

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

68

- Racismo y pueblos indígenas en contextos socioeducativos de la provincia de Chaco, Argentina
- Las miradas hacia los Pueblos Originarios en México
- El lingüicismo hacia los universitarios indígenas de educación intercultural bilingüe
- Etnoeducación, educación propia e interculturalidad en Colombia
- Percepciones sobre la discriminación y racismo de jóvenes indígenas universitarios
- Avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria
- Etnonacionalismo mapuche y ciudadanía argentina: convivencialidad
- Puku Pukumantawan K'ankamantawan
- Poesía en lengua indígena
- Reseñas bibliográficas

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 68

Luis Enrique López, Ruth Moya y Sebastián Granda
Editores

PUEBLOS INDÍGENAS
Y EDUCACIÓN
Nº 68

Número Monográfico Educación y racismo



ABYA | UPS
YALA

2022

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN N° 68

© Luis Enrique López, Ruth Moya y Sebastián Granda
Editores

1ra Edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE

© Editorial Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson
Quito-Ecuador
Teléfonos: (593 2) 2506267 / 3962899
e-mail: editorial@abyayala.ec
<https://abyayala.org.ec>

Coordinación de este número: Luis Enrique López

ISBN impreso UPS: 978-9978-10-740-9

ISBN digital UPS: 978-9978-10-741-6

ISBN impreso Abya-Yala: 978-9942-09-836-8

ISBN digital Abya-Yala: 978-9942-09-839-9

Edición, diseño
y diagramación: Editorial Universitaria Abya-Yala

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, octubre de 2022

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN

Enero - Junio 2022

Nº 68

CONTENIDO

Introducción	7
<i>Luis Enrique López</i>	

Artículos

Racismo y pueblos indígenas en contextos socioeducativos de la provincia de Chaco, Argentina.....	23
<i>Rocío Aveyra</i>	
<i>Soledad Aliata</i>	
<i>Julia Benítez</i>	
Las miradas hacia los Pueblos Originarios en México. Un análisis genealógico	41
<i>Griselda Reyes Rojo</i>	
<i>Martha Elizabeth Zanatta Colín</i>	
El lingüicismo hacia los universitarios indígenas de educación intercultural bilingüe	63
<i>Nila Vigil Oliveros</i>	
Etnoeducación, educación propia e interculturalidad en Colombia.....	93
<i>Leonardo Montoya-Peláez</i>	
Percepciones sobre la discriminación y racismo de jóvenes indígenas universitarios.....	123
<i>Ruth Belinda Bustos Córdova</i>	
<i>Claudia Hypatia Pineda Villalobos</i>	
<i>Ivet García Montero</i>	

Avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria.....	149
<i>Jazmín Nallely Arguelles Santiago</i>	
Etnonacionalismo mapuche y ciudadanía argentina: convivencialidad.....	167
<i>Verónica Azpiroz Cleñan</i>	
Puku Pukumantawan K'ankamantawan.....	177
<i>Rufino Chuquimamani Valer</i>	

Noticias

Amicus Curiae	201
---------------------	-----

Poesía en lengua indígena

Nega pini nomatsigenga? Nega!	211
<i>Elvis Ñaco Shimanga</i>	

Reseñas bibliográficas

Reseña del libro de María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia (coords.): Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas.....	215
<i>Ibet Sosa Bautista</i>	
Reseña del libro de Sebastián Granda: Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos	221
<i>Milagros Aguirre</i>	

Introducción

Luis Enrique López¹

El número 68 de *Pueblos Indígenas y Educación* tiene carácter monográfico y está dedicado a la cuestión del racismo y la discriminación atávicos; flagelos políticos y sociales aún no superados por ningún país latinoamericano, cuya impronta en el sector educación marca de manera particular a las y los estudiantes indígenas y de otros sectores populares y vulnerables.

La idea de raza fue construida por Europa para justificar los efectos negativos de la invasión a América (Quijano, 1992), y las consecuentes injusticias e inequidades en contra de las Primeras Naciones Amerindias. Desde ese marco, la escuela fue concebida como un mecanismo clave para intentar extirpar las cosmovisiones, instituciones, organización social, culturas y lenguas de estas sociedades. Con ello, el eurocentrismo se instaló en las mentes y corazones de las élites gobernantes y sus instituciones, así como también en las mentes y corazones de muchos subalternos. Entrado el siglo XXI, la educación latinoamericana no logra despojarse del eurocentrismo y crear nuevos marcos de referencia cognitivo-afectivos.

Aunque resulte irónico, la supuesta superioridad de Occidente se reafirmó y reforzó con la emancipación y la instalación de la República hace más de doscientos años. Más aún, la noción de raza se constituyó en el dispositivo político que justificó la explotación de los indígenas sometidos a trabajo forzado no remunerado por su supuesta inferioridad y falta de discernimiento (Quijano, 2000). Merced a ello se reforzó y hasta consolidó, la servidumbre, la explotación económica y el despojo de los territorios indígenas, procesos que no cesan

1 FUNPROEIBANDES.

hasta nuestros días mientras el sistema-mundo capitalista continúa expandiéndose (Wallerstein, 2005), aunque en contextos de crisis.

Dada esta situación resulta necesario destacar que el racismo en América Latina no constituye únicamente un problema social, sino y sobre todo un asunto político por su carácter estructural, que incide sobre manera en la naturaleza y funcionamiento del Estado, así como en la consecuente y persistente minorización de los Pueblos Indígenas. Estado, que, dicho sea de paso, fue construido emulando las estructuras adoptadas por otras sociedades muy distintas a las nuestras. Dos siglos después vemos cómo el inseparable binomio Estado-nación calcado de Occidente no calza con la realidad histórica, cultural y social americana.

Desafortunadamente, los cambios políticos y normativos que han tenido lugar en América Latina y El Caribe no han logrado todavía remontar esta historia de sostenida exclusión ni menos aún voltear la página del racismo y la discriminación. Y es que en rigor los latinoamericanos no hemos querido abordar estas cuestiones abierta y decididamente.

Con frecuencia y cuando el tema aflora, tanto institucional como socialmente, se hacen descargos y se oculta y niega la pervivencia del racismo. Del mismo modo se alude a la existencia de normas nacionales y a la existencia de sanciones legales para quienes cometan este delito. Empero, sea de forma abierta o de manera sutil no cabe duda que en la actualidad el racismo se reproduce y desafortunadamente multiplica. Eso ocurre a lo largo y ancho de la región, desde la Patagonia hasta la frontera mexicana-estadounidense y en los últimos años se ha hecho más evidente por la llegada a altos cargos gubernamentales sea de líderes e intelectuales indígenas o de afrodescendientes. Incluso en países en los que en las últimas dos décadas se ha creado institucionalidad indígena, los funcionarios responsables de estas instancias no reciben el mismo trato que sus compañeros de trabajo mestizos o criollo-ladinos aun cuando ocupen cargos altos y posean credenciales académicas iguales o superiores a las de sus supuestos pares no indígenas. De hecho, el racismo estructural mencionado líneas arriba y que impregna el quehacer del

Estado se refleja en los presupuestos insuficientes que estas instituciones responsables de asuntos indígenas reciben. Tal es el caso, por ejemplo, de la mayoría sino de todas las instancias gubernamentales responsables de hacer efectivas las normas de distinto orden, incluidas las constitucionales, que respaldan la aplicación de la educación intercultural bilingüe (EIB), la etnoeducación, la educación indígena o la educación propia.

Peor aún es que el racismo se reproduzca incluso al interior de las sociedades subalternas. Así, por ejemplo, en Sudamérica, a menudo surgen conflictos entre indígenas de tierras altas —como los quechuas y aymaras herederos de las altas culturas prehispánicas— y quienes pertenecen a un pueblo amazónico, contexto en el cual, en pleno siglo XXI, se recurre a la dicotomía civilización-barbarie. Esta situación nos remonta a los tiempos de los primeros contactos entre los invasores y los dueños de estas tierras, cuando incluso se ponía en cuestión la condición humana de las personas que habitaban estas tierras. Estas contradicciones se hacen patentes cuando, por ejemplo, colonos quechua-aymaras se trasladan a bosques húmedos y, desconociendo el saber local, persisten con prácticas agrícolas y ganaderas propias de los ambientes cordilleranos y altiplánicos. Las estructuras jeraquizadoras y racistas se reproducen pues estos colonos se conciben a sí mismos como superiores a los originarios de los lugares que ocupan y no en pocas veces los desplazan de sus tierras y territorios. Como se puede colegir, queda aún mucho trabajo por delante en cuanto al diálogo intercultural e interepistémico y en este proceso la educación está destinada a jugar un rol preponderante.

