialmente los valores educativos.

6) *Kimün*: aquí se completa el ejercicio de la acción educativa del *kimeltuwün*; es donde se expresa el logro del conocimiento construido que permite explicar el *zugu* planteado en la primera etapa. El resultado se transforma en un nuevo *zugu* del *kimeltuwün*.

Con relación a los elementos epistemológico *nampülkan*, *mümülkan* y *zapilüwün* e *inatuzugu*, consisten en ideas que organizan la reflexión-indagación mediante el conocimiento que ya existe en el medio familiar. Es decir, saberes de un pasado incorporado como ascendencia familiar de colectividades históricas, más el contexto de la acción homogeneizadora de la escuela, con el fin de lograr una comprensión de hechos e interpretarlos desde la lógica del discurso y el pensamiento mapuche.

Nampülkan es una forma de representación de viaje en el imaginario territorial de las familias y las comunidades. Es también una forma de interpretar la memoria individual y social, o una idea, con el fin de comprender lo que se busca aprender desde una fuente de información producida en la vida familiar y su confrontación con las experiencias de otras personas.

Mümülkan es la racionalización de los procesos de construcción de conocimientos respecto de su comprensión (intelectual, artístico, tecnológico o espiritual), con el objeto de ordenar el propio conocimiento, en forma abstracta y empírica en la formación de las personas.

Inatuzugu significa estudiar, buscar e indagar en el conocimiento que ya existe, con el fin de lograr una comprensión de procesos, hechos, sucesos e interpretar la realidad desde una racionalidad propia.

Por último, *zapilüwün* es un razonamiento que contribuye al aprendizaje y la comprensión del desarrollo de las cosas y las propias personas como conocimiento abstracto del contexto social y cultural de los sujetos. Es decir, este elemento contiene intereses, contenidos y finalidades educativas que se explican mediante el razonamiento de *rakizuam*.

Por su parte, los principales métodos utilizados en la acción didáctica *kimeltuwün* son: *gübam*, *wewpin*, *wixankontuwün* y *pentukuwün*.

Gübam consiste en la estructuración de un proceso de aprendizaje y enseñanza intencionado, en forma de lección, para aumentar progresivamente el capital cultural de los niños y los adolescentes, sobre la base de saberes y conocimientos educativos propios y ajenos.

Wewpin es un tipo de discurso caracterizado por un proceso de discusión y contraposición de ideas, saberes (ser y hacer) y conocimientos entre dos o más personas, cuyo objetivo es lograr una síntesis explicativa para quienes se dirige el *wewpin*. El resultado es una síntesis de los mejores argumentos discursivos que están implícitos en la memoria social mapuche.

Wixankontuwün es una forma de aprendizaje de relación social mediante visitas intencionadas, donde la persona expone su conocimiento y recibe el reconocimiento de los familiares y la comunidad; es decir, un aprendizaje de la historia familiar con relación al parentesco y la memoria social mapuche.

Pentukuwün se refiere a un discurso que se practica cuando se encuentran dos o más personas de la red de parentesco de la comunidad u otras territorialidades, con el propósito de intercambiar información, saberes y conocimientos relacionados con el parentesco. En efecto, para este concepto, el hilo conductor es la valoración, el conocimiento y reconocimiento de los familiares de la línea paterna, denominada *küpan*, y la línea materna, llamada *tuwün*.

En suma, el *kimeltuwün* está mediado por una construcción social de conocimiento expresado en el pensamiento que implica hacer *rakizuam*. Ya que la palabra *rakizuam* está compuesta por la expresión *rakiy ñi zuam*, donde la partícula *raki* lleva a la idea de contar y aumentar (sumar); *ñi* significa lo propio o adquirido, lo abstracto y empírico; y *zuam*, es la idea, la necesidad y el interés de aprender a partir de un *zugu* (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). *Rakizuam* implica también un razonamiento para evaluar y cualificar (describir) a un sujeto sobre el nivel de conocimiento alcanzado referente a un *zugu* y *zuam*. Éste es un proceso permanente y cíclico que fundamenta el *kimeltuwün* en tanto acción educativa; asimismo, se acompaña de *nüxam* en forma de diálogo, con el propósito de lograr comprender y explicar el *zugu* y *zuam*. Esto es aplicable a diferentes temas y a la relación entre las personas, la naturaleza y la espiritualidad, considerando como referente la memoria social de la familia y sus colectividades históricas.

Interculturalidad e intervención educativa

El concepto de interculturalidad en este texto se aplica a los discursos y las prácticas sociales y culturales que involucran el patrimonio cultural de sociedades con culturas diferentes. Para el contexto mapuche, se considera como la relación sociocultural sobre la base de saberes y conocimientos educativos, económicos, políticos, entre otros, con saberes que comprometen el diálogo entre sociedades, grupos y personas con culturas diferentes (Quilaqueo & Torres 2013). En educación, entre los elementos que dan cuenta de prácticas que involucran el patrimonio cultural mapuche y no mapuche, se puede constatar que la expresión intercultural pone el acento principalmente sobre las relaciones entre aspectos culturales-lingüísticos folclorizados, y muy poco sobre la relación social como base de producción y expresión cultural. Esto porque al pueblo mapuche, desde la "guerra de Pacificación de La Araucanía", se le ha culturizado, es decir, es presentado como cultura y no como sociedad, donde la dominación se expresa en tensión social con el descendiente de colonos europeos y el Estado (Quilaqueo, 2019).

Ahora, el uso del concepto de educación intercultural también es culturizado por la población descendiente de colonos europeos y las instituciones de Estado-nación. Esto se refleja en el PEIB, cuando el Ministerio de Educación establece una relación vertical entre profesores, educadores tradicionales, padres de familia y dirigentes de las comunidades (Arias, Quilaqueo & Quintriqueo, 2019); esto es, se muestra como programa de educación compensatorio, funcional para el Estado, contrario para los intereses de las familias y las comunidades, que no incorpora sus conocimientos educativos al currículum escolar. Ello a pesar de que la contextualización se expresa con educadores tradicionales de origen mapuche para que enseñen nociones de lengua indígena y aspectos culturales de las familias (Mineduc, 2003).

En el plano pedagógico, cabe remarcar que la expresión intercultural se ha puesto en valor en textos teóricos a fines de las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX. Autores como McAndrew (1999) y Pagé (1993), en el caso de Quebec, Canadá, señalan también las diferencias de perspectivas que han existido entre un medio anglófono y otro francófono. El primero ha practicado la educación multicultural, mientras que el segundo ha privilegiado la educación intercultural. Esto ha favorecido el estudio de variaciones culturales a partir de temas comunes, pero no es evidente que este

discurso normativo se haya realmente traducido en prácticas inclusivas de los saberes educativos de los pueblos indígenas.

Por otra parte, durante la década de los ochenta la influencia antropológica en educación comenzó a ser cuestionada a partir de tres críticas que permitieron comprender el viraje gradual que ha conocido la educación intercultural. La primera fue desarrollada en el campo de la reflexión filosófica, política y sociológica (Touraine, 1994), donde hizo un aporte a la legitimidad del relativismo cultural como modo de gestión de las relaciones de poblaciones destinada a compartir un espacio común.

En la segunda crítica, la psicología y la antropología urbana de Taijfel (1982) y McAndrew (1999) privilegian una perspectiva constructivista en materia de identidad cultural, en donde se deslegitima el discurso corrientemente sustantivo y normativo que dominaba en el terreno de lo intercultural. Por una parte, se hizo valer que el origen étnico no representaba más que un criterio, entre otros, de la pertenencia y construcción identitaria y, por otra parte, que, aun limitándose a este solo criterio, las identidades múltiples o mestizas llegan a ser mayoritarias en las sociedades de inmigración. En el contexto francés, en el plano pedagógico, Abdllah-Preitcelle (1992) definió la pedagogía intercultural como pedagogía de la diferenciación y no como pedagogía del tratamiento de las culturas.

En la tercera crítica, se plantea que la educación intercultural relativiza el rol pertinente en la función de transmisión de los saberes de la escuela. Lo anterior ha sido cuestionado por especialistas y por aquellos que intervienen en el terreno de la educación frente a ciertos excesos de pedagogías heterocéntricas igualitarias o antirracistas, puesto que conciben el saber escolar no sólo como socialmente construido, sino también como un conjunto de elecciones arbitrarias que responden solamente a los intereses de los grupos dominantes y que debe ser redefinido en función de la visión de cada uno de los grupos dominados (Banks, 1988).

Actualmente, podemos agregar, para el caso del PEIB, una crítica más radical en la relación que establece con la educación propia de los pueblos indígenas y la educación escolar en lo que se ha implementado como la educación intercultural. Las perspectivas escolares de ir y venir al tema indígena, sin incluir el conocimiento social, ha culturalizado a estos pueblos, dejando de lado la interacción social como elemento principal para conocer al Otro, para aprehender sus conocimientos de pedagogías sustentadas en la relación entre personas con la naturaleza, el territorio y la espiritualidad.

Por otra parte, desde el enfoque pedagógico intercultural, la formación de profesores se relaciona con una noción de interculturalidad que puede aplicarse a diferentes áreas de estudio. En el campo educativo, se utiliza en especial en dos niveles que alimentan de manera complementaria la reflexión pedagógica. Primero, como enfoque intercultural de problemas relacionados con la educación y la enseñanza; y segundo, como la dimensión cultural y social de todo aprendizaje (Abdallah-Pretcheille, 1992; Quilaqueo & Quintriqueo, 2017). El primer caso tiene un carácter más heurístico y didáctico que el segundo; aunque el enfoque de educación intercultural se presenta como una forma lógica que se aplica como categoría didáctica, éste debería implementar al mismo tiempo la interacción social entre estudiantes de origen indígena y no indígena. Ello requiere que la educación intercultural sea epistemológicamente contextualizada en aspectos sociales, culturales y normativos, y no sólo disciplinaria.

La pedagogía para una propuesta de intervención educativa intercultural, en el caso mapuche, se plantea como una aplicación específica de un currículum escolar contextualizado social y culturalmente para estudiantes de origen mapuche y no mapuche que conviven en un mismo contexto territorial y cultural, puesto que no es un enfoque etnopedagógico (Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005; Quilaqueo & Torres, 2013). La demanda de una educación contextualizada por parte de los grupos indígenas en Chile no es nueva, ya que ha sido un elemento de discusión permanente que ha tensionado las relaciones con el Estado. Sin embargo, hoy lo que aparece como elemento nuevo en la educación escolar es la incorporación de una asignatura de Lengua y Cultura Indígena en escuelas situadas en contextos mapuche (Mineduc, 2003).

Ahora, desde una perspectiva crítica, la dominación-sumisión de los pueblos indígenas se expresa tanto en términos objetivos como subjetivos, donde Gasché (2008) subraya que “hablar de la interculturalidad como una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar las relaciones verticales” (p. 273). Es decir, es la falta de reconocimiento constitucional como entidades de derecho público y no únicamente como sujetos de interés público. Y, subjetivamente, para muchos indígenas, no reconocer sus prácticas culturales propias se refleja en el enfoque de los programas de educación intercultural que han estado destinados en particular a los indígenas “con el fin que ellos ‘respeten’ y ‘toleren’ —¿a quiénes? — a los que los dominan, los desprecian, los engañan, los explotan” (Gasché, 2010, p. 115).

Con esto, se gira alrededor de prácticas focalizadas para los grupos dominados en vez de estar diseñadas para modificar las actitudes y conductas de los grupos sociales dominantes.

En suma, la noción de educación e interculturalidad se enmarca por ejemplo en la teoría crítica en educación con base filosófica en los escritos de Berstein (1975), Carr (2002) y Kemmis (1992), que ofrecen un modo de reconstruir la teoría de la educación. Carr (2002), aunque comparte la idea práctica de que la teoría de la educación debe enraizarse en las creencias y las formas de ver las cosas de sentido común de los profesionales, rechaza la idea de que estas creencias no puedan determinarse ni explicarse, de paso, en términos objetivos. De modo parecido, aunque este autor comparte la convicción del enfoque de la ciencia aplicada, en las situaciones educativas pueden darse factores operativos causales que se oponen a inferir de ello que la teoría de la educación pueda elaborarse sin referencia a las interpretaciones y formas de ver de sentido común que utilizan los profesionales. Esto se da con cierta particularidad en el contexto de relaciones interétnicas de dominación en contexto mapuche (Quilaqueo, Torres & Quintriqueo, 2016).

Conclusión: intervención educativa intercultural contextualizada

La intervención educativa intercultural pretende crear cambios en la aplicación del currículum escolar chileno mediante la formación de pedagogos que generen procesos epistemológicos más pertinentes y significativos para sus estudiantes. Una educación que considere relaciones interculturales basadas en el diálogo de saberes, lo que implica considerar la diversidad social y cultural, respaldada en la idea del cambio progresivo de la percepción estereotipada de los miembros de la sociedad chilena respecto de la sociedad mapuche, para comprender las relaciones sociales e interculturales en el ámbito nacional, regional y local. Así, el impacto de una intervención educativa intercultural depende también de las actividades de docencia e investigación en la formación de profesores, porque el objetivo de sistematizar saberes y conocimientos educativos mapuche, siguiendo la perspectiva de Lenoir et al. (2002), es construir relaciones de colaboración progresiva entre miembros de comunidades, la escuela y la universidad en el proceso de formación de pedagogos a través de la práctica docente.

El carácter intercultural de la escuela para estudiantes de origen no mapuche constituye una estrategia general para desarrollar un proceso formativo de personas que deberán vivir vinculadas a contextos de diversidad social y cultural de sociedades diferentes. Esta estrategia permite establecer una relación social directa con la sociedad mapuche a través del proceso de co-construcción de conocimientos entre estudiantes mapuche y no mapuche, favoreciendo la construcción de su identidad personal y social. Esto también debería ser parte de la formación de profesores con especialización en educación intercultural para los niveles de educación de párvulos y educación básica, apoyada en el reconocimiento de la diversidad cultural; es decir, una estrategia de trabajo en tanto paradigma capaz de tomar en cuenta la complejidad de las situaciones de la actividad humana. Así, con el diálogo entre el saber escolar y el saber educativo mapuche, se pueden disminuir tensiones inherentes a toda situación de contacto sociocultural dedominación y, a la vez, construir relaciones apoyadas en el conocimiento de ambas sociedades, en la medida que los grupos en presencia se consideren como observadores que saben trabajar haciendo dialogar sus saberes.

Finalmente, se observa que la investigación educativa en universidades situadas en contexto indígena es fundamental para formar a los estudiantes de pedagogía, para comprender y explicar la interculturalidad desde el punto de vista ético, epistémico y político (Vignaux, Fall & Turgeon,1998; Quilaqueo, Quintriqueo & Peña, 2015). De esta forma, los resultados de las investigaciones citadas en este artículo permiten, por una parte, cuestionar y co-intervenir con estudiantes indígenas y no indígenas mediante intervenciones educativas interculturales; y, por otra parte, posibilitan que quienes están a cargo de la gestión del currículum escolar incluyan en su misión a los actores sociales de las comunidades para contextualizar las asignaturas con contenidos de educación indígena. Asimismo, estos resultados permiten a las facultades de educación argumentar los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de los planes y programas de formación de profesores para la diversidad social y cultural.

Referencias

Abdallah-Pretcheille, M. (1992). *Vers une pédagogie interculturelle*. París: CNDP/Hachette.

Arias, K., Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: principales limitaciones epistemológicas. *Educação e Pesquisa,* (45). Recuperado de https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192645

Azócar, A., Nitrihual, L., Flores, J., López, S. & Pacheco, S. (2015). La tarjeta postal fotográfica y la escuela misional en La Araucanía: el discurso visual capuchino sobre sus logros en la transformación de la niñez mapuche (1898-1930). *Revista Signa,* (24), 215-230.

Banks, J. A. (1988). Approaches to multicultural curriculum reform. *Multicultural Leader, 1*(2), 1-2.

Bengoa, J. (1987). *Historia del pueblo mapuche, siglo XIX y XX*. Santiago de Chile: Ediciones Sur (colección Estudio Históricos).

Bernstein, B. (1975). À propos du curriculum. En J. Forquin (presentación y selección), *Les sociologues de l'éducation américains et britaniques*. Bruselas: De Boeck Université.

Bonfil, G. (1993). Implicaciones éticas del sistema de control cultural. En L. Olivé (Comp.), *Ética y diversidad cultural*. México: FCE.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

De La Barra, L. (2000). La pareja conceptual civilización-barbarie. Norte y Sur América. La novela indigenista de Lautaro Yankas. *Ciberhumanitis,* (14). Recuperado el 4 de octubre de 2013, de http://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/14/tx6ldelabarra.html

Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad cultural: Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües* (pp. 279-365). Quito: Abya Yala.

Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico, 1*, 111-134.

Halbwachs, M. (1970). *Morphologie sociales*. París: Armand Colin.

Kemmis, S. (1992). Mejorando la Educación mediante la investigación acción. En M. C. Salazar (Coord.), *La investigación participativa, inicios y desarrollo*. Buenos Aires: Humanitas.

Kusch, R. (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel: penser l'unité des sciences sociales*. París: Éditions du Seuil.

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Raymond, G. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique, 4*(4). Recuperado de http://www.espritcritique.org/

Ley Indígena Nº 19.253. (1993). *Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas en Chile*. Párrafo 1° y 2°, Título I. *Diario Oficial*. Octubre de 1993.

Loncon, E. (2020). La enseñanza del mapuzugun en Chile. Estrategias contrapuestas. En D. Quilaqueo, S. Sartorello & H. Torres (Coords.), *Diálogo de saberes en educación intercultural. Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 176-205). La Araucanía: Universidad Católica de Temuco.

Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. & Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa, 42*(1), 213-228.

Mansilla, J. & Quilaqueo, D. (2018). Capuchinos bávaros y niñez mapuche: aproximaciones desde la fenomenología del cuerpo en Merleau Ponty. *Revista Educação Pública, 27*(65/2), 733-751.

McAndrew, M. (1999). L'éducation et la diversité socioculturelle: un champ de recherche et d'intervention en redéfinition? En M. A. Hily & M. L. Lefebvre (Dirs.), *Identité collective et alterité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques* (pp. 285-304). París: L'Harmattan.

Merino, M. & Quilaqueo, D. (2003). Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racialist ideology of the Spanish conqueror. *American Indian Culture and Research Journal, 27*(4), 105-116.

Ministerio de Educación (Mineduc) (2003). *Orientaciones para la formulación de proyectos de mejoramiento educativo en el marco de la educación*

intercultural bilingüe. Santiago de Chile: Departamento de Educación Intercultural Bilingüe, Gobierno de Chile, División de Educación General.

Montesperelli, P. (2004). *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989). Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. En *América Indígena, 58*(3-4).

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Tapia, *Pluralismo epistemológico* (pp. 19-30). La Paz: CLASCO/CIDES-UMSA/Muela del Diablo Editores.

Pagé, M. (1993). Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques. Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation.

Pinto, J. (2003). *De la inclusión a la exclusión. La formación del estado, la nación y el pueblo mapuche*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago.

Quilaqueo, D. (2005). Educación intercultural desde la Teoría del Control Cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos Interculturales,* (4), 37-50.

Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuche: racionalidad apoyada en la memoria social de los *kimche*. *Atenea,* (505), 79-102.

Quilaqueo, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educar em Revista, 35*(76), 219-237.

Quilaqueo, D. & Merino, M. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de historia. *Revista de Educación Campo Abierto,* (23), 119-135.

Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los *kimches*. *Polis,* (26), 56-69.

Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa.* La Araucanía: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo, D. Quintriqueo, S. & Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Frasis Editores.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Catriquir, D. & Llanquinao, G. (2004). Kimeltuwün mew amukey ta zugu. Una didáctica para abordar conocimientos mapunche en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En grupo de Investigación, *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente* (pp. 53-148). La Araucanía: Facultad de Educación-Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. & Peña, F. (2015). *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural: desafíos de la Investigación Educativa en Contexto Indígena*. La Araucanía: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E. & Loncon, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? *Cadernos de Pesquisa, 46*(162), 1050-1070.

Quilaqueo, D. & San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada, *Estudios Pedagógicos, 34*(2),151-168.

Quilaqueo, D. & Sartorello, S. (2018). Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. *Alpha,* (47), 47-61.

Quilaqueo, D. & Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha,* (37), 285-300.

Quilaqueo, D. Torres, H. & Quintriqueo, S. (2016). L'éducation scolaire et l'éducation mapuche: points de vue des parents mapuches. *Enfances Familles Générations, 25*. Recuperado de http://efg.revues.org/1186

Quintriqueo, S. & Quilaqueo, D. (2019). *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena.* La Araucanía: Universidad Católica de Temuco.

Schnapper, D. (1998). *La relation à l'autre. Au coeur de la pensé sociologique*. París: Gallimard.

Taijfel, H. (1982). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Todorov, T. (1987). *La conquista de América, el problema del otro*. México: Siglo XXI.

Touraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. México: FCE.

Turra, O. (2020). Escuelas normales y formación de maestros "civilizadores" en La Araucanía ocupada/colonizada: 1896-1936. En D. Quilaqueo, S.

Sartorello & H. Torres (Coords.), *Diálogo de saberes en educación intercultural. Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 146-158). La Araucanía: Universidad Católica de Temuco.

Vignaux, G., Fall, K. & Turgeon, L. (1998). Les recherches interculturelles: heritages conceptuels et nouvaux enjeux. En K. Fall & L. Turgeon (Dirs.), *Champ multicultural, transactions interculturelles. Des théories, des pratiques, des analyses* (pp. 61-97). París: L'Harmattan.

Interculturalidad en territorios polifónicos: diálogo y confianza como principios epistémicos

ADELINA PEÑA*

La experiencia del IEI como praxis intercultural

La experiencia lograda por el Instituto de Estudios Interculturales (IEI), para efectos de su contextualización, se presenta a partir de las dinámicas dadas en torno a la relación universidad-sociedad. Así, por una parte, acontece una práctica de interiorización en la relación de la universidad consigo misma, y, por otra, de exteriorización en la relación universidad-comunidades-Estado-empresa.

Por consiguiente, en la práctica de interiorización se da cuenta de la evolución del IEI en la organización universitaria. En tal sentido, se mencionan los tres momentos constitutivos de esta institución, así como en la práctica de exteriorización, como parte del territorio al cual se articula desde su misionalidad, con énfasis en las problemáticas socio-territoriales, especialmente en el Región Pacífica Colombiana (Rodríguez et al., 2018; Duarte et al., 2018). Según Escobar (2014), esta región se caracteriza por las "luchas por el territorio y la diferencia y contra la avalancha desarrollista, armada y extractivista de la última década, están de este modo en la avanzada de las luchas por otros modelos de vida, economía y sociedad" (p. 78).

* Investigadora del Instituto de Estudios Interculturales (IEI) de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia. Correo: adelinap@javerianacali.edu.co

Las problemáticas socio-territoriales que aborda el IEI se agrupan en tres focos, a saber: derechos humanos, territorialidades y tierras y construcción de paz. A través de los años, el instituto, al estrechar sus relacionamientos, se hace parte del territorio, dando cuenta de la transformación de la relación universidad-sociedad, de una relación unidireccional y vertical a una bidireccional, en un hacerse parte del y con el territorio.

La experiencia del IEI relacionada con las problemáticas socio-territoriales se consolida a lo largo de diez años, con el liderazgo de 163 proyectos, de los que 102 se han realizado en la Región Pacífica Colombiana. Las trayectorias de prácticas, tanto de interiorización como de exteriorización, han sido caracterizadas a modo de hitos institucionales por Pagano (2021), quien propone tres principales, denominados de transición, que a su vez dan cuenta de otros nueve sobre los procesos más significativos logrados en la experiencia del IEI.

El hito de gestación contempla los orígenes en la Oficina de Proyectos Especiales para el Desarrollo Social (OPEDS), vinculada al Centro de Consultoría y Educación Continua (CCEC) de la universidad. A la vez, éste recoge dos hitos: el Hito 1: "Pacto por los derechos laborales en el sector azucarero", y el Hito 2: "Declaración del páramo de Pisno como zona protegida".

El hito de fortalecimiento comienza con la transición de la OPEDS al Centro de Estudios Interculturales, que a su vez recoge cuatro: el Hito 3: "Creación del Centro de Estudios Interculturales (CEI)"; el Hito 4: "Construcción participativa e intercultural del Plan de Manejo Ambiental (PMA) de la Central Hidroeléctrica del Bajo Anchicayá"; el Hito 5: "Acceso a derechos de tierras para comunidades étnicas y culturales"; y el Hito 6: "Restitución de tierra en el río Yurumanguí".

El hito de consolidación empieza con la transición del CEI al IEI, que reúne tres hitos: el Hito 7: "Creación del Instituto de Estudios Interculturales (IEI)"; el Hito 8: "Visión compartida sobre la minería en Colombia"; y el Hito 9: "Vínculo al proceso de paz".

A continuación, se argumenta que estas prácticas de interiorización y exteriorización dan cuenta de la interculturalización de la universidad como expresión decolonial en el marco de la relación universidad-sociedad.

Trayectorias en las prácticas de interiorización del IEI

El IEI es una experiencia que a lo largo de cerca de diez años se ha venido fortaleciendo a medida que se afianza sus relacionamientos a nivel regional, nacional y en apertura a lo internacional. En su trayectoria interna, el actual IEI nació en 2008 con la denominación de Oficina de Proyectos Especiales para el Desarrollo Social en el Centro de Consultoría y Educación Continua (CCEC). Los propósitos que orientaron su creación obedecieron a los alcances de la planeación institucional 2006-2011, y una de sus principales proyecciones fue la de fortalecer el compromiso con el entorno en la búsqueda de hacer una aportación a la generación de soluciones a problemáticas existentes en el entorno (Pontificia Universidad Javeriana Cali, 2007).

Poco después, de 2009 a 2011, en el marco de la implementación del Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI), se constituyó como Centro de Estudios Interculturales (CEI). En ese entonces, se propuso entre sus objetivos promover el desarrollo de proyectos de investigación, consultoría y proyectos especiales de desarrollo social en el área de los estudios interculturales, con el fin de procurar la creación de un espacio académico de interlocución entre las diversas culturas presentes en Colombia (Pontificia Universidad Javeriana Cali, Acuerdo 071 de 2010). Su apuesta institucional, "Creando escenarios de diálogo para construir región", puso el diálogo como elemento central en los procesos de relacionamiento territorial. Es importante anotar que este avance supuso una reforma en el Reglamento Orgánico de la Seccional.

Al priorizar su acción institucional, a nivel territorial se orientó al suroccidente, en especial a la Región Pacífica Colombiana, siendo estos territorios de alta complejidad con traslapes de conflictos territoriales, sociales, económicos y políticos, con presencia de grupos armados que atentan contra los derechos humanos y la vida digna de las comunidades rurales, conformadas en su mayoría por campesinos, indígenas y afrodescendientes.

Durante 2015, el CEI se transformó en el primer instituto de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, dado el reconocimiento logrado por su trayectoria en la región. Así, el Consejo Directivo de la Universidad aprobó la transición de Centro a Instituto de Estudios Interculturales (IEI), debido a su labor académica como de incidencia en sus áreas de conocimiento (Pontificia Universidad Javeriana Cali, Acuerdo 099 de 2015).

De esta forma, el IEI se constituyó en una de las formas en que la universidad da respuesta al reconocimiento de la diversidad. Tal como señala Muñoz (2015), las comunidades étnicas indígenas y afrocolombianas irrumpieron en el escenario de la educación superior a partir de los avances en las normativas internacionales, como el convenio OIT 169 (OIT, 2009), y nacionales, en la Constitución Política de Colombia de 1991 (Corte Constitucional, 2016) y su aterrizaje en la política educativa como la Ley General para la Educación 1994 y su orientación a las comunidades étnicas con la educación indígena propia con el Sistema Educativo Indígena Propio (MEN, 2010) y la etnoeducación afrocolombiana con la catedra de estudios afrocolombianos (MEN, 1998). Este escenario educativo, no exento de la lucha social, se constituyó en un imperativo ético y sociopolítico para la universidad, al generar acciones orientadas a las demandas sociales que plantea dicho escenario.

Por tanto, este breve recorrido por la trayectoria de la práctica interna del IEI pone presente la necesaria transformación de las universidades ante las demandas de un contexto de país declarado constitucionalmente como pluriétnico y multicultural, reconocimientos que, siendo jurídicos, distan de los cambios sociales que deberían venir aparejados a ellos. Muestra de esto son las innumerables conflictividades existentes en las realidades sociopolíticas, económicas, ambientales y culturales que viven cotidianamente las comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas del país.

La universidad está llamada a su interculturalización, asunto que, como expone la experiencia del IEI, supone cambios en la universidad; así lo dejan en claro las reformas a los documentos que reglamentan la estructura de la universidad para consolidar el IEI, a través de lo cual se da respuesta a una demanda social por una sociedad intercultural en contextos políticos multiculturales. En palabras de Walsh (2012), "la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad" (p. 93). Por consiguiente, la práctica de interiorización en la experiencia del IEI en la universidad deja entrever sus sentidos decoloniales, al transformarse la estructura universitaria que hace cambios para abrir la universidad al territorio, las comunidades y las relaciones entre diversos y opuestos.

Esta transformación de la organización universitaria es una manifestación de la ruptura con la herencia de matriz colonial, ampliamente descrita por Castro-Gómez (2005), y la colonialidad intelectual expuesta por Lander (2000), que pervive en el sistema educativo y, por ende, en las universidades colombianas e incluso latinoamericanas, pese a las reformas, sobre

todo la de Córdoba de 1918, que contribuyó a superar la universidad colonial, demandando cambios en la función social de ésta, replanteando las relaciones entre universidad, sociedad y Estado, para responder a las necesidades sociales del continente (Tünnerman, 1992).

Trayectorias en las prácticas de exteriorización del IEI

Éstas se pueden agrupar alrededor de tres grandes problematizaciones en los territorios: derechos humanos, territorialidades y tierras y construcción de paz territorial. Esta vinculación del IEI con las problematizaciones se va amplificando a medida que se estrecha la relación con los demás actores existentes en los territorios, entre los cuales están las comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas, los sectores estatales y el sector privado, de aquí la connotación de territorios polifónicos: todo actor tiene una voz, una visión, un lugar desde los cuales se entreteje en la configuración del territorio.

A continuación, se mencionan algunas prácticas relevantes en torno a cada una de las problemáticas antes identificadas. En primer lugar, aquellas que giran alrededor de derechos humanos se establecen como prácticas relevantes: 1. mediación en el conflicto laboral dentro de la industria azucarera; 2. mediación y facilitación de un proceso de diálogo entre los gremios empresariales del Valle del Cauca y las autoridades indígenas del Cauca; 3. movilización convocada por la minga de resistencia social y comunitaria en contra del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos.

Con respecto a las problemáticas dadas relacionadas con territorialidades y tierras, se identifican: a) mesas de negociación para el acceso a tierras entre el gobierno nacional y las comunidades indígenas, afro y campesinas; b) firma del Acuerdo Intercultural Barrancón (CEI, 2013, 17 de diciembre), que soluciona el conflicto territorial entre comunidades indígenas y afrodescendientes por la finca Barrancón en San Rafael, departamento del Cauca; c) programa para el restablecimiento de relaciones de confianza entre la Empresa de Energía del Pacífico (EPSA) y los Consejos Comunitarios del Bajo Anchicayá del Distrito de Buenaventura en el departamento del Valle del Cauca, así como la mesa de sostenibilidad socio-ambiental de la cuenca y el Plan de Manejo Ambiental (PMA) de la Central Hidroeléctrica; d) acompañamiento al Consejo Comunitario del río Yurumangi para la demanda ante el Tribunal Especializado en Restitución de Tierras de Cali.

Con respecto a la construcción de paz territorial en el marco del post-acuerdo, a este momento la trayectoria del IEI es reconocida por diversas instancias nacionales por su énfasis en el relacionamiento y el diálogo. Las acciones a destacar en este sentido son: a) unidad de diálogo social en la Agencia Nacional de Tierras (ANT); b) observatorio de Tierras de la Nación, junto con la Universidad Nacional de Colombia, lanzado en 2018; c) acompañamiento a los excombatientes de las FARC-EP recién llegados a las Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN); d) proceso de paz alianza establecida entre la Oficina del Alto Comisionado de Paz (OACP) y el IEI para el diseño de pilotos de la nueva institucionalidad pública de paz, así como aporte a los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET); e) acompañamiento al Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR), con el apoyo en el diseño de la estrategia de despliegue territorial de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la convivencia y la No repetición.

En este trasegar del IEI, se han ido definiendo formas de acción como universidad que, al hacerse parte del tejido plural polifónico de los territorios, se construye como espacio articulador de las dinámicas y las relaciones territoriales entre diversos y, en razón a sus diferencias, muchas veces opuestos. De aquí la filosofía institucional, que se recoge en el principio "tender puentes, para unir orillas". Por ello, el IEI tiene como premisa hacer presencia en el corazón del conflicto, el cual se aborda desde su potencial transformador como generador de cambio social.

A medida que se avanza en la experiencia, la práctica del IEI se organiza de acuerdo con cuatro líneas de investigación del Grupo de Investigación Estado, Interculturalidad y Sociedad: 1. movimientos sociales y construcción de paz; 2. educación en contextos de multiculturalidad; 3. sistemas económicos, derechos humanos y sostenibilidad; y 4. desarrollo rural y ordenamiento territorial. A su vez, la práctica del IEI se realiza desde cuatro tipos de acciones que se articulan en sinergia: a) investigación aplicada; b) educación a través de la formación para el fortalecimiento de capacidades; c) acompañamiento a la organización, sea comunitaria, estatal o privada; y d) procesos de incidencia en procesos socio-políticos y productivos.

En consecuencia, la acción referida a la investigación aplicada se orienta desde los postulados de la investigación-acción-participación que, de acuerdo con Fals Borda (1986), se establece como una metodología "vivencial" en las comunidades, orientada a la construcción de poder en las bases. La

apuesta metodológica incluye tres aspectos en simultáneo: a) educación, b) investigación y c) acción política. Además, las situaciones y las practicas vivenciadas se vuelven la fuente de conocimiento. En tal sentido, la construcción teórica está unida a la acción en una relación praxeológica. Por otra parte, en correspondencia con la generación de conocimiento relevante a los territorios para la co-generación de soluciones de las conflictividades presentes, se asume una perspectiva desde el pluralismo metodológico. De esta forma, desde la acción investigativa se co-produce un conocimiento situado, contextualizado y con relevancia social. Tal postura institucional está próxima con los planteamientos de Wallerstein (2007), al proponer el conocimiento como una construcción social y plural que trasciende las fronteras disciplinares.

Por su parte, la acción referida a la educación desde el fortalecimiento de capacidades se da por medio de la formación social y política a través de la educación no formal; ésta se desarrolla en el marco de implementación de la mayoría de los proyectos que realiza el IEI desde sus diversas líneas. En lo que toca a la formación posgradual desde la educación formal, actualmente está en curso la primera cohorte integrada en su mayoría por líderes sociales vinculados a organizaciones sociales y étnicas de los territorios del Pacífico colombiano.

Por otro lado, la acción relacionada con el acompañamiento a la organización, sea comunitaria, estatal o privada, se realiza por medio del diálogo social y la generación de redes que fortalece el vínculo entre las organizaciones y los actores estatales y privados del territorio que hayan sido vinculados a una conflictividad socio-territorial compartida. Finalmente, la acción de incidencia social y política, a través del acompañamiento, contribuye a fomentar cambios en las dinámicas institucionales para la co-generación de condiciones para el ejercicio de los derechos.

En síntesis, lo conflictual, anclado a su transformación en colectivo a través del tejido polifónico en red, se configura en el lugar desde el que se promueven procesos participativos en donde la tensión, la oposición, actúan como movilizadoras del cambio social; tal dinámica afirma la interculturalidad en su devenir como praxis.

Así, las acciones que constituyen la práctica de exteriorización del IEI, al igual que las de interiorización, dan cuenta de la interculturalización en el marco de la relación universidad-sociedad, que tiene la impronta de una relación circular dada entre la práctica y la teoría. La práctica es el accionar

del IEI articulado a los territorios, y la teorización deviene como co-generación de conocimiento, dado en el marco de las acciones de investigación aplicada a situaciones reales en los territorios y las acciones educativas no formales y formales llevadas a cabo en los relacionamientos comunidad-Estado-sector privado. Por lo tanto, universidad y sociedad se afectan mutuamente, se transforman en simultaneidad.

En este sentido, es importante señalar que la interculturalización se da en los procesos de relacionamiento entre los actores sociales diversos presentes y existentes en los territorios, relaciones plurales donde emerge la polifonía que da vida a los territorios. En estos relacionamientos emerge lo intercultural, en correspondencia con lo planteado por Sartorello (2009), al advertir que ante la polisemia del término emerge la necesidad de asumir un posicionamiento, sea político, social o cultural ante las realidades sociales. Para este caso, dicho posicionamiento se da en la forma en que se entretejen los relacionamientos que dan vida al territorio polifónico.

De esta forma, las prácticas de interiorización y exteriorización del IEI devienen en praxis intercultural. Se comprende la praxis desde la propuesta de Freire (2005), al establecer que "es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (p. 35). Cuando prevale la dicotomía, dada por la sola acción, es activismo, y la sola reflexión es palabrería. El predomino de uno sobre el otro frena las posibilidades de transformación; expone que, si se está en el momento de la acción, "se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica" (p. 46).

Es en esta dinámica de la praxis intercultural donde acontece la movilidad de epistemes, que se logra en la continuidad del relacionamiento a través del tiempo y el espacio; es con el tiempo que crece la confianza en un espacio que se instala como escenario para el encuentro dialógico. Por tal razón, confianza y diálogo bien pueden denominarse principios epistémicos, puesto que, gracias a ellos, se da el diálogo de saberes en medio de la tensión y las disputas existentes en las conflictividades socio-territoriales. Esta praxis intercultural rompe con la linealidad de la matriz epistémica moderna donde tiempo y espacio se traduce en eficiencia y eficacia. Pareciera que estos principios epistémicos acogen elementos del pensamiento ancestral asociado a la vivencia del tiempo y la experiencia de la comunitariedad.

Develando los sentidos decoloniales de la acción educativa del IEI, por una formación posgradual decolonial

A continuación, se realiza el acercamiento a las acciones educativas del IEI como praxis intercultural en clave decolonial, en especial en la formación posgradual. Una vez expuestas las trayectorias de las prácticas de interiorización y exteriorización del IEI, se pasa a exponer su acción educativa liderada por la línea de Educación en Contextos de Multiculturalidad. Las acciones educativas se centran, como ya se mencionó, en dos componentes: la educación no formal y educación formal a nivel posgradual. Por una parte, la educación no formal se orienta a la formación social y política, como componente esencial que se desarrolla en la implementación de la mayoría de los proyectos que realiza el IEI liderados desde las diversas líneas.

En cuanto a la educación formal a nivel posgradual, tiene como prioridad consolidar una unidad de posgrados conformada por maestrías, doctorados y posdoctorados. En este propósito, hoy se cuenta con la primera maestría interdisciplinar, que nace con la misión de formar líderes sociales vinculados a sus territorios para incidir en la transformación de las conflictividades de territorios desde el fortalecimiento de las organizaciones sociales y étnicas. De esta forma, se encuentra en curso la primera cohorte de líderes sociales, en su mayoría de la Región Pacífica Colombiana.

Además, se adelanta la formulación de un doctorado interinstitucional en Estudios para la Paz entre la Pontificia Universidad Javeriana de Cali y de Bogotá y la Universidad del Valle de Cali, relevante al contexto del país, que ha vivido una historia de conflicto armado por más de cincuenta años. En esta formulación, se ha avanzado en una serie de seminarios teóricos con invitados internacionales para valorar las tendencias de los estudios de paz.

Otra acción de incidencia que se lleva a cabo desde la educación formal son los procesos de acompañamiento para el fortalecimiento de la educación propia e intercultural. Un ejemplo ha sido el apoyo a la Universidad Autónoma Intercultural indígena del Cauca (UAIIN) en el proceso que la llevó a convertirse en una universidad nacional de derecho especial. En este proceso, por un lado, se apoyó la gestión político administrativa como consultores del Ministerio de Educación Nacional, y, por otro, el apoyo directo a la UAIIN para la revisión de sus propuestas curriculares.

Enseguida, se exponen los derroteros de la praxis intercultural dada en las acciones educativas del IEI. En primer lugar, el origen de lo posgradual

desde las acciones de la educación no formal y la investigación aplicada; en segundo, los desafíos que supone la maestría como puente entre universidad-sociedad, entre IEI y región como territorios polifónicos.

Relación educación no formal e investigación aplicada con la educación formal posgradual en el IEI

Para comenzar, un aprendizaje logrado con el tiempo es la relación sinérgica entre las acciones educativas no formales y formales; puesto que, de los aprendizajes de la experiencia, tanto en formación socio-política y productiva como de la investigación aplicada, se genera conocimiento socialmente pertinente y metodologías para consolidar el primer posgrado. Con esta dinámica, se consolida un principio filosófico institucional del IEI, que se recoge en la expresión: "vamos del texto al contexto y del contexto al texto". Éste se ilustra en la relación circular que se entreteje entre la educación no formal y la investigación aplicada con la educación formal posgradual.

Así, las acciones educativas no formales implican actividades articuladas entre sí, como planificación, diseño, ejecución, sistematización y evaluación de las experiencias formativas. La sistematización contribuye a visibilizar los aprendizajes logrados a partir de la experiencia, con lo cual se genera una relación circular que lleva a reformular, reestructurar y enriquecer los procesos formativos. Entre el tipo de actividades se encuentran diplomados, laboratorios, talleres, espacios de diálogo y el diseño de materiales educativos diversos.

Algunas de las actividades relevantes son los diplomados, por ejemplo, orientados a la Formación de Alcaldes y Concejales con línea de Sistemas Económicos; en Currículo Intercultural en el marco del Proceso de Regionalización de las Obras de la Compañía de Jesús, entre otros.

Un aspecto innovador se da con referencia a los laboratorios. Bajo esta metodología, se han implementado el Laboratorio de aceleración de competencias para la investigación; el Laboratorio de resiliencia Quirón, Transforma Lab, G+ lab; Laboratorio liderazgo AFRO para AFRODES; Derechos Humanos-USAID, con línea de Sistemas Económicos; y Laboratorio Autonomía Económica, con Línea de Sistemas Económicos. Esta actividad se destaca a través del perfeccionamiento de una metodología de laboratorios sociales, que recogen experiencias del IEI en diálogo social, apropia elementos del diseño centrado en las personas, el diseño aplicado al cambio social, el *design*

thinking, la educación popular, la investigación acción participativa, entre otras metodologías activas.

De igual manera, se realiza el diseño de materiales educativos, como la Cartilla EPSA, Comics y Aplicativo Web Protagonistas de la Reconciliación, MOOC "Perdón y Reconciliación: cómo sanar heridas" y Juego "Río Arriba-Ley 70".

Esta práctica representa un tejido plural de diversas perspectivas pedagógicas con el propósito de construir procesos creativos que correspondan, por una parte, con las necesidades educativas que se reconocen en las comunidades, los actores gubernamentales y privados y, por otra, con la misión del IEI, siempre orientada al fortalecimiento de los relacionamientos en los territorios polifónicos.

Dado lo anterior, la praxis intercultural desde la educación no formal se orienta al empoderamiento de los actores del territorio desde el diálogo social. El proceso de formación por sí mismo se constituye en un escenario para el encuentro dialógico, así como para la generación compartida de saberes en torno a las conflictividades socio-territoriales para construir formas de aproximarse a soluciones de manera colaborativa. Emerge así el territorio polifónico desde un diálogo de saberes en escenarios de educación no formales. Tal perspectiva, en parte expuesta por Sartorello y Peña (2018), cuando señalan que en la vinculación con la comunidad se ha de reconocer tanto las formas de pensamiento distribuidas entre los diversos actores sociales, como el espacio que configuran; condición que actúa como oportunidad para el afianzamiento de proyectos de desarrollo social a nivel local y regional. En consecuencia, la educación no formal se constituye en un antecedente en la consolidación del primer posgrado que nace de la praxis intercultural del IEI.

Desafíos de la formación posgradual como praxis intercultural decolonial

Entre los desafíos que supone la Maestría en Interculturalidad, Desarrollo y Paz Territorial (IDPT), como puente entre universidad-sociedad, entre IEI y región-territorios, dando continuidad a la interculturalización de dicha relación, se identifican dos procesos centrales como grandes desafíos ante su decolonización: la relación currículo, investigación aplicada y relación con las comunidades, y la generación de condiciones de acceso y permanencia de las comunidades campesinas, indígenas y afro a la formación posgradual.

A partir de lo anterior, en primera instancia se hace referencia a la relación currículo, investigación aplicada y relación con las comunidades. La concepción de la maestría se da en clave interdisciplinar y recoge el cúmulo de experiencia lograda tanto en la educación no formal como en la investigación aplicada. A partir de ellos, se formula su apuesta curricular y de investigación formativa vinculada a los territorios, en especial a sus líderes sociales, para continuar fortaleciendo las organizaciones sociales y étnicas para aportar a las transformaciones a las conflictividades territoriales. Así, el currículo emerge con foco en tres aspectos que recogen la trayectoria del IEI en su perspectiva territorial, a saber: la interculturalidad y la gestión intercultural del territorio, el desarrollo territorial y la paz territorial.

En cuanto a la propuesta en la formación investigativa, se parte de la investigación aplicada, el vínculo con la organización social para generar conocimiento socialmente relevante y territorialmente pertinente. En este sentido, se fortalecen tres espacios: los laboratorios de investigación aplicada; el semillero de investigación Interlab, que fortalece capacidades investigativas desde el diálogo de saberes, y los seminarios liderados por los estudiantes de la maestría como espacio que expone los avances de sus investigaciones en un diálogo académico con expertos invitados. Al momento, se han abordado temáticas relacionadas con la educación, el territorio, el conflicto armado, los procesos productivos, las mujeres y el liderazgo rural, entre otros.