Por todo lo afirmado, es válido afirmar que el racismo y la discriminación que nuestras sociedades latinoamericanas no logran aún superar están directamente vinculados y son resultado de la colonialidad del poder y del saber que rige en América Latina (Quijano, 1992, 2000), con consecuencias directas sobre el ser, pensar, sentir, hablar y hasta en el gustar. La racialización de las relaciones sociales, de las ideologías educativas y lingüísticas, junto a sutiles mecanismos de segregación educativa marcan el quehacer escolar y el devenir de la escuela en el continente. En rigor, puede afirmarse que los siste-

mas educativos de nuestra región son eminentemente eurocéntricos, están racializados, aplican mecanismos de segregación social y étnica, invisibilizan las culturas indígenas, las afrodescendientes y las populares, y apuntan a la extirpación de todas las epistemes divergentes. De ahí que sigan rigiéndose por racionalidades asimiladoras, epistemicidas, lingüicidas y etnocidas en general. En suma, pareciera no haberse superado aquella etapa de nuestra historia en la que los frailes asumieron la tarea de extirpar *idolatrías*.

En todo este contexto, los avances conceptuales y programáticos, respecto a la instalación de prácticas interculturales transformativas, que incidan de manera efectiva en la cotidianidad del relacionamiento e intercambio entre los distintos mundos culturales y epistémicos que cohabitan estos territorios, se topan con esa interculturalidad cosmética, que postulan y practican los sectores hegemónicos que controlan el Estado en América Latina. Dicho sea de paso, en esta región, lo que en rigor prima son algunas prácticas adoptadas del multiculturalismo anglo sajón desde el cual persiste la segregación y, a la vez, el afán de coexistencia pacífica mas no necesariamente la búsqueda de una convivencia democrática entre las Primeras Naciones y el Estado que se sobrepuso a ellas y las oprimió culturalmente, imponiendo su razón como la única válida. De este modo, la interculturalidad que hicieron suya los líderes e intelectuales indígenas, para interpelar al Estado-nación y reclamar su refundación constituye todavía un anhelo por lograr y un desafío por concretar.

En ese marco de reflexiones y análisis, el número 68 de Pueblos Indígenas y Educación se ha planteado revisar la situación de la educación latinoamericana y particularmente aquella pensada para y a veces también con los Pueblos Indígenas y las Comunidades Afrodescendientes. Este abordaje comienza por la Argentina, con el trabajo de Rocío Aveleyra, Soledad Aliata y Julia Benítez que versa sobre el racismo de larga data que afecta a las sociedades qom del Chaco, como al conjunto de las sociedades indígenas en la Argentina. Para ello, se comienza con una revisión histórica de las épocas en las que se buscaba exterminar a las poblaciones indígenas, en la cual la

Conquista del Desierto de entre 1879 y 1885 constituye un hito desde el cual es posible dar cuenta también de la situación socioeducativa actual de las comunidades qom. Sobre esa base se describen algunas experiencias de maestras y maestros del Pueblo Qom, quienes comparten sus testimonios. El análisis del caso argentino es sumamente relevante para una revisión crítica del racismo latinoamericano, por la vocación etnocida de sus primeros gobernantes que a través del uso de las armas pretendieron erradicar a la población indígena. Si bien hoy es otra la situación y soplan vientos de cambio desde 1994 cuando la constitución argentina reconociera la preexistencia de las sociedades indígenas al actual Estado argentino, y otras normas derivadas de ella postularan la interculturalidad y el derecho de los Pueblos Indígenas a usar y preservar sus lenguas y culturas, persisten múltiples desigualdades. Entre ellas Rocío, Soledad y Julia destacan varios índices de déficit educativo como el analfabetismo muy por encima de la media nacional y el todavía limitado acceso a la educación primaria, situaciones que guardan relación con factores económicos, pero también con otros de índole sociolingüística por el desencuentro entre la lengua y la cultura del hogar y aquellas que rigen en la escuela. También afectarían la permanencia de los educandos qom en la escuela las actitudes e ideologías racistas que preconfiguran a los educandos indígenas como pasivos, resignados, conformistas y hasta como vagos. La dicotomía entre civilización y barbarie a la que nos refiriéramos líneas arriba se haría más evidente en el Chaco cuando los indígenas transgreden fronteras, salen de sus zonas de refugio y se instalan en ambientes urbanos a los que supuestamente, por su color de piel, no pertenecen. Según estas autoras, el racismo hoy en día bloquea o impide el ejercicio de los derechos que la normatividad nacional y los estándares internacionales reconocen a las personas indígenas. Por esta razón, y en lucha contra el racismo predominante, postulan “una educación intercultural que involucre a la comunidad educativa en general”.

El segundo artículo de este volumen pertenece a Griselda Reyes y Martha Elizabeth Zanata, ambas mexicanas, quienes emprenden un análisis genealógico de las perspectivas y miradas que se tiene hacia

los Pueblos Indígenas en su país. Luego de una revisión histórica que comprende desde el período colonial hasta nuestros días, que abarca cuatro momentos diferenciados, dan cuenta de una continuidad de pensamiento respecto a los Pueblos Indígenas, en la que destacan la exclusión, la opresión cultural y los estereotipos racistas. Esta *regularidad* se alteraría solo a raíz del Levantamiento Zapatista de 1994, al cual califican como “un giro insumiso” en cuanto a la mirada de lo indígena; giro marcado por la conocida reclamación de “Nunca más un México sin nosotros”. Se analiza como tal proclama trajo consigo reacciones que develaron el racismo estructural que de manera soterrada pervivía en México; muestra de ello sería que incluso algunos intelectuales pretendieron desconocer el Movimiento Zapatista y sus reivindicaciones, aludiendo a que sus integrantes no eran indígenas. No obstante, y producto del Levantamiento Zapatista, México emprendió un conjunto de transformaciones a partir de la reforma del artículo segundo de la constitución; entre las que destaca la creación de las universidades interculturales, con lo cual se marca el reconocimiento oficial de la interculturalidad como un paradigma en el cual debería basarse el nuevo trato entre el Estado y los Pueblos Indígenas. Ante las críticas respecto al poco avance en la concreción de las reformas anheladas por los Pueblos Indígenas, las autoras consideran que transformar racionalidades constituye un proceso complejo, más aún cuando en México estarían confrontación y disputa una racionalidad colonizadora y otras racionalidades emancipadoras.

Por su parte y desde el Perú, Nila Vigil nos remite hacia el fenómeno del lingüicidio en la educación, a través de un estudio sobre la formación de educadores para la educación intercultural bilingüe indígena (EIB) en una universidad privada de Lima, contratada por el Estado peruano para recibir a jóvenes mujeres y hombres provenientes de comunidades indígenas. Apoyándose en los derechos humanos, los derechos indígenas y también los derechos lingüísticos equipara racismo a lingüicismo, para referirse a la discriminación de la cual son objeto los estudiantes pertenecientes a sectores subalternos por hablar un idioma distinto al hegemónico. En su análisis pone en evidencia la ideología lingüística de la universidad estudiada

cuando otorga más peso curricular al inglés que a las lenguas indígenas (52,47 % vs 23,57 %); sobre este hecho incluye testimonios de las y los estudiantes que dan cuenta de la poca utilidad del manejo oral y escrito de la lengua extranjera en las comunidades rurales indígenas a las que esperan retornar los estudiantes. Se advierte que los reclamos de los estudiantes no merecieron la atención suficiente ni de la universidad ni del Ministerio de Educación, organismo al cual pertenece el ente que les otorgó las becas para que se formaran como docentes de EIB. Otra muestra de la discriminación en contra de estos estudiantes se refleja, de un lado, en los comentarios poco edificantes de alumnos de las otras carreras que ofrece esta universidad convencional sobre la performance de los estudiantes indígenas, y, de otro lado, en el hecho que la universidad no ofreció una formación comparable en lenguas indígenas, castellano e inglés, y además porque los estudiantes hablantes de lenguas amazónicas no contaron con profesores que al menos hablaran su lengua como sí ocurrió con los quechuahablantes. En sus conclusiones, Nila se refiere a la resistencia y la lucha de las y los estudiantes que lograron, por ejemplo, que la Defensoría del Pueblo se manifestará sobre el caso. Al respecto se refiere a que “Las acciones de los estudiantes indígenas desde abajo y hacia arriba, aunque pequeñas, son signos de resistencia que ponen en evidencia que sí es posible denunciar las acciones lingüicidas de los grupos de poder”.