Con respecto a la generación de condiciones de acceso y permanencia de las comunidades campesinas, indígenas y afro a la formación posgradual, la misión de la maestría está orientada a generar acceso a este nivel formativo para las comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas. Si se considera que en el país el acceso a este nivel formativo es bajo en general, y, más aún, para las comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas (Muñoz, 2015), la maestría apuesta por la generación de condiciones para el acceso mediante un sistema de becas a partir de diversas fuentes de financiación y, de esta forma, el programa tiene un componente de gestión administrativa compleja, diferente a los ritmos universitarios convencionales, que implica administración de recursos, supervisión y rendición de cuentas.

En este sentido, al momento, la primera cohorte tiene financiamiento de 25 estudiantes a través de la Gobernación del Valle, con el Sistema General de Regalías. Esto hace que la maestría no sea sólo un programa académico, sino un proyecto de Formación de Alto Nivel para el Desarrollo de la Ciencia,

la Tecnología y la Innovación para el Valle del Cauca. Así, dos estudiantes son financiados por la Fundación Juan Pablo Gutiérrez Cáceres, y otros con fondos de la universidad desde el IEI y la Rectoría, entre los que se cuentan actores clave territoriales e investigadores del IEI. Actualmente, se gestiona la apertura de nuevas cohortes con proyectos de características similares en el municipio de Buenaventura y el departamento del Cauca de la Región Pacífica Colombiana (Londoño, comunicación personal, 2020).

Por otro lado, las acciones orientadas a fortalecer la permanencia, teniendo en cuenta que la maestría se propone formar como investigadores a líderes sociales que tienen brechas educativas y tecnológicas, el continuo acompañamiento y la generación de estrategias para el fortalecimiento de capacidades con cursos complementarios, semillero, proceso de verificación y aseguramiento del aprendizaje anclado a una perspectiva intercultural, se constituye en un gran desafío.

Así lo presenta Sartorello (2019) al referirse a los estudiantes universitarios, cuando indica que las ventajas y desventajas en el escenario académico corresponden con dos aspectos: la filiación étnica y la trayectoria educativa. Por lo que se ha expuesto, esta situación se convierte en una constante en los diversos niveles educativos universitarios; de ahí que proponer estrategias de acceso y permanencia implican lo que Londoño y Lasso (2018) denominan territorialización de la universidad, considerado,

> [...] como espacio nuevo que se habita, implica la codificación de los espacios con aquellos códigos que se conocen y se comprenden o se crean en las nuevas interacciones, lo cual constituye un aporte para la institución si lo puede leer y una oportunidad para el diálogo intercultural. Habitar un territorio requiere generar códigos propios y en el caso de las universidades convencionales, implica abrir sus códigos a territorializaciones plurales y diversas que extienden sus reconocimientos y señales a otras nuevas, enriqueciendo así el mundo universitario con tal diversidad (pp. 82-83).

A partir de lo anterior, dos grandes desafíos enfrentan los programas posgraduales en perspectiva intercultural decolonial. Por una parte, la relación currículo-investigación-relación con comunidades, que, aunque en la presente experiencia la maestría entra en ruptura con la convencional forma de asumir las funciones sustantivas de la educación superior, no deja de tener desafíos.

Algunas pistas para afrontar dichos desafíos se encuentran en los planteamientos de Dietz y Mateos (2019), quienes, al referirse a la vinculación comunitaria, señalan la relación entre el aprendizaje en aula y las actividades vinculadas a la comunidad, donde se combina un aprendizaje cooperativo que vincula actividades prácticas de campo en modalidades de proyectos articulados al contexto de los estudiantes; ante lo cual se preguntan si "¿logran transformar situaciones de asimetría, de dependencia o de despojo de recursos?, ¿Tienen un efecto empoderador y/o descolonizador no solamente para estudiantes y docentes, sino a la vez para los actores comunitarios partícipes?" (p.13). Aunque los autores acotan esta reflexión al nivel de las licenciaturas, sin duda se constituye en un aporte sustancial para su proyección en la formación posgradual. Asimismo, sus interrogantes igualmente emergen en los procesos de investigación aplicada de la maestría frente a sus impactos concretos en las organizaciones sociales y étnicas a las cuales están vinculados los estudiantes líderes sociales.

En este sentido, igualmente se encuentra en Sartorello (2016), al referirse a la relación entre los contenidos teóricos del currículo y las actividades de las comunidades, cuando propone la co-teorización de un currículum socialmente arraigado, que posteriormente tiene un despliegue práctico en la propuesta de las milpas educativas (Sartorello & Berteley, 2019). El transpolar esta reflexión sobre diseño y desarrollo curricular a la formación posgradual sería una oportunidad para continuar generando condiciones para la decolonialidad en la educación superior. De tal manera, además de la investigación aplicada, el desarrollo del currículo, en esta perspectiva, sería fuente de transformación en las organizaciones sociales y étnicas a las que pertenecen los estudiantes líderes sociales.

A modo de conclusiones en apertura

La formación posgradual desde una interculturalidad decolonial es un desafío que invita a seguir caminando en clave de las epistemes en movimiento en territorios polifónicos bajo los principios epistémicos del diálogo y la confianza. Éstos contribuyen a la decolonización del saber, el poder y el ser, como lo señala Maldonado (2007), cuando plantea así las diferencias entre las formas de la colonialidad: del poder como dominación, del saber desde la epistemología y la producción del conocimiento desde el pensamiento

colonial y, finalmente, la colonialidad del ser referida a la experiencia vivida de la colonización, con la consecuente pérdida de alteridad.

Desde la experiencia del IEI, como praxis intercultural acontece la decolonización en el ser desde la recuperación de las voces que tejen territorio y la pertenencia a un colectivo; en el saber, desde la co-construcción de conocimiento, saberes ancestrales, conocimiento de los derechos humanos, mecanismos de participación ciudadana; y en el poder, desde los procesos de participación, organización como colectivo, capacidad de incidencia social y política y movilización. A ello quiere seguir apostando la formación posgradual del IEI, que, para finalizar, en palabras de Londoño (2020), apueste por "una educación plural, dialogante que permita construir un futuro donde personas diversas puedan convivir y pervivir" (comunicación personal).

Referencias

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México. Logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas,* (49), 163-190.

Duarte, C., LaRota-Aguilera, M., Gómez, M., Ducká, E., Galindo, P., Marulanda, J., Valencia, D. & Trujillo, D. (2018). *La Estructura de la propiedad rural en el Cauca: perspectivas sobre las necesidades de tierra en contextos interculturales*. Cali: Sello Editorial Javeriano Cali.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Unaula.

Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos. Nueva Época, 7*(12-13).

Londoño Calero, S. L. & Lasso Toro, P. (2018). Identidad territorial y universidad en estudiantes indígenas en la ciudad de Cali, Colombia. En J. C.

Ossa Ossa et al. (Eds.), *Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural*. Cali: Bonaventuriana.

Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/ Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto 1122 del 18 de junio de 1998. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto 2500 del 12 de julio de 2010.

Muñoz, M. R. (2015). *Educación Superior Intercultural en Colombia: obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2009). Convenio 169. Recuperado de https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169

Pagano, G. (2021). *La construcción de paz territorial desde la pertinencia universitaria: el caso del IEI de la Pontificia Universidad Javeriana Cali*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Pontificia Universidad Javeriana Cali (31 de mayo de 2007). Política de Responsabilidad Social Universitaria de la Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Pontificia Universidad Javeriana Cali (25 de octubre de 2010). Acuerdo 071. Por el cual el Consejo Directivo de la Seccional acuerda recomendar al rector de la Universidad que apruebe la creación del Centro de Estudios Interculturales.

Pontificia Universidad Javeriana Cali (6 de febrero de 2015). Acuerdo 099. Por el cual se aprueba la creación del Instituto de Estudios Interculturales, adscrito a la Vicerrectoría Académica de la Seccional.

Rodríguez, M., Rodríguez, T., Cabrera, M., Erazo, A. & Mosquera, S. (2018). *Territorio, biodiversidad y retos del desarrollo en el Pacífico*. Cali: Sello Editorial Javeriano Cali.

Sartorello, S. (2009). 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. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3*(2), 77-90.

Sartorello, S. (2016). *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Sartorello, S. & Peña Piña, J. (julio-diciembre, 2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *CPUe, Revista de Investigación Educativa, 27*(146). Xalapa: Universidad Veracruzana.

Sartorello, S. (2019). Jóvenes, interculturales y profesionistas: ¿quiénes son los estudiantes de las UI? En M. Lloyd (Coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*. México: UNAM/IISUE/PUEES.

Sartorello, S. & Bertely Busquets, M. (2019). *Milpas Educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha*. México: Ultradigital Press.

Tünnerman Bernheim, C. (1992). *La Universidad: historia y reforma*. Managua: Editorial UCA.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Wallerstein, I. (2007). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Hacia una nueva pertinencia de la educación rural e indígena: aprendizaje situado a partir de narrativas locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en sus territorios

ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY*

Introducción

En el presente capítulo, presento una contribución a la construcción de conocimiento y la transformación hacia la justicia social y ambiental, desde un proyecto de investigación educativa y colaboración con docentes y comunidades indígenas y rurales. Se trata de un proyecto que busca coadyuvar a lograr un aprendizaje situado (Díaz, 2003; Díaz & Hernández, 2010; Lotz-Sisitka & Lupele, 2017) y situante en un mundo posible que imaginamos con justicia social y ambiental, a partir del diseño de progresiones (Edwards, 2014) que tienen como elemento central narrativas y testimonios (Smith, 1999; Podestá, 2014), que todas y todos podemos contar, sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas locales, indígenas (Kincheloe & Steinberg, 2008), socio-ecológicas en los territorios que habitamos, teniendo el cuidado como eje (Shiva, 2005). Lo anterior, en el marco de una apuesta por contribuir a decolonizar la investigación y la educación (Smith, 1999; Bishop, 2012).

El proyecto lo desarrollamos un equipo conformado por investigadores educativos y estudiantes de programas de doctorado y maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, quienes colaboramos con grupos de docentes y comunidades indígenas, rurales y afromexicanas para

* PhD in Politics, University of York. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Correo: romendoza@uv.mx

trabajar colaborativamente con escuelas primarias y telesecundarias. Se trata de un proyecto que emerge de uno internacional —Proyecto CARE—, que actualmente se desarrolla con docentes de Sudáfrica, India y Alemania (O'Donoghue et al., 2020), y que en México se lleva a cabo desde 2019 con particularidades y adaptaciones a un planteamiento del problema situado en México y un posicionamiento ético-político como equipo investigador. Así, en México, el proyecto se realiza partiendo de una perspectiva cualitativa (Denzin & Lincoln, 2005), crítica y constructivista (Guba & Lincoln, 1994) que propone no sólo la comprensión de las prácticas sociales, sino un trabajo para la justicia social. En ese sentido, coincidimos con Denzin (2019) en que las contribuciones de la investigación cualitativa a la justicia social pueden lograrse a través de renovadas definiciones de los problemas y cambios requeridos; asimismo, nos alejamos de la idea de la recolección de datos y evidencia empírica que está en campo esperando por nosotros para su posterior análisis; en nuestro caso, concebimos a estos procesos como de identificación y sistematización de aprendizajes de quienes investigan.

Las progresiones de aprendizaje constituyen un material para docentes, diseñadas e implementadas por ellas y ellos mismos, en colaboración con las comunidades y el equipo de investigación, que busca lograr procesos educativos pertinentes y relevantes desde el punto de vista cultural, lingüístico y ambiental. El diseño e implementación de las progresiones de aprendizaje se logra a partir de un proceso formativo con docentes a través de un taller y un acompañamiento por el equipo de investigadores(as), que fortalece y logra la apropiación del sentido del trabajo con progresiones.

¿Por qué proponemos el trabajo con progresiones de aprendizaje? Porque observamos que las escuelas de educación básica en México requieren propuestas concretas de trabajo que puedan apropiarse y adaptar para lograr aprendizajes situados y situantes, pertinentes y relevantes, que tengan una conexión directa con las preocupaciones y los retos socio-ecológicos cotidianos de sus familias y comunidades. Éstos se expresan a través de manifestaciones locales del neoliberalismo rampante, de una colonialidad del ser-estar-conocer, del patriarcado, del antropocentrismo en las nociones de territorio y medio ambiente, de una educación para el logro de aprendizajes evaluables con pruebas estandarizadas de gran escala, sin consideraciones de pertinencia y relevancia como criterios de calidad desde el punto de los territorios que los estudiantes habitan y, más aún, sin amor ni asombro de por medio.

La escuela ha dejado fuera no sólo esos retos y esas preocupaciones, sino también los conocimientos y las prácticas que se producen y reproducen en las comunidades, en particular por las familias de los y las estudiantes. La ausencia o casi nula articulación de los conocimientos escolares y locales en la escuela revela también la escasa vinculación escuela-comunidad en el ámbito académico; es decir, las madres-abuelas y los padres-abuelos no han sido considerados sabedores y constructores de conocimiento en su cotidianidad, independientemente de su nivel de escolaridad. Trabajamos por revertir la asociación en el imaginario de los y las docentes de lo socio-ecológico con la educación ambiental como asignatura o tema desarticulado del currículum; su abordaje como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial, no sólo por la coyuntura histórica por la pandemia del SARS-CoV2, y su ineludible asociación a la crisis ambiental, sino por las manifestaciones locales y cotidianas del cambio climático, la contaminación, etc. Para una educación en/para/desde la diversidad cultural y lingüística a la que se aspira por derecho, es preciso también una educación en/para/desde un medio biofísico sano habitado a partir de una posición no antropocéntrica y en horizontalidad con los seres no humanos que lo habitan.

Dimensiones del proyecto

La investigación colaborativa con docentes y escuelas para el diseño y la implementación de progresiones de aprendizaje se ha llevado a cabo con docentes de educación primaria —tanto regulares como del subsistema indígena— de los estados de Veracruz (en municipios como Chicontepec, Rafael Delgado, Zongolica, Tehuipango) y Yucatán (Ticul, Cantamayec, Muna, Acanceh), así como con docentes de una telesecundaria en el municipio de Chiconquiaco, Veracruz. Los procesos de escucha/documentación de historias, formación y acompañamiento están siendo documentados, sistematizados y analizados para su retroalimentación y mejoramiento. No se trata solamente de procesos con una dimensión pedagógico-metodológica, ya que también incorpora las dimensiones ontológica y epistemológica.

En su dimensión ontológica, el trabajo colaborativo con docentes y actores comunitarios implica conocer el ser y estar de las personas por su posición en el territorio que habitan. Hemos observado que el territorio ha sido históricamente definido desde y por seres humanos y se ha producido una

noción antropocéntrica del mismo. Por ello, en la colaboración planteamos la proposición de un territorio natural que habitamos seres humanos y no humanos, y que a partir de ello podemos definir un territorio social, político y cultural en armonía con todos los seres que lo habitan. Este territorio es un escenario de construcción de conocimientos y prácticas, de preocupaciones por la degradación que padece, de aprendizajes sobre y para su cuidado y de quienes lo habitan.

En su dimensión epistemológica, concebimos a la escuela como escenario de investigación para la construcción de: 1) conocimiento situado en el territorio que sea pertinente y relevante (Mendoza, 2020; Schmelkes 2018); 2) conocimiento situante que sirva para ubicarnos en un territorio sano, justo, diverso desde el punto de vista biológico, cultural y lingüístico, construido, imaginado, transformado y cuidado por quienes lo habitamos; conocimientos a partir de su transformación en institución no patriarcal, donde los saberes de las mujeres y todos esos otros no masculinos tienen espacio y reconocimiento, y donde se deja de reproducir la separación entre cultura/hombre-naturaleza/mujer (Puleo, 2019; 2016). La producción de conocimiento en la escuela puede iniciar, como lo proponemos, con la escucha de historias que todas y todos podemos contar, y que contienen conocimientos, prácticas y preocupaciones situados, susceptibles de ser conectados y articulados a los conocimientos escolares que el currículo plantea. Dichas historias son documentadas y contadas como inicio de las progresiones de aprendizaje en forma de narrativas escritas por los y las docentes, en un acto creativo sentido y pensado para sus estudiantes. Las historias son poderosas y han sido el vehículo para transmitir lo necesario para sobrevivir, pero también transmitir lo que nos produce felicidad, placer y deleite.

En su dimensión metodológica-pedagógica, como equipo investigador llevamos a cabo un trabajo de aprendizaje —no de campo— en el que colaboramos con docentes a través de la organización y la coordinación de talleres formativos sobre las progresiones de aprendizaje y de un acompañamiento cercano y continuo en su diseño e implementación en las escuelas. Esto implica también una labor de aprendizaje en las comunidades a través de la escucha y la documentación de historias sobre aquello que preocupa en lo social y ecológico, y las formas de cuidar lo que se valora por medio del despliegue de conocimientos y prácticas que todas y todos poseen. Hacemos especial énfasis en la escucha de historias de mujeres de las comunidades

cuyas voces históricamente no han sido autorizadas para contar, pero que al mismo tiempo han sido designadas como las cuidadoras de quienes habitan el territorio (Sandoval, 2019).

Lo anterior tiene como objetivo que los y las docentes diseñen e implementen progresiones de aprendizaje situado en un territorio biofísico, social, cultural y lingüístico dado y desde una perspectiva crítica del mismo; y a la vez, propiciar un aprendizaje situante en un territorio que queremos construir, transformado por el cuidado de la naturaleza y de todos los seres humanos y no humanos que lo habitamos; el carácter situante del aprendizaje hace alusión a un proceso que nos remite a imaginar y construir el territorio que habitamos con aspiraciones de transformarlo en uno con justicia social y ambiental.

Descripción de las progresiones y la formación

La propuesta de progresiones de aprendizaje es presentada a grupos de docentes que voluntariamente asisten a un taller de tres sesiones —por la contingencia sanitaria, a través de videoconferencia— en el que partimos de la identificación de retos educativos y socio-ecológicos antes, durante y después de la pandemia. Nos interesa posicionarnos ante una definición del problema educativo preponderante que apunta a la emergencia de los desaprendizajes y el rezago que se observan a partir del cierre de las escuelas, compartiendo nuestra postura: nunca se deja de aprender, no se desaprende, y la contingencia puede ser vista también como una oportunidad de revalorar lo que las familias saben, hacen, transmiten, enseñan a sus hijos e hijas. También nos interesa apuntalar los retos socio-ecológicos que vendrán después de una pandemia que son expresión de la crisis ambiental ignorada y advertida desde hace tiempo (Carson, 1962; Riechmann, 2012), también desde la escuela. Luego, exponemos en qué consisten las progresiones de aprendizaje, los elementos y la esencia de cada uno de sus cuadrantes a través de ejemplos concretos de progresiones ya desarrolladas. Finalmente, presentamos un plan de acompañamiento con los y las docentes que decidan aprender a diseñar e implementar las progresiones en sus escuelas, ya sea a distancia o para cuando ocurra el regreso a las aulas. El manual “Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas”

(Sandoval et al., 2020) ha sido un recurso importante para la consulta de quienes han cursado el taller.

Durante el acompañamiento que por lo general se da a docentes de una misma escuela, las rutas son diversas y construidas con cada grupo. Nos reunimos semanalmente a compartir avances del diseño, retroalimentarlos, expresar dudas y lo que hemos experimentado en el proceso. Esta etapa ha sido en particular importante en el proceso formativo por la posibilidad de lograr una apropiación situada de las progresiones y una reflexión colectiva de las implicaciones personales, profesionales y sociales de formar parte del proceso. La hemos llamado "formación docente acompañada", por trascender los esquemas de formación masivos, en cascada, limitados a cursos sin seguimiento, retroalimentación ni acompañamiento en los esfuerzos por transformar o fortalecer prácticas docentes.

Ya en el acompañamiento, el equipo investigador realiza varios tipos de "trabajo de aprendizaje" —y como se mencionó anteriormente, no de campo— para la identificación de las preocupaciones socio-ecológicas de la comunidad y la región donde se ubica la escuela con la que se colabora. Por un lado, realizamos conversaciones-entrevistas (Martínez, 2021) para escuchar y documentar historias que nos permitan identificar un abanico de preocupaciones, conocimientos y prácticas que los y las docentes requieren conocer cuando no son nativos de la comunidad donde laboran y/o no se ha sumergido en la cotidianidad de sus estudiantes. Escuchar historias de diferentes actores comunitarios nos permite aprender sobre lo que les preocupa y cómo despliegan saberes y prácticas para resolver las problemáticas asociadas, cuidar lo que valoran y evaluar la necesidad de transformaciones. Hacemos especial énfasis en la escucha de historias de mujeres cuyas voces ha sido históricamente no autorizadas para ser compartidas, pero que al mismo tiempo transmiten sus saberes en tanto han sido designadas como cuidadoras de quienes habitan el territorio. Lo escuchado y documentado es compartido con los y las docentes en un ejercicio de lectura y análisis de las historias para encontrar los temas más recurrentes y los más sentidos por distintos actores.

Por otro lado, hemos colaborado con docentes que poseen un profundo conocimiento del territorio y de quienes lo habitan, y, en ese caso, nuestro trabajo de aprendizaje se concentra en la sistematización de las preocupaciones, los conocimientos y las prácticas que conocen para determinar en cuáles es necesario profundizar y cuáles son prioritarias para los y las

docentes como sabedores(as) y por su experiencia propia. También implica que los y las docentes se embarquen en un ejercicio de remembranza y escritura de historias escuchadas que detona procesos personales muy relevantes para su propia identidad y posición en la comunidad.

Estas modalidades de trabajo de aprendizaje inician el diseño de progresiones de aprendizaje, ya que nos proveen de insumos para determinar temas de las progresiones. Como equipo, hemos desarrollado con docentes progresiones con temas como: "Calcio-nixtamal-milpa"; "El cuidado del suelo"; "El maíz en mi comunidad"; "Género y sustentabilidad en la vida comunitaria"; "Quelites-nutrientes-hábitos de higiene"; "Siembra de flores-cuidado de la salud"; "Siembra-cambio climático-composta"; "El agua es vida y es un derecho", entre otros. Estos temas han emergido de las historias y el conocimiento de los docentes sobre el territorio en que se sitúan sus escuelas. Cada progresión de aprendizaje es una secuencia de cuatro cuadrantes que permite al docente un tipo alternativo de planeación, que parte de insumos locales y de un conocimiento profundo de los planes y los programas de estudio. A la par del ejercicio de escucha de historias y/o remembranza y sistematización de preocupaciones, conocimientos y prácticas conocidas por los y las docentes, es necesario sumergirse en un currículum que en ocasiones no ha sido explorado a profundidad. Se trata entonces de prepararse para diseñar una progresión que articule los conocimientos, las prácticas y las preocupaciones locales con lo que el currículum propone para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje situado y situante. En este proceso, docentes y familia son mediadores del desarrollo cognitivo de los niños y las niñas que viven en un marco cultural específico (Vygotsky, 1993). Y para abundar en esta mediación, Rachel Carson (2012) hace alusión al asombro como un sentido más, que es preciso apuntalar y fortalecer para que no desaparezca. Carson deseaba que hubiera un hada madrina que regalara a los niños y las niñas un sentido del asombro que no muriera; sin hada madrina, a las madres, los padres, las abuelas, los abuelos, los docentes nos corresponde mantenerlo: "[…] sin contar con ningún don concedido por las hadas, se necesita la compañía de al menos un adulto con quien poder compartirlo, redescubriendo con él la alegría, la expectación y el misterio del mundo en que vivimos" (Carson, 2012, s/p). Nuestro desconocimiento de la naturaleza, la perspectiva académica y científica desconectada de la experiencia local con que se aborda en la escuela, nos aleja de esta encomienda; y por ello Carson nos invita a priorizar el sentir, las

emociones, la exploración, para despertar la capacidad de generar preguntas sobre lo que amamos y admiramos.