A la develación de este caso de lingüicismo como componente esencial del racismo en contra de las y los estudiantes indígenas en la educación superior, desde Colombia, Leonardo Montoya-Peláez analiza la educación propia —gestada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), hace más de cuatro décadas— como un campo de disputa, a partir de la larga historia de racismo y discriminación en contra de los Pueblos Indígenas del suroccidente de ese país. Luego de un breve análisis de la legislación y las políticas públicas pero también de la evolución de la organización y el movimiento indígenas, Leonardo destaca cómo la persistencia de las acciones impulsadas por el CRIC logró penetrar las políticas públicas y estas propuestas alternativas resultaron “colándose”, primero, en lo que el

Estado aceptó como etnoeducación, y, luego, cuando la educación propia llegó a convertirse en el modelo oficial de atención del Estado colombiano, sin que ello suponga que las organizaciones indígenas pierdan su tuición sobre ella. Por el contrario, el protagonismo en la educación propia sigue siendo indígena, y ahora también afrodescendiente, la educación propia constituye el proyecto político-indígena vinculado con los derechos colectivos e indesligable de los planes de vida indígenas, pero el financiamiento viene del Estado. A decir de Leonardo, el movimiento indígena colombiano por su fuerza y reclamaciones habrían “[...] permitido la reversión del racismo y la discriminación, el cual se logra ver en hechos tan importantes como la creación de un Sistema Educativo Indígena propio o el nacimiento de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del CRIC”.

Nuestro quinto texto nos devuelve al caso mexicano, para analizar las percepciones que tienen los estudiantes de una universidad mexicana sobre el racismo en contra de estudiantes indígenas que se sienten invisibilizados o cosificados a través de imágenes folclorizadas. Ruth Belinda Bustos, Claudia Hypatia Pineda e Ivet García comparten avances de una investigación de más largo aliento sobre las relaciones de poder entre docentes y estudiantes provenientes de comunidades indígenas que asisten a una universidad ubicada en una zona urbana, donde detectan que, pese a las nuevas reformas educativas que aceptan positivamente la diversidad cultural y lingüística, persisten formas veladas de discriminación, racismo e incluso violencia en contra del estudiantado indígena. Aunque resulte irónico ello ocurre en un contexto en el cual estas y estos jóvenes universitarios se forman como docentes y licenciados para atender “el medio indígena”. Según Ruth, Claudia e Ivet, “Ser estudiante indígena es ser doblemente sujeto de dominación, pues, por una parte, el docente detenta el poder, y por otra, al estudiante se lo estigmatiza por ser indio, colocándolo en una posición falsa de inferioridad”. Todo ello genera segregación en la universidad y, como lo vimos en el caso analizado por Nila Vigil, distanciamiento entre los estudiantes indígenas y quienes no lo son y cursan otras carreras; así como prejuicios en contra de los otros diferentes, por los estereotipos asumidos desde

ideologías racistas que terminan descalificando las capacidades de estos futuros docentes y consecuentemente minan su autoestima y confianza de sí mismos. El racismo en esta universidad que forma docentes para trabajar en comunidades indígenas también se expresaría en la cerrazón epistémica de los docentes, a raíz del eurocentrismo predominante entre el profesorado y en la propia institución.

Nallely Arguelles, también mexicana, nos saca del contexto de las universidades convencionales y comparte los avances que se vienen dando en la sierra de Oaxaca, región multiétnica, pluricultural y multilingüe por excelencia, respecto a la construcción de una educación superior alternativa y comunitaria. Como el precedente, este sexto artículo, forma parte de una investigación mayor en la cual se devela que la cuestión de la educación superior para y con estudiantes indígenas trasciende la ampliación de cobertura, dado que implica acercar o incluso llevar la universidad a los territorios indígenas y reconocer y honrar la lucha por “una educación con pertinencia epistémica, cultural y lingüística”. Como en otras contribuciones de este volumen, se destaca la importancia de responder a los Planes de Vida de los Pueblos Indígenas y de develar sus proyectos político-pedagógicos y responder a ellos desde la institucionalidad educativa. La universidad comunitaria estudiada por Nallely busca “brindar atención y soluciones a problemáticas concretas desde contextos situados, en tanto de ellos surge y a ellos se dirige”, contexto en el cual encuentra apertura hacia el pluralismo epistémico que se diferencia de la interculturalidad funcional que predominaría en el contexto mexicano; es decir, toma distancia de esa interculturalidad cosmética a la que nos referíamos líneas arriba. Es más, esta propuesta contrahegemónica apuntaría a fortalecer la autonomía de las comunidades zapotecas a las que sirve, situándose en un horizonte de descolonización del poder, del saber y del ser; y, como lo manifiestan algunos de los jóvenes entrevistados, para reafirmar “lo bonito de ser gente zapoteca” y “valorar lo grande que somos”. Desde este anclaje, la educación propia a nivel superior se traduciría en una educación superior comunitaria que busca superar el racismo y la subalternidad,

posicionar la autonomía autodeterminación de los Pueblos Indígenas; por lo que constituye una estrategia para la emancipación social.

A la voz Nahuat de Nallely Arguelles se suma en la séptima contribución la de Verónica Aspiroz, intelectual y activista del Puelmapu, el Pueblo Mapuche de las estribaciones orientales de la Cordillera de los Andes en Argentina. Verónica en su ensayo cuestiona la ciudadanía liberal impuesta a los y las indígenas, desde una perspectiva etnonacionalista, y reivindica la ciudadanía plurinacional como respuesta a las características multiétnicas, pluriculturales y multilingües de América Latina, luego de aclarar que la secesión no forma parte de la agenda política de los Pueblos Amerindios. El etnacionalismo mapuche se apoyaría en la innegable existencia de marcadores culturales específicos como son la lengua propia —el *mapuzungun*— la espiritualidad propia —el *gijañmawün*— la normatividad sociocultural en línea con el Buen Vivir —el *azmogen*— y las leyes de la naturaleza —*azmapu*—; todo ello vinculado y en marco del *wajmapu* o territorio histórico y ancestral. Con referencia al caso nicaragüense, se postula la creación de comunidades y territorios autónomos, “como es el caso de la Ciudad de Buenos Aires”, como salida al entrampe actual en el cual los mapuches no pueden ejercer sus derechos colectivos ancestrales en los ámbitos de la justicia, la educación, la salud, los derechos de autor, entre otros, ya que en rigor constituyen “ciudadanos incompletos o subciudadanos”. Desde esta perspectiva, Verónica critica el multiculturalismo neoliberal al cual opone la plurinacionalidad como categoría política y como mecanismo para superar “las desigualdades sociohistóricas que devienen en políticas [así] como dispositivo constitucional y político que permita saldar una deuda epigenética de los Estados republicanos con las preexistencias de las Naciones Originarias”.

La sección de estudios y ensayos de este número cierra con el trabajo de Rufino Chuquimamani, docente e intelectual Quechua, quien por más de cinco décadas viene bregando por la EIB y porque su lengua materna se posicione en la esfera pública peruana más allá del ámbito educativo. Consecuente con su visión, nos desafía con texto académico totalmente escrito en Quechua sureño, que aprove-

cha y parte de una pieza de la literatura oral de su pueblo que aborda los conflictos que se suscitaron en los Andes cuando el gallo invasor violó los derechos del gallo nativo —el Gallito de las Rocas (*Rupicola Peruvianus* o Puku Puku)—. Como se podrá colegir, la disputa entre estos dos gallos nos sitúa en el contexto vigente de conflictos culturales, lingüísticos y políticos no solo en los Andes sino en toda América Latina. La narrativa da cuenta de cómo el juez se parcializa con el gallo, por lo que el Puku Puku debe abandonar los hogares y refugiarse en lugares remotos. A partir de esta narrativa, Rufino analiza la situación política de su país y la condición subalterna de sus pares por la persistencia de un sistema jurídico y una justicia sesgada a favor de los sectores hegemónicos, así como por la corrupción. Este análisis, escrito también en quechua, concluye con un llamado a la unidad en la diversidad y a la convivencia democrática en un contexto de erradicación del racismo.

La siguiente sección corresponde a noticias, producción literaria en lengua indígena y reseñas de libros. En cuanto a lo primero y también en relación con la justicia, se incluye el *Amicus Curiae* de Eulalia Carrasco sobre la inconstitucionalidad de un decreto presidencial del Ecuador que da pie a la extracción hidrocarburífera en la Zona Intangible Tagaeri Taromenani, región donde habitarían dos pueblos en aislamiento voluntario y que pertenece al Parque Yasuní. La ocupación y usufructo de este parque ha sido motivo de controversia entre los gobiernos de las últimas dos décadas y la sociedad ecuatoriana que se manifestó a través de consulta pública en favor de disminuir las actividades extractivas en esa zona. Eulalia cita varios artículos de la nueva constitución plurinacional e intercultural que otorgan garantías a los Pueblos Indígenas y la defensa de su supervivencia, hace referencia a la violación de estos territorios indígenas con la construcción de carreteras que lo atraviesan para facilitar la explotación petrolera, y destaca el valor de los mismos por la biodiversidad que atesoran. Este *Amicus Curiae* justifica el pedido de inconstitucionalidad en tanto la medida gubernamental “lesiona gravemente la vida y los derechos de los pueblos en aislamiento voluntario Tagaeri Taromenani, así como la integridad de la Naturaleza que

tienen derechos garantizados por la constitución y por los tratados Internacionales de Derechos Humanos como el Convenio No. 169 de la OIT y la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de Naciones Unidas. Si esto no ocurre [afirma] se estaría provocando el etnocidio de los Pueblos Tagaeri y Taromenani”.

Esta sección incluye un poema en notmasigenga, lengua de la familia lingüística Arawak hablada en la Amazonía peruana. Su autor es Elvis Ñaco Shimanga, docente de EIB, activista de su lengua en las redes sociales y poeta. Su poesía *Nega pini nomatsigenga? Nega!* —¿Dónde estás Notmasigenga? ¡Dónde!— ganó el segundo puesto en el Concurso Nacional de Poesía en Lenguas Indígenas u Originarias del Perú, convocado el 2019, con motivo del Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Como se podrá observar, se trata de un alegato vinculado con la situación de pérdida que experimenta este Pueblo Indígena, pues “nuestra costumbre ya no está”.

La primera reseña incluida es de la autoría de Ibet Sosa, de México, quien comenta el libro *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*, coordinado por María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia, el cual es producto del diálogo y la cooperación entre dos equipos de investigación: el Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad (GIEI/UPS) de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) y el Seminario de Formación de Profesionales para la Educación Indígena (FPEI/ UPN) de la Universidad Pedagógica Nacional (México). El libro contiene reflexiones sobre la interculturalidad desde experiencias educativas particulares. Ibet concluye que el valor de esta obra reside en las convergencias de prácticas, reflexiones y metodologías entre las distintas experiencias de educación superior que se llevan a cabo en América Latina, desde un nuevo paradigma de ruptura con las estructuras excluyentes, jerarquizadoras y racistas.

La segunda reseña es de Milagros Aguirre que comenta el libro *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos* de Sebastián Granda, quien repasa los inicios de la experiencia en Cotopaxi, la creación de la DINEIB, su consolidación en los años noventa

y, posteriormente, el desmantelamiento de la EIB y la cooptación del Sistema del Estado durante la revolución ciudadana.

En nuestro breve recorrido por los contenidos de este número monográfico se ha puesto de relieve cómo la colonialidad del poder, del saber, del ser y del hablar impactan las estructuras sociales y políticas de los países latinoamericanos. La escuela no es una excepción sino por el contrario uno de los dispositivos más eficaces de asimilación de los educandos indígenas, aun cuando se inscriba en los nuevos paradigmas de reconocimiento y respeto a la diversidad y a las diferencias individuales que la nueva legislación ha adoptado.

Al inicio de esta presentación opusimos la interculturalidad cosmética y funcional que rigen las acciones de los Estados, incluso de aquellos que se proclaman como plurinacionales, a esa otra interculturalidad crítica y transformativa que desde la cotidianidad cambie las naturalizadas reglas de juego uniformizadoras e instale un nuevo trato. Para cerrar este breve texto, volvemos sobre este punto para resaltar que solo desde un nuevo paradigma de interculturalidad que apunte a la transformación social desde abajo y hacia arriba la escuela logrará despojarse de las estructuras que la han regido prácticamente desde su transposición a esta parte del mundo.

Los trabajos aquí reunidos dan cuenta de la persistencia del racismo y la discriminación, pero también de la resistencia y la toma de consciencia crítica por parte de las juventudes indígenas; y, lo que es más importante, el surgimiento de iniciativas de una educación autodeterminada por los Pueblos Indígenas y sus organizaciones, vocación emancipadora que se extiende incluso a la educación superior. Esperamos continuar abordando temas como los aquí tratados en futuras entregas de *Pueblos Indígenas y Educación*, por lo que los invitamos a sumarse a este debate que, en rigor, recién comienza y debería tener alcance continental.

Lima, septiembre de 2022

Referencias bibliográficas

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*, 2a. edición. Siglo XXI Editores.

Artículos

Racismo y pueblos indígenas en contextos socioeducativos de la provincia de Chaco, Argentina

*Rocío Aveleyra*¹

*Soledad Aliata*²

*Julia Benítez*³

Introducción

En Argentina habitan más de un millón de indígenas pertenecientes a alrededor de 40 Pueblos Originarios distribuidos en todo el país. Muchos de estos grupos atraviesan contextos sociales desfavorables viviendo en condiciones de salud, higiene y residencia precarias, con dificultades para acceder a gas natural y agua potable. Tampoco tienen garantizado el derecho a la educación. Distintas investigaciones han mostrado cómo los pueblos indígenas sufrieron el racismo y la discriminación a lo largo de la historia de nuestro país. Históricamente, se los ha considerado como “peligrosos”, “sucios”, “salvajes”, entre tantos otros términos despectivos con que se los ha caracterizado, generando situaciones de violencia física y simbólica que lamentablemente se extienden hasta la actualidad.

Este artículo se propone reflexionar acerca del racismo y la discriminación hacia poblaciones indígenas en Argentina. Específicamente, se centra en las investigaciones que las autoras vienen realizando sobre la educación en poblaciones qom del Chaco. Con tal finalidad, en una primera instancia se aborda los procesos históricos más relevantes para entender el fenómeno del racismo y la discriminación hacia dichas poblaciones. Luego, se contextualiza la situación socioeducativa actual de las poblaciones indígenas en el

1 Becaria doctoral del CONICET.

2 Becaria posdoctoral del CONICET.

3 Estudiante de la Maestría en Ciencias Antropológicas.

país y se pone énfasis en las particularidades de la provincia de Chaco. En un tercer momento se focaliza la problemática del racismo y la discriminación en contextos educativos interculturales, producto de entrevistas realizadas a maestros/as y referentes qom, así como, a agentes educativos no indígenas de la misma región.

Las autoras de este trabajo forman parte de un equipo de investigación UBACyT, que aborda problemáticas en torno a la educación y la interculturalidad en los Pueblos Qom y Mbya-guaraní de Argentina, a partir de una aproximación histórico-etnográfica de la diversidad étnica y lingüística en las escuelas. Desde esta perspectiva, la metodología de las investigaciones se centra en la realización de entrevistas en profundidad, observaciones participantes y charlas informales con múltiples agentes educativos de la región (maestros/as no indígenas, directivos, maestros/as indígenas, entre otros). A su vez, en ocasiones se retoman los aportes del recurso metodológico del relato autobiográfico.