Para imaginar las progresiones de aprendizaje y su inicio, sugerimos imaginar el árbol de la palabra, o la casa de la palabra donde la comunidad se reúne a contar y escuchar historias en muchas comunidades africanas (B. Ofogo Nkama, comunicación personal, 23 de marzo de 2021). En el primer cuadrante, el o la docente cuenta una narrativa que creó a partir, ya sea de las historias que escuchó y recordó, o bien de preocupaciones sentidas, conocimientos y prácticas asociadas a su potencial solución. La narrativa es producto de un proceso creativo del docente, la cual contiene preocupaciones, conocimientos y prácticas locales que los niños y las niñas reconocen, con un tono propositivo y esperanzador. Es muy recomendable que sea contada en español y lengua materna/indígena de los niños y las niñas, y que esto no se limite a escuelas indígenas; que los y las docentes que no hablen dichas lenguas pidan ayuda a otros docentes que puedan ayudarles grabando en audio y traduciendo las narrativas de inicio de las progresiones. Contar y escuchar historias detona emociones, recuerdos, sentires, y por ello en nuestra observación de la implementación de las progresiones identificamos estudiantes que quieren contar sus propias narrativas, compartir experiencias, proponer finales alternativos, asociar las narrativas a su propia vida y plantear preguntas. El segundo elemento del cuadrante uno es la presentación del "Sabías que…", una sección donde el/la docente aborda articuladamente contenidos escolares y locales asociados a los temas de la narrativa. No se trata de contenidos escolares solamente de Ciencias Naturales, sino que se abordan contenidos de todas las asignaturas, ya que todas pueden relacionarse con los temas expresados en las narrativas. Los conocimientos y las prácticas locales que se abordan en esta sección proceden de lo que los/las docentes saben y/o exploraron a profundidad para conocer.

El cuadrante dos es extra-áulico y tiene como objetivo que los niños y las niñas generen preguntas de investigación sobre el tema de la progresión y que, junto a otras sugeridas por el/la docente, conformen una guía de preguntas susceptibles de ser respondidas a través de conversaciones, observación, participación en prácticas, diálogos etc., con el apoyo de la familia y la comunidad, compartiendo sus saberes, prácticas, sentires y valores. Esto implica también prepararse para el registro de lo investigado, ya sea por escrito, con dibujos, fotografías, video o audio, para compartir los hallazgos en el tercer cuadrante. Es un cuadrante en el que las familias potencialmente

se reconocen como sabedoras de elementos valiosos que tienen cabida en la escuela, a la que ven tan lejana y ajena a su cotidianidad y formas de generar conocimiento.

El cuadrante tres es áulico y tiene varios objetivos: compartir y analizar hallazgos, profundizar en conocimientos locales y escolares de todas las asignaturas a través de la sección "Sabías que…", y visualizar retos para el cambio. En este cuadrante se expande el conocimiento de lo local, no sólo para los y las estudiantes, sino para el/la docente, que así también identifica potenciales nuevos temas para otras progresiones de aprendizaje. Asimismo, se profundiza en los contenidos escolares presentados en el cuadrante uno, o se añaden nuevos y necesarios temas para proponer y desarrollar los retos para el cambio que se llevan a cabo en el cuadrante cuatro. Es un cuadrante donde la invitación a personas de la comunidad puede fortalecer la acción de compartir hallazgos.

El cuadrante cuatro es aprendizaje en el hacer. El/la docente propone retos para el cambio que constituyen acciones que pueden ser muy puntuales y a corto plazo, o procesos a más largo plazo como un huerto escolar, un banco de semillas, etc.; pueden ser retos para desarrollarse en el contexto familiar, escolar y/o comunitario y requieren en todos los casos la colaboración de las familias. Para desarrollar los retos exitosamente, se pueden incorporar "Sabías que…" que presenten contenidos locales y escolares relevantes. En este cuadrante se aprende haciendo, sistematizando y valorando el proceso, los aprendizajes y los resultados de forma colectiva.

Desafíos en la apropiación docente de las progresiones de aprendizaje

La sistematización y el análisis de los aprendizajes a lo largo de nuestro trabajo en talleres y procesos de acompañamiento nos ha revelado tensiones y desafíos en varios ámbitos.

La planeación que realizan los y las docentes tiende a ceñirse a esquemas proporcionados por autoridades educativas, a la secuencia presentada en los planes, programas y libros de textos y a las evaluaciones del logro de los aprendizajes. Planear de forma alternativa genera resistencias por parte de algunos docentes que no se han adentrando en el proceso de acompañamiento y no han experimentado que la implementación de progresiones

logra aprendizajes de todas las asignaturas de forma situada, flexible y con grandes ventajas para aulas multigrado. La agencia de los y las docentes se detona una vez que pueden implementar su primera progresión y experimentar en el aula su desarrollo. En este sentido, hemos considerado importante invitar a los talleres a directores(as), supervisores(as), asesores(as) técnico pedagógicos(as) y otros agentes educativos que tienen injerencia en la gestión escolar, e incluso a que participen en el acompañamiento realzando el carácter académico de sus funciones directivas.

En el imaginario de los y las docentes, las preocupaciones, los conocimientos y las prácticas socio-ecológicas se asocian a asignaturas como Ciencias Naturales, o a temas de educación ambiental, que, a su vez, son abordados de forma secundaria por la prioridad que se le atribuye al pensamiento matemático y desarrollo de competencias de lenguaje y comunicación. Algunas voces que propugnan por el énfasis en estos últimos, los consideran aprendizajes mínimos; sí, mínimos para funcionar como mano de obra barata en un sistema neoliberal en escuelas donde se educa a quienes padecen mayor inequidad. Aunado a lo anterior, el abordaje de conocimientos sobre la naturaleza, que está incluido en el currículum, ha sido relegado por considerarse complejo, un lujo no necesario en este sistema de explotación y generador de individuos acríticos, y, por otro lado, las familias no se asumen como sabedoras y portadoras de conocimientos valiosos, pertinentes y relevantes susceptibles de ser transmitidos, expandidos, compartidos con sus hijos e hijas, en su propio lenguaje y desde sus propias epistemologías. Esto ha generado un desafío importante que nos plantea poner sobre la mesa, tanto a docentes como a las familias, la importancia del reconocimiento de las múltiples epistemologías que se despliegan en los territorios y nuestro rol en propiciar el asombro, el planteamiento de preguntas, la experimentación del territorio con los sentidos y con las emociones para así amarlo, conocerlo a profundidad y cuidarlo (Carson, 2012).

Un desafío conectado al anterior emerge de la idea muy generalizada de que no todos pueden contar historias, que algunos actores no poseen voces autorizadas ni expertas, que es preciso recurrir a historias de tradición oral o a personajes mayores que tienen la autoridad moral y experiencia para contarlas (por lo general, hombres). En nuestro trabajo de aprendizaje, hemos escuchado historias de mujeres que comparten lo que saben, lo que hacen, lo que cuidan, a lo que aspiran. Nos parece importante realzar el rol de cuidadoras que en muchas culturas se les ha asignado a las mujeres y la experiencia

que en cuidar han generado (Shiva, 2005). Sin embargo, la tensión emerge cuando en el marco de sociedades patriarcales planteamos que el cuidado lo debemos prodigar todas y todos, que no es una actitud ni una actividad únicamente femenina, sino humana, e indiscutiblemente también no humana cuando observamos el cuidado de los animales a sus crías, o incluso a animales de otras especies. El cuidado como actitud y actividad de todas y todos es central para el proyecto, para ser reflexionado y propiciado en las escuelas.

Como puede observarse, los desafíos tienen una estrecha relación con la escuela patriarcal, antropocéntrica, colonial y neoliberal que alimenta a una sociedad que podría describirse con los mismos adjetivos. Nuestra mirada ha sido miope a las múltiples expresiones existentes de sobrevivencia, resistencia y transformación para el logro de una justicia social y ambiental, que necesitan de escuelas acompañantes y formadoras de las personas y comunidades que actúen en esta dirección (hooks, 1994). Por ello, nos posicionamos como un equipo que hace investigación para la transformación social y ambiental desde la educación y desde las escuelas que se conciben como constructoras de conocimiento situado, pertinente y relevante a través de estrategias concretas como las progresiones de aprendizaje. Se trata de una propuesta técnico-pedagógica que se conecta con lo epistemológico y lo ontológico, a la experiencia de la cotidianidad y al cuidado de un territorio-naturaleza habitado por humanos y seres no humanos.

Referencias

Bishop, R. (2012). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 231-282). Barcelona: Gedisa.

Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Cambridge: Houghton Mifflin.

Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Denzin, N. K. (2019). *The Qualitative Manifesto. A Call to Arms*. Nueva York: Routledge.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5*(2), 1-13.

Díaz, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thounsand Oaks: Sage.

Edwards, A. (2014). *Designing Tasks in Secondary Education*. Londres: Routledge.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Londres: Routledge.

Kincheloe, J. & Steinberg, L. (2008). Indigenous Knowledges in Education: Complexities, Dangers and Profound Benefits. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln & L. Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 135-156). Thousand Oaks: Sage.

Lotz-Sisitka, H. & Lupele, J. (2017). ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. En H. Lotz-Sisitka, D. Wilmot, J. Lupele & O. Shumba (Eds.), *Schooling for Sustainable Development in Africa* (pp. 3-24). Cham: Springer.

Martínez, P. (2021). *El uso de las narrativas indígenas sobre el cuidado de nuestro entorno en dos escuelas primarias de la Huasteca Veracruzana*. Tesis de Maestría en Investigación Educativa. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Mendoza, R. (2020). Equidad, pertinencia y relevancia educativa mediante arte, solar y lengua maya. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (55), 1-17.

O´Donoghue, R., Henze, C., Shmray, C., Sarabhai, K. & Sandoval, J. (2020). Hand-Print CARE: Towards Ethics-led Action Learning for ESD in School Subject Disciplines. *Journal of Education for Sustainable Development, 14*(1), 1-20.

Podestá, R. (2014). Narrar en dos mundos. La narrativa oral: una herencia tangible de pueblos no occidentales. En R. Barriga (Coord.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 597-630). México: Colmex.

Puleo, A. H. (2016). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Anaya.

Puleo, A. H. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la tierra y a los animales*. Madrid: Plaza y Valdés.

Riechmann, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*. Barcelona: Proteus.

Sandoval-Rivera, J. C. A. (2019). Environmental education and indigenous knowledge: Towards the connection of local wisdom with international agendas in the framework of the Sustainable Development Goals (SDGs). *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 14*(1), 14-24.

Sandoval, J. C. A. & Mendoza, R. G. et al. (2020). *Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Schmelkes, S. (2018). Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México, 4*(10), 18-22.

Shiva, V. (2005). *Earth Democracy: Justice, Sustainability and Peace*. Londres: Zed Books.

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Londres: Zed Books.

Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras escogidas*, tomo 2. Madrid: Visor.

El pensamiento propio como fundamento de la educación intercultural en Brasil: notas acerca del proyecto "alfabecantar: cantando el cerrado vivo"

ALEXANDRE HERBETTA*

Presentación

Los campos de la educación escolar indígena y la educación intercultural en Brasil se desarrollan en la actualidad en dirección a la consolidación de una visión crítica y descolonial de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. A la vez, se promueve la problematización respecto al carácter colonialista de las instituciones educativas, para la proposición de prácticas contracoloniales y la reformulación de políticas públicas en el campo de la educación en general, para lo cual existen, obviamente, una serie de obstáculos.

Este proceso comienza alrededor de la década de los setenta del siglo pasado, cuando el Movimiento Indígena en el país, por medio de la Unión de las Naciones Indígenas (UNI) —siguiendo la tendencia internacional, materializada en la primer Reunión de Barbados (1971) sobre Fricción Interétnica en América del Sur— se organizó de manera más unificada e intensificó la movilización por la conquista de derechos básicos para la dignidad y el buen vivir de cientos de miles de indígenas que resistieron siglos de masacres producidas a lo largo de todo el proceso colonial y de colonialidad, que aún sigue.

El proceso de redemocratización brasileña de la década de los ochenta culminó con la consolidación de la Constitucional Federal de 1988, conocida

* Doctor en Antropología. Profesor del Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena y del Programa de Pós-graduación en Antropología Social de la UFG. Correo: alexandre_herbetta@yahoo.com.br

en el país como la "Constitución Ciudadana", elaborada luego de la sangrienta dictadura civil-militar que duró de 1964 a 1985. La constitución trajo importantes conquistas para la población originaria del país, gracias a la actuación del Movimiento Indígena con relación a la Asamblea Constituyente (1987-1988). Un conjunto de nuevos derechos fue reconocido, entre ellos el de una educación escolar sustentada en las especificidades de cada pueblo, incluyendo el bilingüismo, el multilingüismo y la capacidad de autodeterminación de las comunidades (Lopes da Silva & Leal Ferreira, 2001). Junto a las reivindicaciones por la tierra y la salud, la escuela se concibió como una institución fundamental en el proceso de autonomía de los pueblos originarios. Según Bertely:

> No obstante, la autonomía escolar puede expresarse de maneras tan disímiles como el conflicto y la resistencia política a la cultura dominante, la yuxtaposición estratégica del discurso oficial y étnico, la adaptación a los patrones de socialización nativos o la apertura franca a los conocimientos que representan a la sociedad dominante. En todos los casos los pueblos indígenas y tribales actualizan, inventan, recrean y reconfiguran la cultura escolar a través de una autonomía de facto y relacional, cuya variabilidad depende de su historia social, lo que resulta étnica y políticamente significativo para los actores (2008, p. 49).

En el texto legal brasileño, se determinó expresamente que "el Estado debe proteger las manifestaciones de las culturas indígenas" (art. 215), siendo "asegurada para las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje" (art. 210). El artículo 231 manifiesta que, "además se han de respetar los derechos originarios vinculados a la relación con la tierra y la práctica de sus costumbres singulares". Desde entonces, se instauraron una serie de códigos y decretos legales que han procurado respetar el carácter pluriétnico de la sociedad brasileña y se han alejado del entendimiento anterior presente en el Estatuto del Indio de 1973, el cual buscaba impedir la posibilidad de autonomía de las poblaciones indígenas (Coelho dos Santos, 1989). De todos modos, a pesar de los avances, los derechos conquistados son difíciles de concretar en la práctica.

Se destaca que la noción de particularidad, incluida en el término "propio", está presente y es un argumento fundamental en el texto legal, indicada

en la expresión “modos propios de aprendizaje” (art. 210); a la vez, es señalada en “derechos originarios” y “derecho a usos y costumbres” (art. 231) y en la proposición de protección a la diferencia (art. 215). Estos aspectos se relacionan con la idea de garantía de las diferencias (Capacla, 1995) y afirman el potencial de tales singularidades. En Brasil, la lucha indígena no ha desembocado aún en movimientos vinculados específicamente en el principio de autonomía social, tal como ocurre en la experiencia de resistencia y lucha zapatista, en la cual dicho principio constituye un eje fundamental; en este país, la autonomía se encuentra con la potencialidad virtual y real de la diferencia. Para el intelectual y activista Gersem Luciano Baniwa, por ejemplo, desde los comienzos hay una lucha por la conquista de una ciudadanía indígena brasileña, una ciudadanía diferenciada.

> Como posibilidad de avanzar en el campo de una ciudadanía diferenciada a los pueblos indígenas, la idea sería incorporar a la noción de ciudadanía, el reconocimiento del derecho de diferenciación que garantice la igualdad de condiciones, no por semejanza, sino por equivalencia, creando nuevos campos sociales y políticos (2011, p. 299).

El desarrollo de estos campos de problemáticas en Brasil parte de la perspectiva fundamentada en la noción de valorar lo que es singular, así como de la potencialidad presente en tal particularidad, concebida desde un sesgo ontoepistemológico. En referencia a la educación escolar e intercultural, la expresión antes citada puede concebirse de acuerdo con los procesos de transformación de la escuela indígena; los mismos pueden pensarse en paralelo cargados de tensiones y contradicciones, anclados en la noción de pensamiento propio. Tal como afirma el antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2021):

> Si bien lo que se puede considerar hoy como pensamiento propio es un pensamiento en posición subalterna, el mismo no se puede reducir a lo que se concibe como característico del pensamiento de los sectores subalternizados [...] Del mismo modo, se puede afirmar que el pensamiento propio, no es simplemente pensamiento popular o de los sectores populares [...] De manera semejante a lo que examinamos con relación a lo subalterno y lo popular, es posible encontrar enfoques que tenderían a equiparar el pensamiento propio con el ancestral. El origen de la confusión radica en la identificación de

> lo ancestral con lo que es verdadero y profundamente nuestro, derivando de eso su equivalencia no solo con lo que es propio, sino también con lo auténticamente propio (pp. 167-169).

El pensamiento propio se concibe entonces desde la noción de proceso continuo, que es dinámico y no estático. Tal como refiere el profesor Cassiano Apinajé sobre las nuevas prácticas pedagógicas establecidas en la Escuela Mantyk ubicada en el territorio Apinajé, en Brasil. Para él, se trata de actualizar la cultura, en oposición a la noción de rescate, término comúnmente utilizado. Según el profesor, las prácticas no rescatan, sino que despiertan aspectos y flujos adormecidos, tales como rituales, fiestas y acciones comunitarias, fortaleciendo importantes relaciones de sociabilidad del pueblo Apinajé. La noción de actualizar la cultura es comúnmente identificada en las conversaciones de los intelectuales indígenas que actúan en el Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás/Brasil (NTFSI-UFG). La misma sugiere que lo propio tiene que ver con dinámicas (o reglas, tal como habitualmente se manifiesta) establecidas en lo que se denomina "conocimiento tradicional/ancestral", percibido como acción/relación y no como sustancia.

Siguiendo estas líneas de reflexión, es posible afirmar que el pensamiento propio no es repetición, sino (re)creación y actualización, y se encuentra entre el territorio y la política. Tener el territorio como un eje es un aspecto fundamental en las epistemologías indígenas y constituye una ruptura central con relación a la epistemología occidental centrada en la dicotomía naturaleza-cultura.

> No obstante, el pensamiento propio implica un proyecto de apropiación reflexiva y creación de instrumentos e insumos para la producción de conocimiento pertinente a partir de (aunque no limitado a) condiciones concretas de existencia e intervención. Es un pensamiento localizado, mas no local, con una intencionalidad política de intervención y transformación, mas no una sustitución o cancelamiento del pensamiento por la política (Restrepo, 2021, p. 172).

Se trata de una dinámica similar a la que afirma Gerald Taiaiake Alfred, escritor y profesor indígena Mohawk (Canadá), por medio de la noción de "resurgence".

> Estas formas de resurgence ya han comenzado. Hay personas en todas las comunidades que comprenden que un verdadero movimiento de descolonización sólo puede surgir cuando cambiamos nuestra política de articular la movilización en busca de una lucha organizada y política por la causa de nuestra libertad. Estos nuevos guerreros comprenden la necesidad de rechazar cualquier desconexión de nuestra herencia, y la necesidad de reconectarnos con las bases espirituales de nuestra existencia como Onkwehonwe. Siguiendo su ejemplo y construyendo sobre la base de sus luchas, tenemos el potencial de iniciar una acción más coordinada y amplia, de reorganizar las comunidades para aprovechar las ganancias y oportunidades que ocurren en las esferas económica, social y cultural y en los espacios creados. por el movimiento (2005, p. 22).

En este texto, se trata de presentar un proyecto institucional de educación titulado Alfabecantar: cantando el Cerrado vivo, basado en las nociones y perspectivas anteriormente citadas, elaborado en el espacio de interaprendizaje del Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena, de la Universidad Federal de Goiás (NTFSI/UFG). El proyecto trata de promover transformaciones epistemológicas y políticas en las escuelas indígenas, en sus territorios y regiones, así como en la universidad, por medio del fomento, la elaboración y circulación de material didáctico contextualizado en epistemologías originarias y la estimulación de producciones de autoría indígena.

La propuesta del proyecto incluye, dentro de sus objetivos principales, romper con la relación dicotómica sujeto-objeto que ha sido y es base metodológica de la pesquisa convencional (Haber, 2011). Para Bagele Chilisa, de otra forma "la producción de conocimiento continúa trabajando dentro de la estructura colonizador/colonizado" (2012, p. 90). Según la autora, podríamos entonces "soñar e imaginar otras maneras de realizar pesquisas, empleando metodologías que son indígenas para las comunidades que estudiamos" (p. 32).

El Núcleo Takinahaky como espacio contracolonial

En Brasil, algunos cursos superiores de licenciatura para profesoras y profesores indígenas surgen en la década de los 2000, para cubrir la ausencia resultante del proceso ya descrito, el de la formación superior de docentes para actuar en las escuelas indígenas de sus comunidades.

Esta política educacional tiene como soporte el Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind/Ministério da Educação) que data del 24 de junio de 2008. Según el Proyecto Político Pedagógico do Curso de Educação Intercultural de la UFG (PPP-UFG), parte integrante del Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), el objetivo es romper "con la anterior [educación escolar], que tenía como objetivo la integración gradual y 'armónica' de los indígenas en la sociedad no indígena" (Proyecto Político y Pedagógico del Curso de Educación Intercultural–NTFSI, 2006).

El NTFSI establece un espacio de investigación y formación en el campo de la educación escolar indígena y la educación intercultural, y constituye también la posibilidad de acceso y permanencia de indígenas en la enseñanza superior; existe desde hace catorce años y está conformado por el curso de graduación y pos-graduación a nivel de especialización. Actualmente, cuenta con cerca de trescientas profesoras y profesores indígenas de los estados brasileños de Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Minas Gerais e Maranhão, que pertenecen a más de treinta poblaciones originarias, entre ellas, los Krahô, Apinajé, Javaé, Karajá, Guarani, Xambioá, Canela, Gavião, Guajajara, Krikati, Tapirapé, Xerente, Kamaiurá, Juruna, Timbira, Waurá, Xavante, Xacriabá y Tapuia.