El marco teórico del presente artículo coincide con el abordaje teórico-metodológico del equipo de investigación aludido, que combina aportes del campo de la antropología educativa y lingüística. El estudio de los procesos de escolarización en contextos interculturales en América Latina, se ha ido consolidando desde 1980. Algunas de las temáticas abordadas por la antropología de la educación son la enseñanza bilingüe, el currículum intercultural, la definición de la interculturalidad, la formación y capacitación para docentes indígenas, así como, las disputas en torno de la niñez indígena en la institución escolar, entre otros (Proyecto UBACyT, 2018; Hecht *et al.*, 2016; López, 2013; Rebolledo, 2009; López y Küper, 2000).

Específicamente, en este trabajo se indaga sobre el racismo y la discriminación desde una perspectiva crítica, buscando desnaturalizar ciertas prácticas y discursos hegemónicos en torno a lo indígena en contextos educativos interculturales de la Provincia de Chaco. Es importante aclarar que, si bien no existen razas como realidades biológicas y genéticas, en muchos casos lo étnico es asociado también con aspectos biológicos, y de este modo “muchos discursos públicos atribuyen rasgos culturales a fenotipos y conductas socia-

les a genes” (Rockwell, 2015, p. 18). De allí nuestra preocupación desde las ciencias sociales.

Igualmente, parece importante señalar que en la actualidad las universidades en nuestra región, consideradas el centro del conocimiento, continúan estando occidentalizadas, debido a que es a partir de las teorías producidas por pensadores/as de países del hemisferio norte que se da respuestas a los múltiples interrogantes sobre nuestras problemáticas. Como observa De Sousa (2011), bajo el pensamiento colonizado, se debe aprender de esos/as autores/as y luego aplicar sus teorías a otras partes del mundo. En este sentido, la crítica descolonial se pregunta acerca de otros/as autores/as (incluidas las mujeres) de nuestros países que hayan pensado sobre los problemas de nuestras regiones que no aparecen en los cánones del pensamiento colonizado. En otras palabras, el enfoque de las Epistemologías del Sur permite reflexionar sobre la apertura a un pensamiento *nuestroamericano*, liberador, emancipador del yugo racista-colonialista (Alvarado *et al.*, 2017).

Los pueblos indígenas y la constitución del Estado-nación en Argentina

La constitución del Estado-nación argentino no puede pensarse separadamente del proceso mediante el cual se exterminó y asimiló a una importante porción de la población indígena que habitaba —y aún sigue habitando— en el territorio que hoy pertenece al país. Las campañas militares se dirigieron de forma sistemática hacia dicha población desde la década de 1870 y se extendieron por al menos 40 años. La presencia de población indígena en el territorio reclamado para construir el país fue, en ese sentido, pensada desde los inicios del proyecto nacional como un problema. Esta era percibida como un obstáculo para el avance del capitalismo, considerado como la cima del desarrollo que podía alcanzar una sociedad. Así, a pesar de la fuerte presencia de población indígena en el territorio, las metáforas que lo presentaban como un desierto —a la vez vacío y pleno de potencial para la ocupación y el desarrollo— fueron ga-

nando terreno (Wright, 2008; Lois, 1999). Tal como sostiene Bartolomé (2003, p. 166), “el desierto era desierto a pesar de la presencia humana, pero esta presencia no era blanca, ni siquiera mestiza y por lo tanto carente de humanidad reconocible”. Es por eso que “Poblar significaba, contradictoriamente, matar. Despoblar a la tierra de esos ‘otros’ irreductibles e irreconocibles, para reemplazarlos por blancos afines a la imagen del ‘nosotros’ que manejaba el Estado ‘nacional’ emergente”. La ciencia de la época, que iría colaborando en reconocer esos territorios desconocidos o poco explorados a fin de proporcionar un conocimiento sistemático de las regiones a ser explotadas, desempeñó un papel central —junto con el ejército— en la incorporación plena de Argentina al sistema capitalista mundial (Ratier, 2010). En este nuevo escenario económico y político, ni criollos ni indígenas fueron considerados aptos, por lo que la generación del ‘80 promovió la inmigración, a fin de reemplazarlos por una población de origen europeo que se concebía como de “mejor calidad” (Ratier, 2010); pero que finalmente tampoco coincidió con las expectativas de los sectores conservadores.

El factor racial era considerado de importancia en vinculación con la consecución del proyecto económico: se consideraba que existían diferentes razas, las cuales no tenían las mismas características y aptitudes ni se adaptaban del mismo modo a las diferentes condiciones ambientales y climáticas de las distintas regiones del país. Así, tal como expresaba el reconocido militar y explorador Ramón Lista —que se desempeñó como el segundo gobernador de Santa Cruz— territorios como la Patagonia despertaban gran interés porque se consideraba que en esas latitudes podía fácilmente “establecerse y prosperar la raza caucásica, que languidece y se enerva al sol ardiente de los trópicos” (1887, p. 6). Por otra parte, en los discursos positivistas de la época, la región del Chaco argentino era presentada como un territorio que carecía de civilización y que precisaba que aquella reemplazara a la “barbarie” reinante. En general, se postulaba para las poblaciones indígenas que habitaban el país la inevitabilidad de su desaparición —ya sea por su asimilación a la cultura dominante o como producto de su eliminación— (Ratier y Ringuelet, 1997), una suerte de evolu-

ción natural que daría paso a expresiones sociales más civilizadas. La eliminación de los indígenas incluso era considerada deseable mientras que, tal como se mencionó, se confiaba el crecimiento del país a la importación de inmigrantes (Ratier y Ringuelet, 1997).

Interesa profundizar a continuación sobre los efectos ocasionados por los procesos de desplazamiento, sometimiento y exterminio que significó para las poblaciones indígenas el avance sobre sus territorios, haciendo foco en la región del Gran Chaco Argentino. La misma, hacia el siglo XIX, estaba habitada principalmente por pueblos cazadores-recolectores. Entre ellos, se identifican tres grupos étnicos o familias lingüísticas: Guaycurú (familia a la que pertenece el toba/qom, el pilagá y el mocoví), Mataco-mataguayo y Lule-vilela (Messineo, 2011).

En ese período, en el que la Constitución de la República Argentina (1853) establecía conservar el trato pacífico y promover la conversión al catolicismo de estos grupos, el Estado nacional avanzó sobre los territorios presionando militarmente a la región. Esta avanzada territorial impactó en la economía nacional otorgando a distintas compañías la explotación intensiva de estas tierras, junto con sus pobladores, tanto para la extracción de materias primas tales como: taninos para el curtido de cueros, la explotación forestal (entre otros de quebracho colorado, para la construcción de los ferrocarriles), como para el aumento de la producción del algodón y en menor medida de la caña de azúcar.

Estos eventos generaron nuevas relaciones sociales e implicaron la incorporación de los/as indígenas al mercado de trabajo de las economías regionales. Hacia finales del siglo XIX aumentó la expropiación de territorios y la necesidad de mano de obra indígena para el trabajo en la producción algodonera y en los ingenios azucareros de Salta y Jujuy. A su vez, se crearon escuelas para los/as niños/as indígenas, así como, se establecieron colonias y reducciones para administrar y “civilizar” a las familias indígenas (Rosso y Artieda, 2000).

Se considera que, en los procesos de sedentarización forzada de las familias indígenas, con el objetivo de “civilizar” y “evangelizar”, la escuela y la iglesia han tenido un rol importante y han profundi-

zado las condiciones de desigualdad. Estos violentos procesos continuaron hasta bien entrado el siglo XX, ejemplo de lo cual es la masacre ocurrida en 1924 en la localidad de Napalpí, presentada aquí como caso que atestigua el accionar de las fuerzas militares contra un grupo de indígenas que realizaron una protesta por las condiciones de explotación a las que eran sometidos. La violenta represión se cobró la vida de cientos de familias indígenas, la mayoría mujeres y niños que no estaban armados. Se coincide con la mirada de numerosos/as investigadores/as que sostienen que estos acontecimientos forman parte de las prácticas genocidas estatales desarrolladas desde la conquista de sus territorios hasta la actualidad. Lejos de tratarse de eventos finalizados, las prácticas sociales genocidas se siguen reproduciendo en el presente a través de un sistema hegemónico de negación, invisibilización y explotación (Delrio *et al.*, 2007).