El Núcleo actúa como un espacio de contracolonización en la universidad, pues es abierto a sistemas de conocimiento fundados en distintas epistemologías, lo que genera una organización que se sustenta en otras modalidades de práctica de investigación, enseñanza y gestión, distintas a las convencionales del espacio académico, lo cual genera calendarios, matrices curriculares y protocolos de gestión diferentes. Trabajamos con la pedagogía de la alternancia, nuestra matriz curricular se apoya en la noción de tema contextual (Herbetta, 2019), no en disciplinas. A la vez, nuestras dinámicas de gestión procuran una relación de respeto con reglas y conductas rituales indígenas. Tal como sostiene José Jorge de Carvalho con relación al proyecto Encontro de Saberes, creado en la Universidad Federal de Brasilia (UNB),

> [...] esta ruptura que iniciamos es consecuencia del pasaje de un modelo de universidades monoepistémicas, de corte occidental moderno, para una universidad pluriepistémica, con otras características que aun precisamos elaborar. Ése es otro campo entero en el cual, directamente, cuestionamos propositivamente la orden universitaria establecida no Brasil (2020, p. 37).

En el proceso de formación académica, las profesoras y los profesores indígenas, así como los docentes no indígenas, imaginan y practican un nuevo mundo posible, fundado en relaciones más simétricas y prácticas más sustentables. Un mundo, por ejemplo, pautado en la noción de alfabecantar.

El proyecto Alfabecantar inaugura, además, un espacio virtual de elaboración, diálogo y circulación de material contextualizado en la discusión brevemente comentada. El proyecto, como un todo, posee como eje la autoría indígena, estimulando la producción de intelectuales de los pueblos originarios, que tienen la condición concreta de expresar una real profundización de sus epistemologías, demandas y realidades.

> A partir de la geopolítica del conocimiento, es imposible la existencia de un conocimiento des-subjetivado y desencarnado. Está siempre anclado y marcado por los sujetos que lo producen, independientemente de sus habilidades reflexivas para entender y mapear esas impresiones (Restrepo, 2021, p.164).

Aquí se busca, por tanto, tratar la interculturalidad crítica "como un pensamiento otro, que se afirma en América Latina como un proyecto alternativo de naturaleza ética, ontológica, epistémica y política" (Walsh, 2013, p. 74). De acuerdo con Walter Mignolo, "debemos buscar un pensamiento otro que sea, precisamente, el pensamiento que surge de la exterioridad colonial y la colonialidad del Ser y la necesidad de contemplar la descolonización como figura central en la imaginación de futuros posibles" (2001, p. 37).

Alfabecantando...

El sitio, localizado en la dirección web http://ww.alfabecantar.com.br, presenta los principios del proyecto, además de brindar una experiencia de lectura y escucha sensible del material elaborado hasta ahora, apuntando a un desplazamiento de la escritura como práctica de conocimiento hegemónico, procurando reconocer y difundir otras posibilidades de expresión, como por ejemplo la música, el canto y los relatos orales que forman parte de la riqueza y la diversidad cultural de las poblaciones originarias.

Hasta el momento, además de una gran serie de artículos y ensayos, contamos con la edición/producción de cinco libros, los cuales citamos a continuación*: Pahte mẽ amjĩ ton xà itajê cunẽa, nẽ rỳ ipinkrên nare, kôt cu pahtyj*

mẽ to ihtỳj, mẽ pah cunẽa jakry xà caxuw/ Subsidios a la práctica pedagógica musical y descolonial basados en experiencias escolares Krahô, una obra de autoría colectiva del Comité Krahô, publicado por la Editora de la Universidade Federal de Goiás; *Pàr Kô Kãm Pryre Me Pryre Jara*, del profesor e investigador Mehĩ, Edson Xohtyk Krahô; *Tep Mẽ Têêre*, cuya autoría pertenece a la profesora Krahô; *Taís Pocuhto Krahô. Grernhõxwỳnh Nywjê: Fortalecimiento del canto entre los jóvenes en los rituales Apinajé*, realizado por el profesor y líder indígena, Julio Kamer Apinajé; y *Pjêcre Haahê Kãm Ihcuhhê Jõ Amji Kin Mẽ Panquêtjê Jujarẽn Xà*, de Juliana Terkwyj Krahô, profesora en la Escuela Indígena 19 de abril, de la Aldea Manoel Alves Pequeno, ubicada en la Tierra Indígena Kraholândia.

Los últimos cuatro libros fueron publicados por la editorial Pachamama, dirigida por un liderazgo indígena Puri. Todos estos libros poseen un registro en audio de sus repertorios musicales y de narración de historias en formato de audio, los cuales son parte fundamental para la comprensión del proyecto. La portada y el interior de los libros contienen ilustraciones realizadas por niñas, niños, estudiantes, profesoras y profesores de las aldeas y las comunidades indígenas, protagonistas del proyecto.

Es importante destacar que el proceso colectivo de elaboración, producción, circulación, capacitación de nuevos docentes y reflexión sobre sus actividades en las escuelas indígenas promueve un amplio proceso de interaprendizaje, cuyos efectos van más allá de los audiolibros. Las comunidades originarias, por ejemplo, reflexionan sobre los principios y las experiencias del proyecto, y la universidad obtiene un material académico bilingüe imprescindible para continuar alimentando el diálogo y la práctica intercultural.

De manera innovadora, el sitio puede ser leído en portugués, español, mehĩ jarkwa y panhi kaper, que son dos lenguas originarias base del conocimiento producido, anclando su discusión en la noción de bilingüismo epistémico, política lingüística central en la dinámica del Núcleo Takinahaky (Pimentel, 2019). Con relación a la práctica lingüística, se expone parte de la legislación elaborada y conquistada por el Movimiento Indígena en el país, comentada anteriormente respecto a los derechos indígenas, en lengua materna, para ofrecer una comprensión integral sobre esta temática fundamental para la movilización y la garantía del ejercicio de estos derechos.

Alfabecantar constituye además una plataforma de creación y circulación de material didáctico indígena, que busca diálogos e intercambios

con experiencias similares de aprendizaje y conocimiento en toda América Latina, alejándose de una producción unívoca monolingüe en portugués. Procura habilitar la búsqueda de asociaciones y ofrecer sus contenidos en otras lenguas nativas.

El espacio virtual promueve el intercambio y la difusión de programas de aprendizaje y proyectos de estudio en el tema "Lecciones", efectuados por profesoras y profesores de cualquier parte del planeta, convocando al fortalecimiento y la consolidación de redes y colectivos docentes indígenas y no indígenas que realizan su labor teniendo en cuenta estos principios, quienes buscan transformaciones concretas en sus escuelas, comunidades y contextos regionales. El tema "Escuelas Indígenas" habilita la transmisión de experiencias singulares relacionadas con prácticas pedagógicas semejantes, lo que intenta aumentar el catálogo de proyectos de aprendizaje y escuelas indígenas en transformación, conocidas por los diversos actores del campo en cuestión.

Alfabecantar pretende además ser un sitio de acceso e intercambio con escuelas no indígenas. Aun en estos días, persiste en Brasil la falta de comprensión, conocimiento y difusión sobre las culturas originarias en espacios no indígenas. Estas circunstancias reproducen intercambios y comportamientos racistas en relación con las poblaciones originarias y continúan legitimando políticas indigenistas de expropiación y aniquilamiento de la diferencia. Uno de los aspectos más significativos de los pueblos originarios que habitan el territorio brasileño es su gran diversidad: 817,963 individuos autodeclarados indígenas, en espacios rurales y urbanos, los cuales pertenecen a 305 pueblos, quienes hablan 270 idiomas diferentes, según el censo de 2010 del Instituto Brasileiro de Geografia e Estadística (IBGE).

Una de las premisas fundamentales del proyecto Alfabecantar es que la noción y práctica de la interculturalidad envuelve a todos, indígenas y no indígenas. Tal como afirman María Bertely, Rossana Podestá y Jorge Gasché:

> También deseamos aclarar que la educación intercultural ya no es exclusiva "ni de": "ni para" los pueblos indígenas pues, si bien reconocemos que este enfoque se aplicó primero a contextos indígenas, asumimos que la interculturalidad es indispensable "para todos": indígenas y no indígenas (2008, p. 29).

Jorge Gasché (Gasché & Podestá, 2008) destaca, como factor importante, que los profesionales, en su trabajo con los pueblos indígenas, tienen di-

ficultades en percibir e identificar las particularidades inherentes a otras epistemologías. Para el autor, "hay que reconocer que los educadores interculturales ignoran las particularidades sociopolíticas y culturales de los pueblos con los cuales trabajan" (2008, p. 384). Esta situación es calificada por el antropólogo como grave, en el sentido de que es un obstáculo en la posibilidad de ejercicio de una democracia activa de parte de los pueblos indígenas (Gasché & Podestá, 2008).

Los materiales desarrollados en el sitio siguen también el proceso de efectivización de nuevas prácticas pedagógicas musicales creadas por profesoras y profesores indígenas Timbira. Dicho nombre designa y hace alusión a un amplio conjunto de pueblos indígenas que se distribuyen geográficamente en la región norte y nordeste de Brasil, y está constituido por los pueblos Krahô, Apinajé, Krikati, Gavião Pykobjê, Gavião Parkatejê, Canela Apanjekra e Canela Ramkokamekra, que viven en tierras indígenas entre el nordeste del estado de Tocantins y el sur del estado de Maranhão, extendiéndose hasta el estado de Pará.

En esta amplia región predomina el bioma Cerrado, caracterizado por una gran biodiversidad en fauna y flora, además de poseer un importante potencial acuífero. Este territorio es considerado actualmente el segundo bioma de Brasil más amenazado por el desarrollo depredador del capitalismo brasileño, tema central de la colección, cuyo subtítulo es "Cantando al Cerrado vivo". Según Ladeira (2005):

> Hablar de los Timbira, es hablar del Cerrado. Y hablar del Cerrado es hablar de los Timbira y los pueblos indígenas de Brasil Central. La existencia del Cerrado, en el sur de Maranhão y el norte de Tocantins, depende de los Timbira, no sólo porque las Tierras Indígenas que fueron reconocidas por el Estado brasileño constituyen reservas de biodiversidad importantes del Cerrado, sino porque guarda en su paisaje la presencia de esos pueblos en su modalidad de ocupación y exploración de los mismos (p. 8).

Vinculado a ello, la noción y la práctica de la sustentabilidad es central en el Proyecto Político Pedagógico del Curso de Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky, lo cual tiene una matriz curricular que se aleja de la disciplinarización del conocimiento, a través de la dinámica de los temas contextuales (Herbetta, 2019), lo que genera pedagogías contextualizadas en las demandas contemporáneas indígenas, al poten-

cializar las culturas vivas, pautadas por ejemplo en las múltiples musicalidades que existen.

De acuerdo con estas concepciones, la propuesta y las acciones relativas a la educación ambiental son llevadas a cabo desde la perspectiva de los pueblos originarios. En este sentido, las categorías de comprensión habituales del campo de conocimiento de la ecología deberían ser un tanto desplazadas e incluir la musicalidad como práctica y manifestación primordial en el territorio. Para Herbetta y Pimentel, "la propuesta pedagógica consiste en actuar sobre la base de un pensamiento-otro, evidenciado desde una relación simétrica con el saber indígena, convocando entonces la construcción de una nueva base epistémica" (2018, p. 5).

Músicas territoriales

El proyecto Alfabecantar: Cantando al Cerrado Vivo hasta ahora se enfoca en las pedagogías y producciones de algunas de las escuelas indígenas Timbira que participan en el proyecto de aprendizaje del Núcleo Takinahaky, las cuales consideran la educación musical de forma especial y distintiva. Desde su experiencia, la música está presente e interviene en el aprendizaje de relaciones entre dominios diversos de la vida y el mundo. Tomarla en cuenta, entonces, es un fundamento imprescindible para comprender el universo y la constitución del mundo subjetivo.

El uso del término música es de por sí complejo, ya que la experiencia y centralidad de las distintas musicalidades acontecen vinculadas a múltiples epistemologías y lenguas maternas. La música que se presenta y comparte en el proyecto es completamente distinta a lo que se conoce como musicalidad occidental. Por otra parte, la práctica de la música en la escuela se presenta de manera transdisciplinar, rompiendo con matrices curriculares disciplinares, que sobre todo fragmentan los saberes.

Llevar la musicalidad singular de cada población originaria al espacio escolar no significa aprisionarla en los muros de la escuela, desde el punto de vista transdiciplinario ya señalado. Considerar la musicalidad es también hablar de parentesco, salud, alimentación, rituales y otros temas centrales para cada población. Es algo similar a lo que se observa en algunas prácticas que realizan pueblos originarios australianos.

> La historia se basa en canciones que cuentan los nombres de los países, cuándo y dónde crecen las plantas comestibles, donde viven marlu (canguro), kipara (pavo del monte) y parnajarrpa (lagarto de arena), que cuentan sobre los campos, las dunas de arena y la sal, lagos y los seres ancestrales que los habitaban. Y agua, siempre agua. Yinta (manantial permanente) y Jurna (remojo) y Jila (Neale & Kelly, 2020, p. 54).

Julio Kamer Apinajé, profesor en la Escuela Indígena Tekator, ubicada en la aldea Mariazinha, es autor de la obra *Gernhõxwỳnh Nywjê -Fortalecimiento del canto entre los jóvenes en los rituales Apinajé*. En su trayectoria docente y académica, ha reflexionado y actuado para mitigar el problema de la quema de su territorio. De acuerdo con él, las quemas se descontrolaron y amenazan profundamente la vida del Cerrado. En dicho proceso, entendió que la situación se conecta a distintos temas que van de la mano con las relaciones interétnicas, pasando por la organización social, y se articulan con el olvido de las músicas fundamentales del universo Apinajé.

Kamer percibió que, si bien la musicalidad Panhi es conocimiento, los maestros musicales más viejos se estaban muriendo sin poder transmitir esta sabiduría ancestral a los más jóvenes. El profesor promueve, entonces, la creación de materiales que colaborarán en el proceso de formación de nuevos cantantes. De esta manera, siguiendo la epistemología indígena Panhi, la propuesta incentiva a que los niños aprendan canciones territoriales para mitigar los efectos de la devastación ambiental.

> Muchas cosas sobre el comportamiento ambiental, histórico o social están dentro de este repertorio musical. Todo ser tiene su canto y cada ser tiene su conocimiento. Nuestros antepasados aprendieron el comportamiento ambiental a través de la música. Está la música del coco de la meseta, tucum o piaçaba, por ejemplo. Viendo el comportamiento de esta vegetación, ella misma se creó, se aprendió y se entendió (Kamer, 2020, p. 21).

Estos cantos potencializan la sustentabilidad, ya que colaboran para que las niñas y los niños conozcan el bioma vivo a lo largo de sus vidas y cuiden su territorio. El profesor e investigador Julio Kamer es el creador del concepto Alfabecantar, que es el título del proyecto que aquí se describe. Para él, alfabecantar “indica la importancia de hacer un letramiento del mundo musical, en la que se aprende por y en el canto sobre la naturaleza indígena.

A través de la musicalidad, tenemos acceso al conocimiento de la naturaleza" (Kamer, 2019, p. 127).

La investigadora en cultura y educación escolar Krahô, Juliana Terkwyj Krahô, autora de uno de los libros de la colección, señala que la musicalidad de su pueblo es un pilar fundamental que vincula y atraviesa todos los ámbitos de la vida, mueve las fiestas culturales, las plantaciones, la alimentación, la salud y el parentesco.

> Quiero mostrar que todos los grandes rituales tienen sus propios orígenes, poseen sus historias y sus canciones. Quiero mostrar que a menudo no nos movemos y practicamos algunos de nuestros ricos conocimientos, que son fundamentales para nuestra vida. Para la sostenibilidad del mundo. Quiero mostrar que el ritual fortalece la Educación Escolar Indígena Krahô. Registro el origen del ritual, a través de la historia de Tyrkrẽ y las canciones de nuestro pueblo, en lengua madre, registrando las palabras específicas utilizadas en el momento de la narración de historias Krahô y trato la secuencia ritual y musical (Terkwyj, 2020, p. 17).

Con relación a estos aspectos, la profesora Taís Pocuhto Krahô, autora que participa a su vez en el proyecto y trabaja en la Escuela Indígena 19 de abril, ubicada en la aldea Manoel Alves Pequeño/Krahô, afirma que:

> Ir al monte, por ejemplo, donde tienes contacto con la naturaleza, es fundamental para conocer la riqueza que nos ofrece la naturaleza. Allí, los estudiantes aprenden observando lo que sucede en la naturaleza. Aprenden a diferenciar los tiempos de cosecha de frutos del Cerrado y los meses de duración de todos los frutos que conocen. Aprenden sobre los alimentos que los mehi pueden comer, y los que no. Qué se puede comer y qué puede ser malo o incluso matar. También aprenden lo que sólo consumen los animales y las aves. Saben cuál es la temporada adecuada de sequía y lluvia, el intercambio de fiestas y música. En esta dinámica de observación, aprenden los cantos de frutas y animales, cómo trenzar el cofo y conocen los ríos, lagos, arroyos y pantanos. A través de su investigación, aprenden sobre el territorio indígena Kraolândia, que siempre debe ser valorado y preservado (Pocuhto et al., 2017, p. 21).

La docente describe una secuencia de conexiones entre dominios de la naturaleza y el mundo, como las frutas, los animales, los ríos, el territorio y los cantos, los cuales, tal como relata, se manifiestan en relación e intercambio constante, cuestionando entonces las bases del imaginario moderno occidental y colonial (Mignolo, 2005), exponiendo importantes aspectos de análisis y profundización epistemológicos con relación a la percepción y el conocimiento del mundo.

De acuerdo con estas líneas de pensamiento, Shawn Wilson (2015), investigador perteneciente al pueblo Cree (Canadá), se detiene en el análisis respecto a la relacionalidad en los procesos de conocimiento.

> En un sistema relacional, la participación —estar en relación con lo que se está aprendiendo y con el conocimiento mismo— es esencial para el proceso de aprendizaje. Quiero decir, si el conocimiento se genera a través de las relaciones, literalmente no puedes aprender si adoptas una postura objetiva de "separación" fuera de lo que estás tratando de comprender. Lo que nos devuelve a la relacionalidad como proceso central (Wilson, Adams, Gordon & Head, 2015, p. 24).

El repertorio musical Timbira muestra que las divisiones que forman parte de la racionalidad europea no tienen sentido en un mundo donde los animales y las plantas enseñaron sus canciones a los indígenas, comunicándoles el movimiento de la vida. Edson Xôhtik Krahô, profesor en la Escuela Indígena Toro Hacro, en la Tierra Indígena Kraholândia, registra en su investigación los cánticos de todas las especies del universo, señalando otras formas de constitución del mundo.

> Es muy interesante trabajar con esta temática para que los niños y jóvenes aprendan sobre los animales del campo, sus hábitos y lugares, sobre el territorio, las aves, sus hábitos y sobre las plantas. Además, nuestras canciones tratan sobre la sustentabilidad, el movimiento de la vida en el Cerrado. Es una educación musical y ambiental. Este conocimiento integrado y holístico de la música de la naturaleza nos brinda una visión primorosa de la cultura Krahô viva y tradicional (Xôhtyk, 2020, p. 20).

Similares apreciaciones son las que manifiesta el escritor y educador brasileño Daniel Munduruku, para provocar el cambio de espacios y prácticas

del conocimiento naturalizado en fundamentos de epistemología occidental.

> Uno de los recuerdos más agradables que tengo de mi infancia es el de mi abuelo enseñándome a leer. Pero no sobre leer las palabras de los libros, y sí, los signos de la naturaleza, signos que están presentes en el bosque y son necesarios conocer para sobrevivir en él. Mi abuelo se acostaba en la hierba y comenzaba a enseñarnos el alfabeto de la naturaleza: señalaba hacia arriba y nos decía lo que el vuelo de los pájaros quería informarnos (Munduruku, 2009).

Existen, por lo tanto, otros códigos singulares, como el canto, la música, el bosque, fundamentales en la conformación de las subjetividades. Sin embargo, los procesos de alfabetización/letramiento en el mundo académico contemporáneo, naturalmente siempre terminan vinculándose en exclusiva con la escritura.

> A pesar de que el etnocentrismo subyacente, que ve a la escritura como la puerta de entrada al esclarecimiento y la modernidad, ya ha sido denunciado por las más diversas corrientes teóricas. Las preocupaciones de muchos investigadores por la posible desaparición de la diversidad lingüística existente en Brasil ha derivado en acciones que respaldan la postura "continuista" y parecen haber olvidado la afirmación etnocéntrica antes mencionada (Ladeira, 2005, p. 4).

Tales conceptos y posicionamientos, la mayoría de las veces descontextualizan dinámicas presentes en otras epistemologías, relacionadas con la comprensión de códigos elementales para la vida, como es el canto y la música, y jerarquizan procesos distintos de aprehensión del mundo.

> Hoy, pensando en esa época, siento que la sabiduría de los pueblos indígenas está más allá de la comprensión de los hombres y las mujeres de la ciudad. No sólo porque son sociedades diferenciadas, sino porque desarrollaron una lectura del mundo que siempre prescindió de la escritura, porque entendieron que el mundo mismo desarrolla un código que hay que entender. Y sólo aquellos que saben leer y escribir en este idioma pueden hacer esta lectura (Munduruku, 2009).

En este proceso, se subalterniza aún a poblaciones que no poseen un letramiento convencional en sus procesos tradicionales de relación con el universo. La escritura puede oficiar, entonces, como mecanismo que divide e inferioriza a determinadas poblaciones. Margo Neale y Lynne Kelly, en sus investigaciones sobre regímenes de conocimientos en Australia, afirman que "aquellos de nosotros que hemos pasado la vida inmersos en la escritura, podemos sentir que Songlines es un sistema extraño [...] pero estaríamos equivocados al pensar de esa manera" (2020, p. 84).

La escritura puede ser pensada en otros casos, entretanto, como un medio de expresión que interactúa fortaleciendo la oralidad (Pimentel, 2019), rompiendo con la dicotomía escritura y oralidad. María do Socorro Pimentel da Silva, integrante del NTFSI y referente en el campo de la educación intercultural, afirma que:

> Ya se puede pensar en las siguientes funciones para escribir en lenguas indígenas: (1) despertar los conocimientos adormecidos; (2) vitalizar los espacios culturales; (3) documentar saberes; (4) fortalecer la memoria; (5) incentivar la transmisión de los saberes tradicionales de una generación a otra; (6) traer recuerdos de los conocimientos ancestrales; (7) generar motivos de conversación entre generaciones y en la misma generación; (8) guardar conocimientos; (9) actualizar la cultura; (10) fortalecer la escuela y vincularla a otros espacios educativos de las comunidades; (11) fortalecer la educación propia de los indígenas; (12) innovar la lengua; (13) prestigiar las epistemologías indígenas; (14) divulgar conocimientos; (15) retomar saberes; (16) crear nuevos conocimientos, nuevas palabras etc. (2019, p. 11).