Contextualización de la situación socioeducativa actual de los Qom

Como se ha podido apreciar, a lo largo de la historia los grupos indígenas del norte argentino y de la región chaqueña en particular sufrieron el sometimiento y despojo de sus territorios. Esos sucesos generaron serios problemas que aún persisten. Puntualmente, las regiones en las que se desarrollo esta investigación se encuentran en el centro de la provincia de Chaco. El trabajo tuvo lugar en una escuela pública de un barrio qom periurbano a 167 km de la capital provincial, construido en terrenos que fueron cedidos por la municipalidad en el plan de reparación histórica, en los que no hay acceso a servicio público de alumbrado, barrido o limpieza. Las calles y avenidas por donde circula la única línea de colectivos que entra al barrio son de tierra y hay pozos tan grandes que en los días de lluvia los colectivos no completan su recorrido. Una ruta construida sobre un terraplén impide el natural escurrimiento del agua produciendo inundaciones cuando llueve intensamente. Además, la escuela pública indígena, así como todo el barrio, tampoco dispone de agua potable —ni de red, ni de pozo— ya que las napas son muy superficiales y están contami-

nadas por los pozos ciegos. La municipalidad provee agua que trae en un camión cisterna, y, como dijera una maestra “casi nunca falta agua, aunque cada tanto es común que el camión no venga”.

La otra región que abarca este artículo se encuentra a 40 km aproximadamente de la zona recién mencionada. Comprende una zona urbana y otra rural, reconocida como uno de los mayores asentamientos indígenas de la Argentina, que está dividida en lotes. Una parte más urbanizada que cuenta, entre otras cosas, con servicios de luz eléctrica, red de agua potable, un hospital y una escuela. Mientras que los otros dos lotes se caracterizan por poseer extensas zonas de campo, algunas viviendas de adobe y otras de material con limitado acceso a servicios de agua potable, gas y electricidad, entre otros. Varios establecimientos educativos funcionan con modalidad de Educación Intercultural Indígena y se caracterizan por una gran diversidad sociocultural y una profunda desigualdad social.

A pesar del contexto desfavorable, la provincia del Chaco se destaca por ser pionera en materia legislativa para implementar y reglamentar la educación destinada a Pueblos Indígenas. Con el regreso de la democracia, el Estado nacional implementa políticas públicas de educación intercultural que se propusieron superar las políticas de asimilación y homogeneización a la “cultura occidental”. Hasta ese momento, en algunas regiones del norte argentino, la educación destinada a estas comunidades estaba en manos de movimientos religiosos que, para el caso de los Toba/Qom, crearon un sistema de escritura y tradujeron la Biblia a las lenguas indígenas con el objetivo de evangelizarlos (García, 2012).

Un hito importante en el país fue la reforma constitucional de 1994 (artículo 75, inciso 17) que va a reconocer por primera vez la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas,⁴ asumiendo con ello la pluriculturalidad y pluriétnicidad de la sociedad

4 Hasta ese momento continuó vigente el artículo 67 inciso 15 de la Constitución de 1853: “Proveer a la seguridad de las fronteras, conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo”.

argentina. Dicha reforma trae aparejado el derecho de los Pueblos Indígenas a un reconocimiento de su identidad y a una educación bilingüe e intercultural.

Ya en el siglo XXI es sancionada la actual Ley N° 26206 de Educación Nacional (2006) que establece, entre otras cuestiones, como modalidad a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esta ha de impartirse en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, buscando garantizar una educación que contribuya a preservar y fortalecer las pautas culturales, las lenguas, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas.

En el caso de Chaco, las medidas educativas llevadas a cabo por el Estado en relación con las comunidades indígenas surgen alrededor de los años 1980, a partir de los reclamos de los líderes indígenas por la situación escolar del nivel primario, ya que muy pocos/as niños/as lograban completar la escolarización en dicho nivel. Uno de los problemas principales en relación con la elevada tasa de abandono era que asistían a una escuela donde se enseñaba en castellano y muchos de ellos/as eran monolingües —en la lengua indígena— lo que limitaba la comprensión y comunicación en el seno de la escuela. Finalmente, en 1987 se sanciona la Ley 3258 del Aborigen Chaqueño, cuyo objetivo es el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades indígenas, contemplando en relación con la educación el derecho a estudiar la propia lengua, otorgar la infraestructura necesaria y adaptar los contenidos curriculares a los saberes de los pueblos que habitan en la provincia.

A pesar de los derechos conquistados, son muchos los problemas educativos que continúan aquejando a los Pueblos Indígenas. Concretamente, el índice de analfabetismo del Pueblo Qom en la provincia es del 19 %, y en relación al acceso a la educación básica, solo el 60 % cursó estudios primarios (UNIFE, 2019). La mayoría de los/as adultos/as mayores qom no han accedido a la escolarización, y aquellos/as que han podido hacerlo, no han logrado finalizar sus estudios, siendo las principales dificultades de índole económica (por ejemplo, falta de recursos económicos para la vestimenta o el traslado hacia las escuelas) y sociolingüística (niños/as monolingües

en su lengua qom que recibían clases únicamente en castellano). La asistencia a la escuela de los/as jóvenes indígenas es muy reducida. De acuerdo con un informe de UNICEF de 2011 sobre las juventudes en el Chaco, uno de cada cuatro adolescentes (entre 12 y 19 años) no asiste a un establecimiento educativo. Para los que se encuentran dentro del sistema educativo, en el nivel secundario la tasa de sobre edad era del 40 % y la promoción efectiva del 80,97 % en el 2012, mientras que para ese mismo año el índice de abandono fue del 12,79 % (Garay *et al.*, 2015).

Por último, parece importante señalar que, según los registros, las personas adultas qom que han logrado escolarizarse —en escuelas que aún no tenían modalidad de EIB— indican haber sufrido racismo y discriminación por ser indígenas en las instituciones a las que asistieron. A continuación se comparten algunas experiencias en esa dirección.

Racismo y poblaciones indígenas qom del Chaco

¿Por qué se habla aquí de racismo y educación? El racismo ha sido descrito como un “fenómeno social total”, que se inscribe tanto en prácticas, como en discursos y representaciones. Estos dan lugar a la formación de una “comunidad racista” o de una comunidad de racistas, entre los que reinan a distancia, lazos de “imitación”, al mismo tiempo que obligan a los individuos o colectividades que son objeto del racismo a percibirse como comunidad (Balibar, 1998, p. 32). Pero, ¿por qué el racismo supone violencia, desprecio, intolerancia, humillación y explotación? Los discursos raciales discriminatorios y las prácticas racistas se caracterizan por explicar los valores y capacidades socioculturales, éticas y morales de un “otro” social, partiendo de rasgos físicos o referencias inmanentistas sobre su cuerpo (Caggiano, 2008). Cuando en este estudio se hace referencia al racismo como discriminación, se hace referencia a un fenómeno del ámbito público en el cual algunos grupos considerados inferiores son excluidos del acceso a recursos, servicios y derechos, resultando discriminados al ofrecérseles “oportunidades y tratamiento negativamente

diferenciados a las personas sobre las cuales recae el prejuicio racial” (Segato, 2007, p. 3).

Este es un punto fundamental para nuestras investigaciones en torno a la educación y los Pueblos Indígenas. En nuestro país, por ejemplo, se suele hablar acerca de los/as indígenas como pasivos/as, conformistas, resignados/as y vagos/as, entre otras connotaciones negativas —consideradas como cualidades innatas, que operan como justificativos de la asimetría con el resto de la sociedad hegemónica. Así, dan continuidad a un racismo-colonialismo que solapadamente dificulta el ejercicio de la igualdad y el acceso a derechos muy variados por parte de dicha población, como el derecho a la vida, a la libertad, el acceso a un territorio, a la salud y a la educación de calidad que respete su cosmovisión, entre otros.

El trato discriminatorio y xenofóbico hacia las poblaciones indígenas evidencia que aún prevalece como modelo en el imaginario colectivo la creencia de un país constituido por población caucásica. De esta misma forma, continúa vigente la pretensión de homogeneización e invisibilización instaurada desde la conformación del Estado-nación, la cual ha calado tan hondo que impide ver a los indígenas como parte de nuestro acervo nacional. Esta estigmatización construida desde diversos grupos sociales hegemónicos —sectores conservadores, medios de comunicación, etc.— acompañada de un marco normativo, ha legitimado la matanza y el despojo que históricamente han sufrido estos grupos sociales respecto de los más básicos derechos humanos, a lo que se alude.