De todos modos, la escritura no debería comprenderse como un código de jerarquía superior respecto a otras manifestaciones comunicacionales y de aprendizaje. Este tipo de situaciones configura procesos de violencia epistémica (Lander, 2005).

En este sentido, "el uso del término 'analfabeto' oculta el hecho de que las culturas indígenas tienen una alternativa a la alfabetización convencional, conocida como oralidad, una forma de archivar el conocimiento en el paisaje, que se activa a través de la performance" (Neale & Kelly, 2020, p. 85).

En estos contextos, es posible imaginar la posibilidad de múltiples letramientos, descentrándose en forma moderada de la relación univoca con

la escritura, que no deja de ser utilizada en los procesos de aprendizaje e intercambio presentados. De este modo, se puede pensar en alfabecantar.

Cabe señalar que la idea de letramiento en la literatura académica se ha ampliado, tanto en el campo de la lectura como en el de la escritura de los propios textos (Gonçalves, 2018). Al respecto, Brian Street plantea que:

> El concepto de letramiento ha resultado tan productivo que su uso se ha ampliado para referirse al dominio de las diversas funciones sociales y habilidades de una persona en otros campos culturalmente estratégicos, además del campo de la lectura/escritura de textos propiamente dichos (en Marinho & Teodoro, 2009, p. 90).

Tal como sostiene el antropólogo, se amplifican las posibilidades de aprehensión del concepto, mas al mismo tiempo no se atreve a trascender el código escrito. Tampoco se supera la dicotomía de la expresión escrita *versus* la expresión oral, clasificando otros letramientos como meras habilidades. Esta situación conduce en cierto modo a una comprensión desvalorizada de la postura indígena en relación con las políticas lingüísticas. En este contexto de pensar y reflexionar acerca de las valoraciones y juicios subyacentes relativos a diversas modalidades de letramiento, apelamos nuevamente a las palabras del educador y escritor Daniel Munduruku:

> No es preciso recordar aquí que la lógica de quien domina es totalmente diferente de aquella dicha anteriormente. El humano occidental creció para dominar la naturaleza como algo fuera de él. De esa forma, ignoró la escritura de la naturaleza en la tentativa de tornar-se dueño de ella. Desvalorizó las otras formas de lectura y de escritura del mundo e impuso sus propias miradas y métodos científicos haciéndonos creer que su escritura era más perfecta que aquella infinitamente más antigua (2009, s/p).

Las autoras y autores presentes en el proyecto Alfabecantar expanden y profundizan el proceso vinculado a la noción de letramiento señalado anteriormente. Más allá de su carácter social-cultural y múltiple, conciben el letramiento desde una perspectiva epistemológica y política, quebrando la dicotomía (escritura-oralidad), produciendo material bilingüe mediante el audio con su riqueza sonora y expresión gráfica escrita. La música y el canto no se perciben únicamente como forma, estructura y significado musical, ni

tampoco como oralidad o entrenamiento de la escritura; son entendidos en tanto praxis del mundo —donde el contenido, el sentido y la forma no pueden ser disociados, y son importantes en sí mismos, como rasgo constitutivo de las subjetividades y sustentabilidad del bioma territorial donde se desenvuelve la vida de las comunidades.

Para el creador del concepto Alfabecantar, Julio Kamer, "la musicalidad Panhi presenta y produce un Cerrado vivo y sustentable. Ella es esencial en el proceso de formación escolar, pues por la musicalidad Panhi se da un complejo proceso de letramiento del mundo" (2019, p. 131).

Se trata, por tanto, mucho más que una educación ambiental, de una educación territorializada, como afirma Correa Xacriabá (2018). El letramiento del mundo expresado en la noción de Alfabecantar enseña, por lo tanto, concretamente sobre la sustentabilidad del bioma, rompiendo con las dicotomías de la modernidad occidental, como la naturaleza y la cultura, y apunta a otras posibilidades para comprender el mundo.

Consideraciones finales

El proyecto Alfabecantar: cantando o Cerrado vivo, aquí presentado brevemente, busca avanzar con relación a la sistematización de una nueva praxis, pues quiere un nuevo repertorio conceptual para pensar la universidad, la política, el territorio, la escuela y el mundo, alejándose de los lazos disciplinarios hegemónicos convencionales. Para Wallerstein, "aquí estamos: al borde de una reestructuración epistemológica fundamental, una reunificación de los métodos de investigación en los diferentes campos del conocimiento" (2004, p. 52).

Es también una experiencia política de interaprendizaje, moviendo cuerpos hacia prácticas descoloniales relacionadas con discusiones contemporáneas sobre la cuestión indígena latinoamericana, que se vinculan con conceptos actuales de educación escolar, interculturalidad y procesos de descolonización, basados en nociones como la de interculturalidad crítica (Walsh, 2013), interculturalidad como conflicto (Gasché, 2008), transdisciplinariedad (Kamer, 2012), descolonialidad y diferencia colonial (Tlostanova & Mignolo, 2012) y transformaciones epistemológicas (Cusiquanqui, 2018), entre otras. Respecto a las posibilidades reales de transformación social, la autora boliviana Silvia Rivera Cusicanqui afirma que

"para cambiar realmente las cosas hay que cambiar la episteme, la matriz de la cultura" (2018, p. 15).

La música en la escuela indígena apunta entonces al campo de lo que se puede llamar pedagogías descoloniales, en el sentido que expresa Catherine Walsh, cuando afirma "que busca refundar otras posibilidades de comprensión y producción del mundo y de las personas, problematizando y transformando categorías eurocéntricas convencionales (2013, pp. 2-4). En el proyecto se busca, entonces, otra escuela indígena (y no indígena) que pueda, a partir de los conocimientos indígenas, articularse con otros conocimientos y formar personas capaces de prácticas sustentables. Se busca otra universidad, una pluriepistémica. Otro mundo posible. Vivo.

Referencias

Aldè, V. (2013). *Sustentando o Cerrado na Respiração do Maracá: conversas com os Mestres Krahô*. Tesis de Maestría. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidad de Brasilia. Brasilia.

Alfred, T. (2005). *Wasáse: indigenous pathways of action and freedom*. Toronto: Broadview Press.

Bertely, M. (2008). La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales: múltiples maneras de vivir la escuela. En M. Bertely, R. Podestá & J. Gasché (Coords.), *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Capacla, M. V. (1995). O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995) - reseñas de tesis y libros. *Cadernos de Educação Indígena*. São Paulo: MEC/MARI-USP.

Chilisa, B. (2012). *Indigenous Research Methodologies*. Los Ángeles: Sage Publications.

Coelho Dos Santos, S. (1989). *Os povos indígenas e a Constituinte*. Porto Alegre: Movimento.

Correa Xakriabá, C. (2018). O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. Tesis de maestría. Universidade de Brasília - DF.

Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Gasché, J. & Podestá, R. (2008). *Educando en la diversidad cultural: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Gonçalves, B. A. (2018). *Estado da arte de pesquisas sobre letramento no Brasil: ¿como são pesquisadas agências, eventos e práticas além da escola?* Disertación presentada en el Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista Chilena de Antropología,* (23).

Herbetta, A. (2019). Considerações sobre processos colaborativos de coteorização: diálogos entre o projeto Milpas Educativas e o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. *Revista Articulando e Construindo Saberes, 4*.

Herbetta, A. & Pimentel Da Silva, M. S. (2018). Atualizando, juntando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversidade. *PRACS. Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, 11*(1), 11-26.

Jorge Carvalho, J. (2020). Encontro de Saberes, descolonização e transdisciplinaridade: três conferências introdutórias. En J. Jorge Carvalho, R. A. Pereira de Tugny & G. Gonçalves (Coords.), *Universidade popular e encontro de saberes organizadores*. Brasilia: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa-UNB.

Kamer, J. (2019). *Mẽ ixpapxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixujahkrexà território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar Panhĩ*. Disertación de maestría presentada en el Programa de Pós-Graduação en Antropología Social. Universidad Federal de Goiás.

Kamer, J. (2020). *Gernhõxwỳnh Nywjê : fortalecimento da cantoria entre os jovens nos rituais Apinajé*. Río de Janeiro: Pachamama.

Ladeira, M. E. (2005). *Timbira, nossas coisas, nossos saberes: coleções de museus e produção da vida*. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista.

Ladeira, M. E. (2016). De "povos ágrafos" a "cidadãos analfabetos": as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais. En M. C. Cunha & P. Cesarino (Coords.), *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Editora UNESP.

Lander, E. (2005). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO.

Lopes Da Silva, A. & Leal Ferreira, M. K. (2001). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.

Luciano, G. J. (2011). *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tesis de doctorado, Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia.

Marinho, M. & Teodoro, G. (2009). Entrevista com Brian Street. *Revista Língua Escrita,* (7).

Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. En E. Lander (Coord.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Mignolo, W. (2007[2005]). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Munduruku, D. (2009). A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. *Povos Indígenas No Brasil*. Recuperado de https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade

Neale, M. & Kelly, L. (2020). *Songlines: The Power and Promise*. Australia: Tames & Hudson/National Museum.

Nunes Xacriabá, C. (2018). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada.* Tesis de Maestría en Desenvolvimento Sustentável, Universidad de Brasilia.

Pimentel Da Silva, M. (2019). Políticas de retomada de línguas indígenas em diferentes contextos epistêmicos. *Articulando e Construindo Saberes, 4*, 30-45.

Põcuhtô, T. (2017). Më pahte amji ton xà në ry ipinkrên nare, kôt cu pahtyj me to ihtyj: práticas pedagógicas decoloniais e musicais na escola 19 de abril da aldeia Manoel Alves Pequeno. En *Pahte Mẽ Amjĩ Ton Xà Itajê Cunẽa, Nẽ Rỳ Ipinkrên Nare, Kôt Cu Pahtyj Mẽ To Ihtỳj, Mẽ Pah Cunẽa Jakry Xà Caxuw: subsídios à prática pedagógica musical e decolonial a partir de experiências escolares Krahô*. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária.

Pocuhto Krahô, T. (2020). *Tep mẽ Têêre / Tais Pacuhto Krahô*. Río de Janeiro: Pachamama.

Proyecto Político y Pedagógico del Curso de Educación Intercultural - Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena (NTFSI) (2006).

Restrepo, E. (2021). Descentrando a europa: contribuições da teoria pós-colonial e do giro decolonial ao conhecimento situado. *Revista X, 16*(1), 159-174.

Terkwyj Krahô, Juliana (2020). *Pjêcre Haahê Kãm Ihcuhhê Jõ Amjĩ Kĩn Mẽ Panquêtjê Jujarẽn Xà*. Ilustrado por Daniel Rêj Krahô. Río de Janeiro: Pachamama.

Tlostanova, M. & Mignolo, W. (2012). *Learning to Unlearn: Decolonial Reflection from Eurasia and the Americas*. Ohio: The Ohio State University Press.

Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. México: Gedisa.

Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Wilson, S. (2015). *Research is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Halifax: Fernwood Publishing.

Wilson, S., Adams, D., Gordon, E. & Head, R. (2015). *Ceremony at a Boundary Fire: A Story of Indigenist Knowledge*. Longmont/Sydney: Sydney eScholarship Repository.

Xôthyc Krahô, E. (2020). *Pàr Kô Kãm Pryre Mẽ Pryre Jara*. Río de Janeiro: Pachamama.

Zonas educativas liberadas para el buen vivir: las Milpas Educativas de la REDIIN en México

STEFANO CLAUDIO SARTORELLO*

Introducción

Al reflexionar sobre las emergencias que surgen de las luchas que organizaciones y movimientos altermundistas están llevando a cabo para contrarrestar y generar alternativas a las exclusiones abismales[1] de la modernidad-colonialidad capitalista en su etapa neoliberal, Santos (2009; 2018) hace referencia a las "zonas liberadas". Se trata de espacios y procesos sociales que concibe como "procesos de autoeducación", que se oponen a los

[1] Boaventura de Sousa Santos (2009; 2018) afirma que las epistemologías del Norte han generado una línea abismal que separa a las sociedades y formas de sociabilidad metropolitanas de las coloniales en términos de que lo que es válido, normal o ético, a través de falsos universalismos que se basan en la experiencia social de las sociedades metropolitanas hegemónicas. Estar en el lado colonial de la línea abismal implica estar imposibilitados a representar al mundo como propio, ya que, desde el paradigma dominante, el Sur es el problema y el Norte es la solución. Como destacó Aníbal Quijano (2000), las ciencias sociales modernas, al combinarse con el capitalismo y el colonialismo, establecieron que los pueblos que viven en el lado colonial no son plenamente humanos y que sus conocimientos son naturalmente inferiores a los que tienen las poblaciones metropolitanas. En la raíz de la diferencia epistemológica existe entonces una diferencia ontológica, afirma Santos: "La diferencia crucial entre la exclusión abismal y no abismal es que sólo la primera tiene como premisa la idea de que la víctima o el objetivo adolece de un *capitis diminutio* ontológico por no ser plenamente humano" (2018, p. 303). Por esta razón, desde el paradigma dominante de la modernidad-colonialidad capitalista eurocentrada, el mundo colonial es el mundo de "ellos", de los que no son como "nosotros", los occidentales, aquellos pueblos con quienes no existe equivalencia o reciprocidad alguna porque no son plenamente humanos. Es por ello, destaca Santos, que en el mundo colonial las exclusiones son abismales y su gestión se lleva a cabo a través de la dinámica de apropiación y violencia, y no por medio de mecanismos de regulación-emancipación, como sucede en las sociedades metropolitanas.

* Investigador del Instituto para la Investigación y Desarrollo de la Educación (Inide-UIA). Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO "Educación e interculturalidad".

principios y regulaciones capitalistas, colonialistas y patriarcales. Su propósito es "lograr, aquí y ahora, un tipo diferente de sociedad, liberada de las formas de dominación hegemónicas, que prefigure la sociedad del futuro a la cual anhelan" (Santos, 2018, p. 314).[2]

Es menester señalar que las zonas liberadas a las que se refiere Santos son concebidas en el marco de una sociología de las emergencias cuyo objetivo es "transformar objetos imposibles en posibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias" (2009, p. 109). Una sociología que "se ocupa de la valorización simbólica, analítica y política de las formas de ser y de saber que se presentan en el otro lado de la línea abismal" (Santos, 2018, p. 310). En este sentido, las zonas liberadas son realidades embrionarias, incipientes, procesuales: "Son posibilidades concretas que ni existen en el vacío, ni están completamente determinadas" (Santos, 2009, p. 127). Más que entidades fijas o consolidadas, son tendencias posibles en cuanto en proceso, posibilidades concretas porque *in fieri*.[3]

Santos considera que es justamente su carácter prefigurativo lo que convierte a esta clase de emergencias[4] en los "pilares de la política de la esperanza" (2018, p. 311) que tienen el potencial de generar "presentes dignos" (Sánchez, s/f). Afirmo lo anterior porque las zonas liberadas se centran en el aspecto positivo y esperanzador de las exclusiones abismales. Dan cuenta de cómo las "víctimas de las exclusiones abismales" se convierten en actores en resistencia "que llevan a la práctica maneras de ser y saber en su lucha contra la dominación" (Santos, 2018, p. 310). Una lucha que no sólo es política, sino, como pretendo mostrar en el caso de las Milpas Educativas para el buen vivir de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN)[5] (REDIIN,

[2] De acuerdo con Santos, algunos ejemplos concretos de zonas liberadas son las comunidades neo zapatistas de la Selva Lacandona en el sureste de México, el movimiento de los indignados y las comunidades autónomas en el Kurdistán sirio.

[3] *In fieri*, en latín, se refiere a un proceso en desarrollo, que se está dando.

[4] Además de las zonas liberadas, Santos identifica otros dos tipos de emergencias: 1) las ruinas semillas que "representan todo lo que los grupos sociales reconocen como concepciones, filosofías y prácticas originales y auténticas que, a pesar de haber sido históricamente derrotadas por el colonialismo y el capitalismo modernos, siguen vivas en su memoria y en los más recónditos recovecos de sus alienadas vidas cotidianas" (2018, p. 312); 2) las apropiaciones contra-hegemónicas, como son los derechos humanos, la democracia y la Constitución, por ejemplo, "que retoman las filosofías, los conceptos y las prácticas desarrolladas por los grupos sociales dominantes para reproducir la dominación, pero que son apropiadas por los grupos sociales oprimidos y, acto seguido, resignificadas, reconfiguradas, refundadas, subvertidas y transformadas selectiva y creativamente para luego convertirlas en herramientas para las luchas contra la dominación" (Santos, 2018, pp. 313-314).

[5] La REDIIN es una asociación civil de la que forman parte educadores y educadoras comunitarias, maestras y maestros bilingües y académicas y académicos comprometidos con el desarrollo y la consolidación del método inductivo intercultural (MII) en cuanto enfoque educativo intercultural crítico y decolonial, originalmente generado por Jorge Gasché (2008a; 2008b), "que promueve la autonomía y

2019; Sartorello 2021), también es profundamente ontológica, epistemológica y pedagógica.

En este escrito, dialogaré con estas aportaciones de Santos para dar cuenta de cómo las Milpas Educativas pueden ser interpretadas como *zonas educativas liberadas* que están siendo impulsadas por las y los educadores comunitarios y maestros indígenas que integran la REDIIN en diversas localidades indígenas y rurales de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca.[6] Manifestando el anhelo de las y los milperos[7] por contribuir a la construcción de una sociedad más justa que responda a los principios político-filosóficos del buen vivir que se analizarán en este escrito, daré cuenta de cómo las milpas son espacios educativos liberados incipientes, incompletos, pero potencialmente contrahegemónicos en los que se generan procesos educativos comunitarios indígenas alternativos y disconformes con respecto de los que caracterizan las escuelas indígenas oficiales.

Sin menoscabo de lo anterior, en este escrito también daré cuenta de las tensiones y contradicciones que las atraviesan y muestran las dificultades, aún irresueltas, que están relacionadas con el proceso de construcción de otra educación que rompa con estructuras y un *habitus* educativo arraigados.

Veremos que, en cuanto zonas educativas liberadas, las milpas promueven procesos educativos inductivos y experimentales que cuestionan las formas áulicas y escolarizadas de enseñanza y aprendizaje, y que proyectan una educación comunitaria indígena en la que se valoran las pedagogías, epistemologías y ontologías propias de los pueblos indígenas mesoamericanos. De esa manera, contribuyen a consolidar "entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir"[8] (Sartorello, 2021, pp. 284-285) y a generar aprendizajes útiles para la vida en común de estas colectividades indígenas. No obstante, reflejando el peso de las estructuras educativas oficiales que

---

la autosuficiencia y que favorece la pertinencia y relevancia de los procesos educativos comunitarios y escolares que se realizan en colaboración con las comunidades con base en los principios del buen vivir y la comunalidad como alternativas societales frente al sistema capitalista hegemónico" (Misión de la REDIIN, documento mimeografiado).

[6] Para ver la ubicación de las milpas educativas, consultar https://tiny.cc/yi7ebz

[7] Con el término milpera/o, hago referencia a las y los educadores comunitarios o maestros que están a cargo de los procesos educativos en las escuelas o en los espacios comunitarios de aprendizaje asociadas a cada milpa educativa.

[8] Con este término, me refiero a las formas de generar socialidades y vínculos comunitarios que están vigentes en aquellas colectividades indígenas y rurales que se caracterizan por una profunda integración entre seres humanos, naturaleza y seres espirituales que habitan el territorio comunitario. Más adelante, haré nuevamente referencia a este tipo de tejidos sociales cuando retome las aportaciones de Arturo Escobar (2016) sobre la ontología relacional.

intervienen en ellas, el *habitus* educativo arraigado en las y los maestros que las impulsan, y las expectativas de escolarización de las y los comuneros cuyos hijos estudian en ellas, veremos cómo en algunas milpas también se reproducen lógicas escolares convencionales que contrastan con la construcción de una educación comunitaria indígena alternativa y contrahegemónica. Todo lo anterior me permitirá mostrar el carácter prefigurativo, pero también incipiente e incompleto, que estas experiencias educativas emergentes tienen en cuanto zonas liberadas en proceso de consolidación.

¿Qué es una milpa educativa?

Remitiendo a otros escritos para conocer los antecedentes de las Milpas Educativas de la REDIIN y las características sociales, políticas y culturales de las localidades en las que éstas operan (Bertely, Sartorello & Arcos, 2015; Sartorello & Guzmán, 2018; REDIIN, 2019; Sartorello, 2021), a continuación explicaré qué son las milpas educativas y cómo se desarrollan los procesos educativos en ellas.

En primer lugar, es necesario señalar que, si bien existen algunas milpas que no están vinculadas con una escuela, por lo general suelen estar asociadas a un centro educativo, oficial o bien independiente,[9] de nivel inicial, preescolar, primario o multigrado. Asimismo, aunque algunas están a cargo de madres y padres de familia (milpas familiares), en la mayoría de los casos una milpa educativa está coordinada por un/a o más maestro/as bilingüe/s, o bien por un/a o más educador/es comunitario/s[10] que se ha/n formado, o bien está en proceso de formarse en el MII. Este enfoque educativo fue creado en la década de los ochenta del siglo XX por Jorge Gasché (2008a; 2008b), en colaboración con maestros indígenas de la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Amazonía Peruana (Aidesep); a finales de la década de los noventa, ha sido cuidadosamente difundido en México por María Bertely y otros colaboradores académicos adscritos al Centro

[9] Con este término, solemos identificar aquellas escuelas comunitarias indígenas no oficiales que participan en la REDIIN, que se ubican en localidades tzeltales, tzotziles y ch'oles de Chiapas y que, históricamente, mantienen una relación cercana, aunque no orgánica con las escuelas del Sistema Educativo Autónomo Zapatista.

[10] Es importante señalar que con este término no se hace referencia a los educares comunitarios que trabajan para el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), sino a personas, generalmente jóvenes, que han concluido sus estudios de nivel básico o medio superior que han sido nombradas como educadores por las asambleas de las comunidades donde viven.

de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (Inide) de la Universidad Iberoamericana. Con el acompañamiento de Gasché y Bertely, el MII ha sido cultivado, apropiado y adaptado a la praxis político-educativa y a los principios filosóficos y epistemológicos de los educadores comunitarios tzeltales, tzotziles y ch'oles de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM).[11] Después de utilizarlo en las escuelas comunitarias en que laboraban, y luego de elaborar las tarjetas de auto-aprendizaje (Bertely, 2004), otros materiales educativos interculturales (Bertely, 2007) y su propio modelo curricular (AA.VV., 2009), la UNEM se ha dedicado a compartir este enfoque con maestras y maestros bilingües de los pueblos p'urhépecha, ayuujk, zapoteco, mazateco, nahua, nguiwa, entre otros pueblos originarios que integran la REDIIN.[12]

Si bien el MII es el enfoque político-pedagógico que orienta el trabajo educativo de las milpas, lo anterior no debe hacernos suponer que en ellas los procesos educativos se llevan a cabo de manera linear y uniforme a partir de un currículum único generalizado, menos de un método que se repite mecánicamente de inicio a fin; sino que, como uno de los elementos que da cuenta de la ruptura que las milpas realizan con respecto de las formas convencionales de concebir y realizar el proceso educativo, y como reflejo del distanciamiento que operan con respecto de la "monocultura del saber" (Santos, 2009, p. 110),[13] el MII es más bien un enfoque orientador que cada milpero/a interpreta de acuerdo con las características y los estilos de aprendizaje de las y los niños al contexto sociocultural de la localidad y los conocimientos que resultan pertinentes y relevantes en dicho entorno. Sin embargo, a pesar de promover la libertad de enseñanza y la adaptabilidad a los contextos socioculturales y a los sujetos de aprendizaje, no obstante la

[11] La UNEM es una asociación civil integrada en 1995 por un grupo de educadores comunitarios tzeltales, tzotziles y ch'oles de Chiapas que, después de que sus comunidades, en su mayoría filozapatistas, habían corrido a los maestros oficiales, fueron encargados de atender a las escuelas en las que estudiaban sus hijos. Sobre la UNEM, se puede consultar Roelofsen (1999), Gutiérrez (2005), Bertely (2004) y Sartorello (2016a).