En relación con el Pueblo Qom, información registrada desde hace más de diez años en contextos educativo de la región del Chaco permite evidenciar ciertas prácticas y discursos vinculados con el racismo y la discriminación. A continuación se presentan algunos puntos, principalmente desde la mirada de agentes educativos indígenas y no indígenas que allí trabajan.

Por un lado, interesa presentar algunos registros de maestros/as qom con quienes se trabajó en esta investigación, que hacen referencia a los materiales escolares utilizados en la escuela durante su niñez y juventud. En consonancia con las ideas hegemónicas acerca de las

poblaciones indígenas, numerosos manuales han construido una mirada negativa acerca de lo indígena asociada a lo “salvaje” y a aquello que habría que “civilizar”. En relación con esa experiencia durante la escolaridad, Sandra, una maestra qom entrevistada, narra lo siguiente: “Recuerdo una lectura que nos daban acerca del malón, que los aborígenes eran malos, eran asesinos, eran saqueadores [...] así que eso recuerdo [...] que es lo que nos mostraron en historia” (Aliata, 2019). Es interesante en este sentido, detenerse en la figura del malón.⁵ La amenaza que supone radica en el avance de gente de piel oscura sobre regiones que se consideran ajenas a este fenotipo por ser “civilizadas”. La maestra, en este sentido, presenta una construcción en la que rasgos biológicos como el color de piel, aglutinan a un grupo al que se le atribuyen connotaciones y valores negativos asociados a dicha cualidad, que en este caso justifican su disciplinamiento y matanza.

Siguiendo una entrevista de 2015 a otra maestra indígena, Mirta, ella también recuerda que en su escolaridad fue discriminada por ser indígena y esa situación la fortaleció para seguir estudiando y conocer sus derechos:

Hay gente que le dicen indio y se queda, a veces no van a la escuela porque tienen miedo que le digan indio o que te digan sucio [...] Porque lamentablemente la sociedad tiene esa mirada [...] pero no sé por qué [...] si nosotros también podemos estudiar, podemos vivir dignamente, tenemos los mismos derechos que cualquier otro. La diferencia es que hay gente que no conoce los derechos, entonces queda segregada. (Mirta, 2015)

Este relato deja ver cómo se obstaculiza el ejercicio de ciertos derechos como el acceso y permanencia a la educación, debido a la perpetuación de miradas racistas y discriminatorias en ámbitos

5 *Nota del editor.* En Argentina, por malón se hace referencia a una modalidad de irrupción o un ataque inesperado de combatientes indígenas a en una localidad y en un momento determinados. El término provendría del mapuzungun y nos remitiría a una de las tácticas militares mapuches para enfrentar a sus enemigos y tomarlos por sorpresa.

escolares. Muchos relatos de maestros/as indígenas que se han podido analizar refirieron haber sido caracterizados como “sucios” o “desprolijos”, entre otras connotaciones despectivas que generaron en ellos sentimientos de vergüenza y/o miedo durante la escolaridad y, eventualmente, los llevaron a abandonar los estudios.

Por otro lado, la lengua indígena también ha estado atravesada por sentidos discriminatorios. Como bien señalan algunos/as autores/as, existen formas de violencia y exclusión en las que la discriminación se articula en torno a rasgos socioculturales. Esto es lo que denomina Stolcke (1994) como “fundamentalismo cultural” que implica una retórica de discriminación diferente a la del racismo —que se torna inaceptable en términos políticos luego del holocausto— la cual justifica formas de segregación y restricciones sobre la base de una lógica de exclusión que se apoya en la noción de cultura. Si bien Caggiano (2008) da cuenta de la persistencia de ambos mecanismos de exclusión en relación con los migrantes limítrofes en la Argentina, se postula que estos se encuentran vigentes también en relación con la población qom, tal como se observa a partir de las entrevistas que se retoman en esta sección.

En referencia a las lenguas indígenas, históricamente éstas fueron asociadas al pasado, a lo salvaje, a lo rural y consideradas no compatibles con la idea de progreso del país. Por consecuencia, se obligaba a los/as indígenas a dejar de hablarlas en espacios como el escolar, a la vez que, se discriminaba a quienes las usaban. Esta valoración negativa, que legitimó la escolarización “castellanizadora”, tuvo como consecuencia que se haya dejado de transmitir la lengua qom en el seno familiar, así como también, aspectos socioculturales propios de la comunidad. Existen posturas que sostienen que invertir en la enseñanza de la lengua indígena sería un atraso para el país. En este sentido, un agente educativo regional no indígena de importante jerarquía en la región chaqueña, entrevistado el año 2012, señala lo siguiente:

Ya ahora hay que ir para adelante. No se puede estar manteniendo y el gobierno un montón de plata para algo que ¿Cuál es la ventaja? ¿De que estén hablando? Que ya no hablan [...] si vos los ves a ellos

y ellos son, ya [...] personas que están civilizadas, total [...]. (Agente educativo, en Aliata, 2019)

Es decir, las lenguas indígenas quedan así ubicadas en un lugar de inferioridad, y se tornan indicadores de “salvajismo”.

Una grave consecuencia de no reconocer la importancia de la enseñanza y del uso de las lenguas indígenas en la escuela ha sido la dificultad de los/as niños/as y las familias indígenas que no dominan el castellano para sostener la escolaridad. Así, la necesidad de que el Estado garantice el acceso a una educación intercultural y bilingüe surge a partir del reconocimiento de la discriminación que padecían —y que de hecho aún sufren— niños/as y jóvenes indígenas en el ámbito educativo. En los registros se evidencia el reclamo de los/as docentes indígenas ya que en ese ámbito aún persisten fuertes obstáculos, tal como lo manifestó una directora de una institución educativa en 2018: “tenemos barreras, la barrera es la lengua. Queremos lograr una convivencia [...] estamos en el mismo suelo, en nuestra cultura todos somos iguales”. Por su parte, Orlando Sánchez, uno de los referentes indígenas de la región, expresaba el 2018 que por no hablar castellano eran tenidos como “lentos” y muy pocos lograban terminar los estudios, “dentro de la frontera [de Chaco] egresaba un niño por año, el nivel era muy bajo y había mucha repitencia”, mientras que a partir de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe “los profesores pueden enseñar su lengua, su cultura, su cosmovisión, sus propias traducciones”.

En tensión con las miradas estigmatizantes que reflejan los manuales escolares y otras experiencias en el aula como prohibir o desvalorizar el uso de la lengua indígena, se evidencian prácticas y discursos que cuestionan los sentidos negativos atribuidos a los indígenas. Como se señaló previamente, han existido numerosos/as líderes de comunidades en la región que han sufrido discriminación y desde hace años trabajan por una educación que reivindique las diversidades socioculturales y sociolingüísticas. En ese sentido, aquí se comparte otra reflexión de Orlando Sánchez, uno de los referentes gom de la región chaqueña, que así lo explica:

¿Cómo tenemos que hacer ahora para reconstruir nuestra identidad, nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra forma de pensar, nuestra forma de hacer, nuestra cosmovisión? Creo que eso de la educación [intercultural bilingüe] es una herramienta poderosa para utilizar, pero tenemos que cambiar el manual “del vago”, dicen todos los manuales “el bárbaro”, esto que aquello [...] ¿cómo cambiar ese tipo de lenguaje? Tenemos que armar una editorial, hacer un aporte, y eso es lo que estamos intentando hacer en la provincia de Chaco ahora que nos toca a nosotros presentar nuevos planes de estudio.