[12] Sobre los materiales y procesos educativos elaborados por la REDIIN, puede consultarse en Bertely y REDIIN (2011) y REDIIN (2019).

[13] Al reflexionar acerca de las formas por medio de las cuales la racionalidad moderno-colonial genera las ausencias epistémicas y exclusiones abismales de los conocimientos de las sociedades colonizadas, Santos hace referencia a la la monocultura del saber y el rigor del saber, que "consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente" (2009, p. 110).

diversidad de adaptaciones y apropiaciones realizadas por las y los milperos,[14] el MII en las Milpas Educativas de la REDIIN se sustenta en cuatro pilares articulados, los cuales se definieron en colectivo a partir de la reflexión sobre la praxis político-educativa de las y los milperos, que se llevó a cabo en diferentes talleres intermilpas realizados durante el proyecto "Milpas Educativas: Laboratorios socionaturales vivos para el buen vivir".[15]

El pilar político

Este pilar refleja el horizonte político-societal del buen vivir que inspira el trabajo de las milpas educativas y da cuenta de la inconformidad de las y los integrantes de la REDIIN con el lugar que los pueblos y las personas indígenas tienen en un país como México, que se declara constitucionalmente pluricultural, pero que en la realidad cotidiana sigue siendo racista y discriminatorio hacia los pueblos indígenas y las formas de vida campesinas relacionadas con el trabajo agrícola y la vida en el campo. Un país en el que las asimetrías económicas, jurídicas, políticas, educativas y de salud, en detrimento de los indígenas, siguen profundizando la enorme brecha que los separa del resto de la población nacional. A pesar de haber logrado, gracias a las luchas y reivindicaciones del movimiento indígena independiente liderado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que el Estado mexicano subscribiera importantes declaraciones y convenios internacionales (la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, entre otros), que deberían de promover sus derechos individuales y colectivos, la vida real de la gente indígena sigue siendo caracterizada por profundas desigualdades y graves inequidades históricas que no han sido revertidas, sino más bien acrecentadas por las políticas implementadas por los gobiernos neoliberales de los últimos veinte años. Después de las esperanzas levantadas por el movimiento zapatista en las postrimerías del siglo pasado y

[14] Algunos ejemplos de las diferentes formas por medio de las cuales las y los milperos de la REDIIN se han apropiado del MII se reportan en Sartorello y Hernández (2017), Sartorello (2016b) y Sartorello (2015).

[15] Este proyecto se llevó a cabo en 48 comunidades indígenas rurales de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca en el periodo de enero de 2017 a diciembre de 2019, gracias a un financiamiento de la Fundación W.K. Kellogg. Fue coordinado desde el Inide por quien escribe el presente y por María Bertely desde el CIESAS, y se realizó en estrecha colaboración con las y los integrantes de la REDIIN. Su objetivo fue consolidar el MII en cuanto enfoque político educativo que fortalece los entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir. Los hallazgos resultantes de este proyecto pueden consultarse en REDIIN (2019).

en los inicios de tercer milenio, el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés y la promulgación de una Ley Indígena en la que se desconoce la legítima demanda de autonomía y el reconocimiento constitucional de la comunidad como entidad de derecho público han dejado en claro que en México el único "indio permitido"[16] (Hale, 2005, p. 56) sigue siendo el que se queda sumiso bajo la tutela del Estado y sus instituciones. En un escenario nacional en el que la cuestión indígena se ha diluido progresivamente y ha dejado de ser una prioridad de la agenda del gobierno federal en turno, el movimiento indígena independiente se ha replegado a nivel local y comunitario, buscando construir "desde abajo y desde adentro"[17] (Bertely, 2006) las condiciones para hacer realidad el lema zapatista de "nunca más un México sin nosotros" y la esperanza de ser reconocidos como ciudadanos indígenas y mexicanos a la vez.

Justo en este sentido, para enfocar esta reflexión sobre el pilar político es necesario explicar a qué nos referimos en la REDIIN cuando hablamos de buen vivir en cuanto horizonte político-societal que inspira nuestro quehacer educativo. Con ello, es bueno aclararlo de una vez, no pretendemos generalizar un concepto polisémico, histórico, dinámico y contextual que los pueblos indígenas de Abya-Yala[18] definen, nombran y practican de dife-

[16] Con esta expresión, Charles Hale hace referencia a cómo, mediante la promoción de los llamados derechos culturales, el multiculturalismo neoliberal "abre espacios a la participación indígena y al mismo tiempo genera límites que abortan sus aspiraciones más transformadoras [...] El riesgo, para los movimientos indígenas que se ubican dentro de los parámetros preestablecidos de estas políticas, es que los beneficios se dirigen a un grupo minoritario de actores indígenas y provocan la exclusión de los demás; es más: esas políticas transmiten un mensaje implícito de que está bien que los indígenas gocen de ciertos derechos, siempre y cuando dejen de exigir los demás". Al referirse a la categoría del "indio permitido". Hale advierte que "sería un grave error asumir que el aumento de presencia indígena en los pasillos del poder implica un incremento garantizado de posibilidades políticas para la población indígena en general" (2005, pp. 56-57). Finalmente, el autor señala el peligro intrínseco en la "la tendencia de generar una división sistemática y creciente entre los que 'merecen' los nuevos Derechos Culturales y los que no están en condiciones de gozarlos a cabalidad [...] el moderado versus el radical; el bien portado versus el rebelde. A los indígenas que se encuentran en el lado 'radical' de esta división, se les acusa de generar acciones que resultan en la auto-marginalización y de cargar resentimientos que contribuyen a un 'racismo al revés'. Si bien los que ocupan la categoría del indio permitido escapan de estas acusaciones, no se alejan tanto; se pueden contaminar por su cercanía a los radicales y, por lo tanto, tienen que comprobar constantemente que poseen las credenciales adecuadas para estar dentro de este espacio autorizado" (p. 62).

[17] Bertely (2006) utiliza esta expresión para referirse a procesos que surgen en el seno de las organizaciones indígenas y que responden a una racionalidad epistémica propia. Estos proyectos, pensados desde un *locus* de enunciación indígena, contribuyen a la construcción de un modelo societal acorde a sus horizontes políticos.

[18] Abya Yala es un término que varias organizaciones e instituciones de los pueblos indígenas utilizan para referirse al continente americano, recogiendo el nombre que le dio el pueblo kuna, de Panamá y Colombia, antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos. "Literalmente, esa expresión significa tierra en plena madurez o tierra de sangre vital, tierra noble que acoge a todos. La denominación Abya Yala es símbolo de identidad y de respeto por la tierra que se habita" (CEPAL et al., 2020, p. 9).

rentes maneras. Lo anterior sería un grave error que implicaría asumir una postura esencialista, homogeneizadora y estática de las sociedades indígenas, que no corresponde a la que hemos construido en la REDIIN. Tampoco tengo la pretensión de definir exhaustivamente un concepto filosóficamente denso que sólo puede comprenderse a partir de sentir, pensar y vivir cosmovisiones indígenas en las que, por lo general, cuenta más el verbo que el sustantivo, ya que es el hacer más que el decir lo que otorga sentido a las conductas humanas.

Ahora bien, para aproximarnos a comprender los alcances de este término, podemos partir del significado literal de la expresión en lengua maya tzeltal *lekil kuxlejal*. Se trata de un compuesto en el que *lekil* = bien, *kux* = vivir, *lejal* = buscar, por lo que suele traducirse como buscar vivir bien o buscar el buen vivir, entendiendo con ello una forma de vida acorde a la cosmovisión propia. No obstante, es importante no conformarse con una traducción literal, que corre el riego de simplificar o esencializar una filosofía de vida compleja y articulada. De esta forma, durante el taller intermilpas que se llevó a cabo el 1 de abril de 2017, algunos de los milperos tzotziles y tzeltales cuestionaron el uso del adjetivo *lekil* (buen), argumentando que el término más apropiado para expresar esta cosmovisión es únicamente *kuxlejal* (vida). En su consideración, la vida de los pueblos y las comunidades indígenas se compone tanto de aspectos positivos como de negativos, por lo que referirse únicamente al "buen" vivir reflejaría una visión simplista y parcial que no da cuenta de la complejidad de una cosmovisión mucho más profunda, holística e integral, en la que el bien y el mal son aspectos complementarios.

Sin menoscabo de lo anterior, como parte del pilar político al que me estoy refiriendo, en la REDIIN hemos tomado la decisión de seguir utilizando la expresión buen vivir para dar cuenta del horizonte político-societal de aquellas organizaciones y movimientos indígenas contemporáneos que luchan en contra de los embates de la "Hidra Capitalista" (Comisión Sexta del EZLN, 2015) y que, en el marco de su praxis de resistencia activa, no están dispuestos a renunciar a que su propio mundo sea posible. Así, haciendo eco de ontologías indígenas continentales unidas por la importancia atribuida a la integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad, como son, entre otras, la comunalidad del pueblo *ayuujk* de Oaxaca (Martínez, 2016), la *sumak kawsay* (Macas, 2010), o *suma qamaña* (Huanacuni, 2010) de otros pueblos indígenas de Abya Yala, en la REDIIN asumimos que el buen vivir "conlleva una filosofía de vida distinta, que permite la subordinación de

objetivos económicos a los criterios de la ecología, la dignidad humana y la justicia social" (Escobar, 2016, p. 26).

Retomando lo que hace algunos años investigué, en colaboración con integrantes de la UNEM y profesores y estudiantes indígenas de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) (Sartorello, Ávila & Ávila, 2012), el buen vivir no es una utopía ligada al imaginario de un pasado mítico asociado a una concepción estática y esencializada de las sociedades indígenas. Lejos de responder a una visión romántica e idealista de las sociedades indígenas —versión *reloaded* del mito del "buen salvaje"—, el buen vivir es un término cargado políticamente que hace referencia a una filosofía política y un horizonte societal anticapitalista y decolonial que sirve cómo brújula para las organizaciones y los movimientos indígenas contemporáneos y sus luchas de resistencia. Justamente en este sentido, en la REDIIN interpretamos este concepto como síntesis de un horizonte político-societal propio abanderado por los movimientos y las comunidades indígenas de Abya Yala, y contrapuesto a los eslóganes gubernamentales de corte capitalista neoliberal como son vivir mejor, bienestar, progreso y desarrollo, entre otros.

Lo anterior me permite relacionar a las Milpas Educativas de la REDIIN con la dimensión político-ontológica de las epistemologías del Sur que, como destaca Santos, al reivindicar otras maneras de conocer, necesariamente implican diferentes formas de ser: "las Epistemologías del Sur necesariamente invocan otras ontologías (reveladas por otros modos de ser, aquellos de los pueblos oprimidos y silenciados, pueblos que han sido radicalmente excluidos de los modos dominantes de saber y conocer)" (2018, p. 288).

En este sentido, en un escrito en el que entabla un fecundo diálogo con las epistemologías del Sur, Arturo Escobar (2016) hace referencia a las luchas ontológicas que, desde el Sur, libran comunidades afrodescendientes, indígenas, rurales y campesinas en contra de proyectos agro-industriales, extractivistas, de explotación de hidrocarburos, etc., que, como también se destaca desde el enfoque de la ecología política (Leff, 2019), no pueden ser comprendidas desde una lógica eurocentrada y antropocéntrica. Lejos de representar atavismos del pasado o resistencias utópicas ante el avance inexorable de la modernidad, el desarrollo y el progreso, Escobar sugiere que estas ontologías otras son expresión de las luchas para la construcción del pluriverso que llevan a cabo comunidades humanas que han puesto al centro de sus formas de socialidad la integración entre humanidad, espiritualidad y naturaleza. En este sentido, "la ancestralidad surge de la memoria

viva que orienta a visionar un futuro diferente —una suerte de «futuralidad» que se imagina y por la cual luchan por establecer las condiciones que permitan sobrevivir como un mundo con características propias" (Escobar, 2016, p. 20). Posiblemente sea éste el sentido que más se acerca a lo que en la REDIIN entendemos por buen vivir.

Ahora bien, reflejando la ya mencionada heterogeneidad de las y los milperos de la REDIIN y sus distintos niveles de apropiación de este pilar político-ontológico, es necesario señalar también las contradicciones y tensiones que la atraviesan, mismas que indican la distancia variable que separa a cada milpa educativa del horizonte político societal del buen vivir. Es así que, durante los talleres intermilpas arriba mencionados, al reflexionar sobre cómo aterrizar este pilar en acciones concretas, una parte de las y los milperos de la REDIIN planteó la importancia de reconocer a la asamblea general y las autoridades comunitarias de la localidad en que trabajan, en cuanto máximas autoridades educativas a las que dar cuenta de su labor con las y los niños de las comunidades, dejando en segundo lugar a los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública (directores, supervisores, jefes de sector, etc.) y a los representantes sindicales que tradicionalmente tienen una gran influencia en sus asuntos laborales. Como reflejo de las tensiones y contradicciones a las que hice referencia en la introducción de este escrito, este planteamiento político no ha sido retomado de la misma forma por parte de aquellos educadores comunitarios de la REDIIN más cercanos al movimiento indígena independiente y al zapatismo que trabajan en comunidades indígenas de Chiapas y Michoacán, que por parte de las y los maestros bilingües que laboran en escuelas oficiales de Chiapas, Puebla y Oaxaca que, en su mayoría, siguen estando más vinculados a las estructuras del Estado y al gremio magisterial. Si para los primeros resulta natural dar cuenta de su trabajo educativo a las autoridades comunitarias que los nombraron educadores, en el caso de los segundos lo anterior no es tan frecuente. No obstante, ha habido casos en que algunas maestras-milperas han renunciado a beneficiarse del mecanismo de la cadena de cambios o de alguna promoción laboral otorgadas por la burocracia educativa estatal o sindical, para permanecer firmes con el compromiso asumido con las autoridades comunitarias de la localidad donde laboran.

Otra forma por medio de la cual las y los milperos de la REDIIN reconocen la autoridad de las madres y los padres de familia de las localidades en que trabajan, es la invitación que les extienden para que conozcan, acompañen

y valoren las actividades educativas que se llevan a cabo en las milpas educativas. Madres y padres de familia, así como otro/as comunero/as, son invitados a participar activamente en el proceso educativo y la generación y valoración de los aprendizajes[19] que sus hijos realizan en las actividades socioproductivas que se llevan a cabo en sus casas, huertas, sembradíos y otros espacios de vida de la localidad. No sólo madres y padres autorizan a que las y los maestros lleven ahí a sus hijo/as para aprender en y de la práctica, sino que los acompañan en calidad de expertas, sabedoras y portadoras de conocimientos, saberes, haceres, sentires, decires y vivires comunitarios indígenas que están implícitos en estas actividades y que, como veremos más adelante, madres, padres y demás comuneros/as contribuyen a explicitar para transformarlos en aprendizajes útiles para la vida en común en el territorio socionatural comunitario. En estos espacios educativos vivos son justamente las y los comuneros que, en cuanto portadores de la cultura comunitaria, desempeñan un papel protagónico en el proceso educativo. Como también se observa en el caso de las escuelas secundarias comunitarias oaxaqueñas de las que refieren Jiménez y Kreisel (2018), en las milpas educativas las y los comuneros acompañan y guían a los niños en la realización de las actividades que se realizan en espacios y situaciones reales presentes en el territorio comunitario, enseñándoles técnicas agrícolas y productivas, relatando historias locales de la tradición oral comunitaria en que se explicitan actitudes, conductas y valores asociados al buen vivir, o bien redirigiendo el trabajo de las niñas y los niños en una actividad artesanal, alimentaria o productiva que realizan bajo su supervisión. La participación activa de los habitantes de la comunidad en el proceso pedagógico también se concreta cuando son invitados a la escuela para acompañar la ampliación de los conocimientos, saberes, haceres, etc., comunitarios que se explicitaron durante alguna actividad socioproductiva, o bien cuando las niñas y los niños llegan a sus casas para “entrevistarlos” y platicar con ellos al respecto de algún tema vinculado con la vida comunitaria. Estas formas de reconocer la autoridad política y pedagógica de las y los comuneros son un ejemplo de cómo las milpas tratan de fomentar una participación social activa por parte de los habitantes de la comunidad, no sólo en las tradicionales actividades de gestión de la escuela (faenas para limpiar, reparar,

[19] Sobre el proceso de valoración de los aprendizajes logrados por las niñas y los niños en las milpas educativas, véase el interesante escrito de Ortelli (2020).

construir las instalaciones escolares; participación de las madres de familia en el comedor escolar; firmas de documentos para solicitar algún recurso o bien desarrollar algún proyecto promovido por los maestros, etc.), sino también en la gestión pedagógica y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todo ello es un reflejo de cómo el pilar político del MII se traduce en acciones concretas que impactan en los procesos educativos de las milpas.

Siempre en este sentido, cabe señalar que en la mayoría de las milpas educativas suele celebrarse una asamblea con madres y padres de familia y autoridades comunitarias al inicio del ciclo escolar para darles a conocer el tipo de trabajo educativo que se implementará con sus hijos, así como una asamblea de cierre en el que se presenten los logros resultantes. Estas asambleas comunitarias son espacios donde las y los milperos establecen o refrendan su compromiso con la comunidad. La participación en la asamblea también representa un momento importante para valorar y dignificar la vida indígena y comunitaria, así como para enfatizar en los valores asociados con el horizonte societal del buen vivir y romper con el papel modernizador y occidentalizante de la escuela. Como es de esperarse, estas maneras de incidir en el fortalecimiento de los entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir resultan mucho más frecuentes en aquellas milpas educativas en que trabajan educadores comunitarios independientes, o en donde las y los maestros han asumido explícitamente un compromiso ético-político con las comunidades de las que son originarios y en las que siguen viviendo. No cuento con evidencias claras para valorar hasta qué punto lo anterior se esté llevando a cabo por parte de las y los maestros bilingües que no viven en las comunidades en donde trabajan, aunque sí se han reportado casos en que, a raíz del énfasis puesto en este pilar político, se están esforzando para tener un mayor diálogo y cercanía con las autoridades comunitarias y los padres y madres de familia.

El pilar axiológico

Directamente relacionado con el pilar político y la dimensión ontológica del buen vivir que se mencionó antes, el pilar axiológico del MII tiene el objetivo de que las y los milperos reflexionen y promuevan entre las niñas y los niños aquellos valores positivos que orientan y regulan las conductas de sus integrantes en las comunidades donde viven. Es así que, durante la realización de las diferentes actividades que se llevan a cabo en las milpas educativas,

las y los maestros solicitan a los comuneros y comuneras que están presentes identificar y resaltar aquellos valores fundamentales o, para utilizar otra expresión, aquellos "valores centrales, claves, básicos" (Kottak, 2003, p. 26) que se derivan de la actividad misma y las conductas, las actitudes y los discursos que la acompañan y que, en su conjunto, caracterizan la dimensión axiológica del modelo societal indígena vigente en cada localidad.

En uno de los textos básicos elaborados por los educadores comunitarios tzeltales, tzotziles y ch'oles de la UNEM, en colaboración con Bertely (2007), se hace referencia a los "valores positivos indígenas", en cuanto axiología relacionada con la dimensión colectiva, recíproca y solidaria de la vida de los entramados socionaturales comunitarios indígenas, que se contrapone a los valores que provienen de la sociedad dominante. Cuestionando y poniendo en riesgo las socialidades, los tejidos y las formas de vida comunitarias propias de los pueblos indígenas, ponen énfasis en características individualistas y antropocéntricas más en línea con la socialidad urbano-occidental y, por lo general, llegan a las comunidades a través de la escuela, de los medios de comunicación masiva y la migración. En palabras de los integrantes de la UNEM:

> Descubrimos que la vida de nuestros pueblos estaba siendo dañada por intereses ajenos, por el poder egoísta y por los valores individualistas y dominantes que están destruyendo el territorio y el mundo en que vivimos, que dividen las comunidades y que enferman el pensamiento, el corazón y el cuerpo de las personas (Bertely, 2007, p. 26).

Después de observar, vivenciar y reflexionar los valores fundamentales implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se llevan a cabo en sus comunidades, los educadores de la UNEM elaboraron diversos relatos en que dan cuenta de las actitudes y conductas que regulan la vida en común en las colectividades de las que forman parte. Éstos son: "La integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa" (Bertely, 2007, p. 24)

Reflejando una concepción ontológico-política fincada en la generación y defensa del buen vivir en cuanto proyecto societal indígena que se contrapone al modelo impulsado por la sociedad hegemónica, estos valores positivos son los que sustentan las socialidades comunitarias y los tejidos

las organizan; de ahí la importancia de explicitarlos, vivenciarlos, reflexionarlos y practicarlos a partir de las actividades educativas que se generan en las milpas, para que las niñas y los niños los identifiquen como parte de una forma propia de concebir la vida en común, contrastándolos con los antivalores que les llegan desde la sociedad envolvente.

Ahora bien, sin menoscabo del énfasis que las y los milperos suelen poner en la explicitación de los valores fundamentales arriba citados, las experiencias que hemos analizado durante el proyecto Milpas Educativas dan cuenta de que es necesario considerar la diversidad sociopolítica y económica de los municipios y las comunidades en que operan las milpas educativas.[20] De esta manera, es importante señalar que este énfasis en los valores fundamentales de las sociedades indígenas en resistencia adquiere matices diferentes de acuerdo con el contexto y las características de los entramados socionaturales comunitarios, como, por ejemplo, las comunidades de la REDIIN de las regiones de Puebla, en las que no existe un movimiento indígena organizado como en Chiapas, o en el pueblo autónomo de Cherán (Michoacán), en las cuales los procesos de modernización han estado debilitando los tejidos sociales comunitarios indígenas. Lo anterior da cuenta de la complejidad que caracteriza un proyecto político-educativo como el de la REDIIN, en el que confluyen experiencias y realidades comunitarias muy distintas entre sí. Si bien se orienta por la búsqueda y la construcción de lo que definimos como el horizonte político-societal del buen vivir, este proyecto está atravesado por diferencias, tensiones y contradicciones internas. Es así que, como señalé con respecto del pilar político, las zonas educativas liberadas que la REDIIN está generando también presentan diferentes niveles de consolidación y apropiación en lo que atañe al pilar axiológico que he definido en estas líneas.

El pilar epistemológico

Este pilar da cuenta de cómo las milpas buscan convertirse en zonas educativas liberadas de las imposiciones y las limitaciones intrínsecas a la epistemología positivista que caracteriza el currículum de las escuelas oficiales que operan en regiones indígenas de México; lamentable herencia de la ra-

[20] Al respecto, véase la parte dedicada a la contextualización de las milpas educativas en REDIIN (2019) y Sartorello (2021).

cionalidad cientificista propia de la modernidad-colonialidad eurocentrada (Quijano, 2000), con base en la cual se sigue imponiendo un currículum único a nivel nacional y se fomenta la enseñanza de contenidos disciplinares fragmentados y descontextualizados que, en muchos casos, resultan ser carentes de sentido y utilidad para niñas y niños indígenas que tienen otros referentes ontológicos, epistémicos, sociales y culturales.

En sus reflexiones sobre la importancia de promover una justicia cognitiva global que re-equilibre las asimetrías instauradas por la modernidad-colonialidad entre diferentes maneras de concebir y construir el conocimiento, Santos se refiere al epistemicidio provocado por las epistemologías del Norte. A través de la educación escolarizada promovida desde escuelas castellanizadoras, asimiladoras e integracionistas, se ha des-empoderado a las sociedades colonizadas de sus formas propias de pensar y generar conocimientos.

Reaccionando ante el epistemicidio promovido por la escolarización oficial, en las milpas se ponen al centro de los procesos educativos a las ontologías y epistemologías indígenas, y se organiza el proceso educativo a partir de sus formas propias de construir el conocimiento. De esa manera, se abre el camino para que niños, comuneros y maestros rompan con la colonización de sus subjetividades y cuenten con herramientas para "representar el mundo como propio y en sus propios términos y, así, de considerar el mundo como susceptible a ser transformado por sus propios medios y en virtud de sus propios objetivos" (Santos, 2018, p. 294).

Ahora bien, estas epistemologías indígenas están basadas en lo que Eckart Boege (2008) ha identificado como la indisolubilidad entre conocimiento y territorio. Un territorio comunitario que es concebido como entidad viva con la que las personas indígenas se relacionan constantemente en la vida cotidiana y que, justo por ello, constituye la matriz ontológica y epistémica de estas sociedades. En palabras de uno de los educadores comunitarios ch'oles de la REDIIN más experimentado en el uso del MII:

> Al usar la palabra *territorio* nos referimos a lo que nos engloba todos, a lo que es la base desde donde actuamos, a lo que nos mueve, que nos rodea, que nos hace que actuemos. Territorio no es únicamente la tierra, la montaña, hay que darles vida a los árboles, a los cerros, a las cuevas, a los ríos, porque ellos también tienen vida. Territorio para nosotros es integrarnos todos, los hombres, los animales, el aire, el suelo, el agua los *ajawes*, los true-

> nos, etc., todo lo que existe dentro de lo que se puede alcanzar a ver o sentir, que nos engloba a todos. El territorio es el respeto a la tierra, a las personas, a los animales, es todo lo que hay, lo que vive en el territorio. El territorio no es solamente por donde vivimos, sino que es mucho más amplio, va mucho más allá de los límites de la comunidad, del municipio o de la misma nación. Cuando nos referimos al ámbito productivo trabajamos en nuestro territorio y no en uno de otra comunidad, sin embargo, si hablamos de ofrendar o de hacer algo ceremonial, entonces sí podemos ampliar más el territorio, abarcando toda la naturaleza (AA.VV, 2009, pp. 85-86).

Arturo Escobar utiliza el término "ontología relacional" (2016, p.18) para dar cuenta de las formas de pensar y vivir el territorio y tejer las socialidades comunitarias que comparten diferentes colectividades indígenas y afrodescendientes que habitan las regiones rurales del continente americano. Con esta expresión, alude a la densa red de relaciones entre territorio y seres espirituales, animales, vegetales, minerales y humanos que lo habitan, y destaca que en estas socialidades "nada preexiste las relaciones que la constituyen. Dicho de otra forma, las cosas y seres existen solo en relación con otros, y no tienen vida propia" (Escobar, 2016, p. 18).

Como señalé anteriormente, ello da cuenta de la profunda integración entre sociedad, naturaleza y espiritualidad que caracteriza a estas sociedades, misma que, evidentemente, tiene importantes implicaciones epistemológicas que se relacionan con los procesos de construcción del conocimiento. Es por ello que, anticipando lo que explicaré al referirme al pilar pedagógico del MII, en este enfoque educativo el conocimiento se genera a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas, entre otras, que las y los comuneros llevan a cabo en el territorio comunitario de acuerdo con la temporada y la estación correspondiente del calendario socionatural[21] de la localidad. Es justamente ésta una de las herramientas pedagógicas claves del MII, que se derivan de la relevancia atribuida a las epistemologías propias de los

[21] El calendario socionatural es un instrumento pedagógico fundamental en el MII, ya que, gracias a ello, las y los milperos pueden escoger la actividad social, productiva, ritual o recreativa correspondiente a la temporada y estación del año en que se encuentran, lo que les permite participar en la misma juntos con las niñas y los niños y comuneros/as que la realizan. Cada milpero/a tiene que elaborar el calendario socionatural relativo a la localidad y región en que se encuentra su milpa educativa, lo que implica llevar a cabo un proceso de investigación colaborativa con las y los habitantes de la comunidad, quienes son invitados a guiarlo y a compartirle sus conocimientos, saberes, haceres, sentires y vivires acerca del territorio socionatural de la comunidad en la que viven. Ejemplos de los calendarios socionaturales que han sido elaborados por las y los integrantes de la REDIIN pueden verse en Bertely (2004; 2012).

pueblos indígenas y a la integración entre naturaleza-sociedad-espiritualidad que los distingue. Es así como, a diferencia de la separación y fragmentación disciplinar del currículum que caracteriza a las escuelas oficiales, en las milpas educativas no se trabaja por materias, sino que todos los conocimientos, saberes, haceres, etc., están articulados entre sí y se generan a partir de las actividades que las y los habitantes realizan en el territorio socionatural de la localidad. Como Santos destaca, en las sociedades indígenas y campesinas muchas de estas formas de conocimiento no son saberes abstractos, sino empíricos, y están inmersos y generados en las prácticas sociales. Se trata por lo tanto de "epistemologías experienciales" que parten de una de las premisas centrales de las epistemologías del Sur, de acuerdo con la cual "las prácticas sociales son prácticas de conocimiento" (Santos, 2009, p. 88).

De esta forma, las milpas educativas rompen con una imposición ontológico-epistémica de la racionalidad occidental que prima en las escuelas oficiales, con base en la cual, como señalé en la nota 1, los conocimientos, saberes, haceres, etc., indígenas son concebidos como no existentes, "ya sea porque no son producidos de acuerdo a las metodologías aceptadas o incluso inteligibles o porque son producidos por sujetos 'ausentes', sujetos considerados incapaces de producir conocimiento válido debido a su condición o naturaleza subhumana" (Santos, 2018, p. 288).

El pilar pedagógico

Directamente relacionado con el epistemológico, el pilar pedagógico del MII parte de la constatación de que, a diferencia de los contenidos escolares convencionales que están ordenados y sistematizados en disciplinas basadas en la lógica epistémica de la racionalidad instrumental moderno-colonial, los conocimientos, saberes, haceres, decires, sentires y vivires de los pueblos indígenas no suelen estar sistematizados en libros, manuales y páginas de Internet, ni muchos menos están clasificados y separados en disciplinas o materias específicas. Reflejando su carácter integral, dinámico, funcional y adaptativo, se manifiestan en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, de acuerdo con el calendario socionatural correspondiente al hábitat en el que vive la comunidad, las y los comuneros llevan a cabo en diferentes ecosistemas presentes en el territorio de la localidad.

En la pedagogía inductiva intercultural originalmente elaborada por Gasché (2008a; 2008b), las y los comuneros generan estos conocimientos,

saberes, haceres, etc., yendo a la naturaleza para encontrar, recolectar o cosechar ciertos recursos vegetales, animales o minerales que utilizan directamente o transforman por medio de técnicas propias o apropiadas para satisfacer un determinado fin social (alimentario, productivo, curativo, ritual, productivo, etc.) en el que se expresan los valores positivos asociados a su concepción comunitaria de buen vivir. Es por ello por lo que en el MII los procesos educativos se llevan a cabo afuera del aula escolar, en situaciones de vida real y espacios concretos de la localidad como son, para hacer algunos ejemplos que se han trabajado en las diferentes milpas educativas: un cafetal, una huerta, un río, un cerro, una milpa, una cocina, un patio, un laboratorio artesanal, una fiesta, una asamblea comunitaria, entre otros. De forma similar a lo que Jiménez y Kreisel (2018) observan en el caso de las secundarias comunitarias de Oaxaca, podemos afirmar que, frente a una lógica vertical y cerrada de un currículum único nacional que no resulta ni situado ni pertinente, en las milpas educativas éste se construye a partir de las características socioculturales y territoriales de la localidad, así como de las problemáticas, intereses y necesidades que tienen relevancia comunitaria y que se plasman en las actividades que las y los comuneros realizan en el territorio socionatural. Como ha destacado Frida Díaz-Barriga al referirse a las características de una educación situada, se trata de "un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas" (2006, p. 30).

De esta manera, las milpas educativas cuestionan las formas clásicas de adquirir conocimiento escolar por medio de la repetición y memorización de los contenidos de los libros de texto, el aprendizaje dirigido y las relaciones verticales de los docentes hacia los estudiantes. El aprendizaje resulta más bien situado y autorregulado, tiene relevancia local y es construido con las y los habitantes de la comunidad que acompañan los procesos educativos. Lejos de partir de un contenido escolar específico previsto en el plan de estudio de una asignatura para generar un aprendizaje conceptual o procesual que se evaluará por medio de un test o examen oral o escrito para que los educandos demuestren haberlo asimilado correctamente, en las milpas educativas los aprendizajes son resultado de una pedagogía inductiva y vivencial en la que las niñas y los niños participan colectivamente en una actividad socioproductiva, ritual o recreativa guiados por su maestro/a y acompañados por comunero/as experto/as en la actividad. Es así como se promueve una enseñanza situada que, en palabras de Diaz-Barriga:

> [...] encuentra justificación en criterios como la relevancia social de los aprendizajes buscados, en la pertinencia de estos en aras del facultamiento o fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, en la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan, o en el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven en los participantes (2006, p. 21).

De acuerdo con la edad, el género, las habilidades, las aptitudes y los saberes previos, niñas y niños observan, participan, hacen la actividad, o parte de ella en el escenario real en que ésta se realiza y junto a personas de la comunidad que les muestran, orientan y aconsejan, compartiéndoles sus conocimientos, saberes, haceres, sentires y vivires que se relacionan con la actividad misma, pero también con el nicho ecológico en que se encuentra el recurso vegetal, animal, mineral, con la técnica de recolección, cosecha o transformación del mismo, y con los valores sociales, políticos, espirituales relacionados, con el fin social que dicha actividad tiene en relación con la concepción del buen vivir vigente en la comunidad. De esa manera, se promueve un proceso de enseñanza situado en el que, además de las características propias de las pedagogías indígenas, también se reconocen e incorporan ideas centrales del constructivismo y el aprendizaje significativo, entre las cuales:

> [...] la necesidad de partir de los conocimientos previos y necesidades reales del alumno, así como de la significancia y utilidad de lo aprendido [...] la participación en comunidades de práctica auténtica, donde se destaca la colaboración, la pertenencia y la posibilidad abierta de cambio y aprendizaje continuos [...] la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia (Díaz Barriga, 2006, p. 22).

Ahora bien, así como vimos en el caso de los otros pilares, sería erróneo pensar que en todas las milpas educativas que operan en las distintas localidades de Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán, esta pedagogía inductiva intercultural se aplique de manera uniforme y no existan diferencias en la apropiación que las y los diferentes milperos tienen de este enfoque. También sería equivocado ocultar que el MII genera tensiones, tanto con el *habitus* que regula los procesos de enseñanza y aprendizaje que las y los

maestros de las escuelas asociadas a las milpas educativas han aprendido e implementado a lo largo de muchos años, como con las expectativas hacia la escuela y la escolarización de sus hijos que madres y padres de familia han interiorizado a partir de su tránsito por la escuela, o bien por las experiencias previas a milpas educativas. Es así que, como se reporta en el caso de las secundarias comunitarias en Oaxaca, también en las milpas educativas existen:

> [...] tensiones entre un proyecto que desregulariza las formas tradicionales de «hacer escuela» y la propuesta por una construcción del conocimiento y del aprendizaje situada, de relevancia comunitaria [...] las expectativas hacia la educación escolar tradicional alimentan un imaginario —falso y cierto a la vez— de la necesidad de estas formas clásicas de aprendizaje escolar para «triunfar» en la vida económica y salir de la pobreza, en un país de profundas asimetrías sociales y económicas (Jiménez & Kreisel, 2018, p. 238).

Estas tensiones y contradicciones son menores en aquellas milpas educativas ubicadas en comunidades indígenas en resistencia de Chiapas y Michoacán, en las que las y los comuneros han cuestionado desde hace tiempo las formas tradicionales y convencionales de ser y hacer escuela, generando alternativas educativas situadas con mayor pertinencia pedagógica y mejor relevancia política, epistémica y sociocultural. En este sentido, también es interesante observar que, reflejando los interaprendizajes e intercambios de experiencias que se dieron en los talleres intermilpas, observamos que, poco a poco, se está dando una tendencia a romper con las formas más convencionales de enseñanza también en aquellas milpas educativas asociadas a escuelas convencionales, sobre todo en los niveles de educación inicial y preescolar, en los cuales la propia currícula oficial permite una mayor apertura hacia procesos de enseñanza y aprendizaje más situados y participativos. Lo anterior da nuevamente cuenta del largo camino que las milpas educativas necesitan aún recorrer para consolidarse como zonas educativas liberadas.

A manera de conclusión

En este escrito, he explicado en qué sentido considero que las Milpas Educativas para el buen vivir de la REDIIN constituyen un tipo de emergencia

contrahegemónica que corresponde a las que Santos (2009; 2018) denomina zonas educativas liberadas. Como expliqué en la parte introductoria de este escrito, con esta expresión Santos hace alusión a "utopías realistas, o mejor aún, heterotopías" (2018, p. 314). Se trata de experiencias concretas, pero todavía en proceso de consolidación que prefiguran un tipo de sociedad distinta de la colonial, capitalista y patriarcal hegemónica.

Así, al documentar cómo se conciben y operan los cuatro pilares que sostienen el MII en las milpas educativas, quise ofrecer algunas evidencias de las rupturas políticas, axiológicas, epistémicas y pedagógicas que las caracterizan en cuanto zonas educativas liberadas aún incompletas e incipientes, pero que, como sucede en los proyectos de retaguardias que, "más que una arquitectura, son una artesanía; son más un testimonio participante y menos el liderazgo clarividente" (Santos, 2018, p. 283), muestran las posibilidades en ellas implícitas.

Por otro lado, como he mostrado al dar cuenta también de las tensiones y contradicciones que, de acuerdo con los diferentes contextos en que operan, así como a los diversos actores que las protagonizan, atraviesan las milpas educativas, quise mostrar las resistencias y dificultades que se necesita enfrentar para implementar propuestas educativas comunitarias indígenas en grado de revertir siglos de procesos de escolarización asimiladores y coloniales que han contribuido al epistemicidio de las sociedades indígenas de Abya-Yala.

Retomando lo que Michael Foucault (2009, citado por García 2014, s/p) entendió con el concepto de heterotopía, tanto las rupturas como las resistencias, así como los cambios y las permanencias, dan cuenta de que, efectivamente, las Milpas Educativas para el buen vivir de la REDIIN son zonas educativas liberadas en las que se está construyendo "una especie de utopías efectivamente verificadas donde todos los demás espacios reales que pueden hallarse en el seno de una cultura [escolar] están a un tiempo representados, impugnados o invertidos".

Es así como, con todas sus innovaciones y contradicciones, las milpas son espacios educativos liberados donde, cansados de implementar una educación oficial anquilosada e inmóvil que reproduce el *statu quo* neocolonial que perciben como profundamente injusto, las y los milperos tratan de generar procesos educativos que respondan al horizonte societal del buen vivir al que aspiran. Así, entre tropiezos y resbalones, en las milpas se construye una educación arraigada al entramado socionatural comunitario en

la que se sale del aula y se trabaja en el territorio para construir colectivamente otro tipo de enseñanza y aprendizaje al que contribuyen todos los miembros de la comunidad; una educación comunitaria indígena en que los procesos educativos se realizan en colaboración entre maestros, niños y comuneros, quienes se asumen como milperas y milperos de otra educación pensada desde las formas de vida y los proyectos societales de las comunidades indígenas a las que pertenecen.

Referencias

AA.VV. (2009). Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM. En M. Bertely (Ed.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: UNEM/ECIDEA/CIESAS/Papeles de la Casa Chata/IIAP/OEI/Ediciones Alcatraz.

Bertely Busquets, M. (Ed.) (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*. México: Fondo León Portilla/SEP/OEA/UNEM/Santillana.

Bertely Busquets, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En L. E. Todd & V. Arredondo (Eds.), *La educación que México necesita. Visión de expertos.* Nuevo León: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE NL.

Bertely Busquets, M. (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. México/Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú/Fundación Ford/UNEM/CIESAS.

Bertely Busquets, M. (Ed.) 2012. *Tarjetas de auto-interaprendizaje*. México: CIESAS/UNEM-REDIIN/UPN/DGEI/SEP.

Bertely Busquets, M. & REDIIN (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS/UPN.

Bertely Busquets, M., Sartorello, S. & Arcos, F. (2015). Vigilancia cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Revista Desacatos,* (48), 32-49.

Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas.* México: INAH/CDI.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) et al. (2020). El impacto del COVID-19 en los pueblos indígenas de América Latina. Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva. *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2020/171), Santiago: CEPAL.

Comisión Sexta del EZLN (2015). *El pensamiento crítico frente a la hidra capitalista I*. San Cristóbal de Las Casas: CIDECI/Unitierra.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del SUR. La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: CLACSO/Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En M. P. Meneses & K. A. Bidaseca (Coords.) *Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Coímbra: CLACSO/CES.

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra. Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur. *Revista de Antropología Iberoamericana, 11*(1), enero-abril, 11-32.

García Alonso, M. (2014). Los territorios de los otros: memoria heterotopía. *Cuicuilco, 21*(61), 333-352. Recuperado el 19 de febrero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185165920140003000 15&lng=es&tlng=es

Gasché, J. (2008a). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-366). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Gasché, J. (2008b). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-399). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Gutiérrez, Narváez, R. (2005). *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*. Tesis de Maestría. México: CIESAS.

Hale, C. (2005). El protagonismo indígena, las políticas estatales, y el nuevo racismo en la época del indio permitido. En *Paz y democracia en Guatemala: desafíos pendientes. Memoria del Congreso Internacional de*

MINIGUA Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado (pp. 51-66). Ciudad de Guatemala, 27, 28 y 29 de octubre de 2004.

Huanacuni Mamani, F. (2010). Definición del vivir bien. En *Buen Vivir/Vivir Bien, Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: CAOI.

Jiménez Naranjo, Y. & Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación, 30*(2), 223-246.

Kottak, C. (2003). La cultura. En *Espejo para la humanidad. Introducción a la antropología cultural*. Ann Arbor: Universidad de Michigan.

Leff, E. (2019). *Ecología política. De la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. México: Siglo XXI.

Macas, L. (2010). Sumak Kawsay: la vida en plenitud. *América Latina en Movimiento,* (452), 14-16.

Martínez Luna, J. (2016). Conocimiento y comunalidad. *Revista Bajo el Volcán*, año 16, (23), septiembre 2015-febrero 2016.

Ortelli, P. (2020). La evaluación como valoración del proceso de interaprendizaje: lecciones desde las Milpas Educativas. En D. Quilaqueo, S. Sartorello & H. Torres-Cueva (Coords.), *Diálogo de saberes en educación intercultural. Conflicto epistémico en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 88-96). La Araucanía: Universidad Católica de Temuco.

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: CLACSO.

Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2019). *Milpas Educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*. México: Ultradigital Press.

Roelofsen, D. (1999). *The construcción of Indígenous Education in Chiapas, México: The case of the UNEM, the Union of Teachers for a New education in Mexico (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México)*. Tesis Rural Development Sociology. Deparmento de Rural Development Sociology. Países Bajos: Weningen University.

Sánchez Díaz de Rivera, M. E. (s/f). Los desgarramientos civilizatorios: una mirada. En J. de J. Legorreta & M. E. Sánchez (Coords.), *Entre desgarramientos y alternativas emergentes. Aproximaciones críticas al tejido social ante la crisis civilizatoria.* Documento mimeografiado.

Sartorello, S. (2015). Nuestra propia vitamina. El método inductivo intercultural (MII) en una escuela primaria indígena de los Altos de Chiapas (México). En R. Cortina & K. De la Garza (Coords.), *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad* (pp. 169-211). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Sartorello, S. (2016a). *La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Sartorello, S. (2016b). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos, 14*(1), 121-143.

Sartorello, S. (2021). Milpas educativas: entramados socioculturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(88), enero-marzo, 283-309.

Sartorello, S., Ávila, A. & Ávila L. (2012). *El buen Vivir: miradas desde adentro de Chiapas*. México: UNICH/IESALC/UNESCO.

Sartorello, S. & Hernández, A. (2017). Educar para el *lekil kuxlejal* / buen vivir: el Método Inductivo Intercultural (MII) en la escuela comunitaria de La Pimienta. En E. Salgado & F. Villavicencio (Coords.), *Revaloración de la diversidad lingüística y cultural de México* (pp. 108-142). México: CIESAS.

Sartorello, S. & Guzmán, J. (2018). De la escuela a la milpa. Epistemologías alternativas, interculturalidad crítica y pedagogía decolonial para la vida buena. En G. Esteva, P. Lazo & D. Inclán (Coords.), *Movimientos sociales, resistencia y universidad. Sobre la incidencia social del conocimiento* (pp. 281-309). México: Gedisa.

Este libro busca captar algunas de las dimensiones claves de la profunda heterogeneidad presente en una sociedad compleja como Abya-Yala. A partir de ejes como el territorial, la cuestión indígena, los procesos migratorios, así como las diferencias lingüísticas y de género, se recorren experiencias procedentes de diferentes latitudes de América Latina pensadas desde un Sur-Sur geopolítico y epistémico que teje los diálogos y las tramas de la obra. Invitamos a leer, disfrutar, reflexionar y criticar las aportaciones que, desde esta perspectiva, realizan las y los autores que en ella participan.

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
CIUDAD DE MÉXICO

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

UAGro
Universidad de Calidad con Inclusión Social