Reflexiones finales

Este trabajo se propuso reflexionar sobre el racismo, la discriminación y la educación de los Pueblos Indígenas de la provincia de Chaco, en Argentina. A partir de investigaciones elaboradas previamente, se presentaron algunos procesos históricos relevantes, se contextualizó la situación socioeducativa actual de dicha región e indagó sobre las prácticas y discursos racistas y discriminatorios que han atravesado la escolaridad, como el contenido de ciertos manuales escolares y los sentidos en torno a la lengua indígena. Lo desarrollado a lo largo del artículo permite evidenciar que el racismo y la discriminación hacia los Pueblos Indígenas han llevado a menoscabar, junto con otras formas de violencia, sus prácticas y saberes. En esa lucha por reivindicarlos, la educación parece jugar un rol fundamental:

La conquista y la colonización desestabilizó la organización que tenía cada uno de los pueblos originarios, destruyó las organizaciones. Hoy todavía estamos envueltos en esa política de colonización, porque seguimos teniendo una política, un Estado, una cultura, una lengua. (Sánchez, 2018)

En diálogo con lo que explica Sánchez, la identidad ha jugado un importante rol en la conformación de los Estados-nación. Aún hoy muchos Estados toman como válida y legítima una única identidad de referencia que, tal como se vio previamente, no se corres-

ponde con la de los Pueblos Indígenas. En este sentido, implica un importante avance que el Estado reconozca el derecho de las poblaciones indígenas a una educación “que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (Ley N° 26206 de Educación Nacional, 2006). Sin embargo, es necesario considerar los alcances y los límites de la implementación de estos derechos. A diferencia de otras provincias del país, en muchos establecimientos educativos del Chaco ya se ha implementado la modalidad de EIB y a partir del año 2014 bajo la sanción de la ley N° 7446 de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena se han ido incorporando algunos establecimientos educativos a esta nueva disposición (Benítez, 2018). Si bien estos avances a nivel legislativo son de relevancia, aún no se ha dado respuesta cabal a las múltiples demandas de las comunidades de recibir una enseñanza que reconozca y respete los saberes indígenas. Este complejo proceso de atender a las demandas de las comunidades, que lleva más de treinta años en la provincia, genera en la actualidad una heterogeneidad de experiencias que atraviesan la escolaridad de niñas/os, jóvenes y adultas/os qom.

Una característica que lamentablemente aún a muchos de estos establecimientos, es que no poseen los recursos materiales y humanos suficientes para garantizar la modalidad como resultado de su precariedad edilicia, la falta de materiales didácticos, la escasez de agua potable, entre otras carencias y dificultades que a las instituciones educativas a las que asiste población indígena en el Chaco. En otros casos, el tiempo destinado a la enseñanza de la lengua y saberes indígenas en la escuela resulta insuficiente para satisfacer las demandas indígenas. Estas problemáticas aludidas llevan a reflexionar sobre la importancia de la participación de la comunidad en la toma de decisiones en materia educativa. Este involucramiento no se agota con la designación de docentes, sino que abarca cuestiones como la definición de los contenidos que la comunidad considera necesarios para ser transmitidos a las nuevas generaciones, y la necesidad de pensar en una educación intercultural que involucre a la comunidad educativa en general.

Referencias bibliográficas

- Aliata, S. (2019). *Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, S. V., Prigorian, N., Bracamonte, L., Pineda, J., Correa, K., Bidaseca, K., Carosio, A., Noguera A. P. y Guarín, P. (2017). *Polifonías del Sur. Desplazamientos y desafíos de las Ciencias Sociales*. CLACSO.
- Balibar, E. (1988). ¿Existe un neorracismo? En Wallerstein, I. y Balibar, E., *Raza, nación y clase* (pp. 31-48). Iepala.
- Bartolomé, M. A. (2003). Los pobladores del “Desierto” genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. *Cuadernos de antropología social*, 17, 162-189.
- Benítez, J. (2018). Una aproximación a las experiencias formativas de los estudiantes secundarios de una escuela de Gestión Social Indígena en la provincia de Chaco. Ponencia presentada en el 9º *Encuentro de Voces y Experiencias desde y hacia la Interculturalidad*. Cátedra Abierta Intercultural, Universidad de Luján.
- Caggiano, S. (2008). Racismo, fundamentalismo cultural y restricción de ciudadanía: Formas de regulación social frente a inmigrantes en Argentina En Novick, S. (comp.), *Las migraciones en América Latina, políticas, culturas y estrategias* (pp. 31-52). CLACSO.
- Delrio, W., Lenton, D., Musante, M., Nagy, M., Papazian, A. y Raschcovsky, G. (2007). Reflexiones sobre la dinámica genocida en la relación del Estado argentino con los pueblos originarios. *Segundo Encuentro Internacional Análisis de las Prácticas Sociales Genocidas*, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 20 al 22 de noviembre de 2007.
- De Sousa, B. (2014). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones, Ediciones Trilce.
- De Sousa, B. (2011). *El milenio huérfano*. Editorial Trotta.
- Garay, E. I., Tedeschi, V. y Aulicino, C. (2015). *Documento de trabajo N° 138 Las políticas de adolescencia en la provincia de Chaco*. Proyecto “Fortalecimiento de capacidades para la gestión subnacional de políticas sociales de adolescencia”. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF. <https://bit.ly/3PCxPok>
- Hecht, A. C., García, M., Enriz, N. y Diez, M. L. (2016). Interculturalidad y educación en Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. En Novaro, G., Padawer, A. y Hecht, A. C. (comp.),

- Educación, pueblos indígenas y migrantes en Argentina, Brasil, México y España*, (pp. 43-64). Editorial Biblos.
- García, M. (2012). *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. (Tesis doctoral en Ciencias Antropológicas), UBA.
- Lista, R. (1887). *Viaje al país de los onas. Tierra del Fuego*. Establecimiento Tipográfico de Alberto Núñez.
- Lois, C. M. (1999). La invención del desierto chaqueño. Una aproximación a las formas de apropiación simbólica de los territorios del Chaco en los tiempos de formación y consolidación del Estado nación argentino. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 38. <https://bit.ly/3za6Jhm>
- López, L. E. (2013). Del dicho al hecho...: desfases crecientes entre políticas y prácticas en la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Página y Signos. Revista de Lingüística y Literatura*, 9, 11-78.
- López, L. E. y Küper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. PROEIB Andes.
- Messineo, C. (2011). Aproximación tipológica a las lenguas indígenas del Gran Chaco. Rasgos compartidos entre toba (familia guaycurú) y maká (familia matak-mataguayo). *Indiana*, 28, 183-225. <https://bit.ly/3BgSEBl>
- Proyecto UBACyT. (2018). Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyáguaraní de Argentina: una aproximación histórico-etnográfica a la diversidad étnica y lingüística en las escuelas, dirigido por Ana Carolina Hecht.
- Ratier, H. (2010). La antropología social argentina: su desarrollo. *Publicar*, VIII(IX), 17-46.
- Ratier, H. y Ringuélet, R. (1997). La antropología social en la Argentina: Un producto de la democracia". *Horizontes Antropológicos*, 3(7), 10-23.
- Rebolledo, N. (2009). *Cultura, escolarización y etnografía. Los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá*. Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. (2015). Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/migrantes. En Novaro, G., Padawer, A, y Hecht, A. C. (coord.), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 11-39). Editorial Biblos.
- Rosso, L. y Artieda, T. (2000). Historia de la educación aborigen en la Provincia del Chaco (1951-1994). Resistencia, Chaco, Argentina: Ins-

- tituto de Investigación de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades.
- Sánchez, O. (2018). Entrevista. En Aliata, S. (2019). *Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Ansión, J. y Tubino, F. (eds.), *Educación en ciudadanía intercultural*, (63-90). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stolcke, V. (1994). Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión. En VV.AA. *Extranjeros en el Paraíso* (pp. 235-266). Editorial Virus.
- UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades toba*. UNICEF.
- UNIFE, Universidad Pedagógica Nacional. (2019). Estudiantes indígenas en escuelas argentinas. En *La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19*. <https://bit.ly/3PBFOlx>
- Wright, P. (2008). *Ser en el sueño. Crónicas de historia y vida toba*. Editorial Biblos.

Leyes citadas

- Ley del Aborigen Chaqueño N° 3258 (1987)
- Ley Federal de Educación N° 24195 (1993)
- Reforma Constitucional (1994)
- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006)
- Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena N° 7446 (2014)

Las miradas hacia los Pueblos Originarios en México. Un análisis genealógico

Griselda Reyes Rojo¹

Martha Elizabeth Zanatta Colín²

Introducción

Más de 500 años después de la llegada de los conquistadores europeos al continente americano, la diversidad cultural ha sido una realidad, en el reconocimiento que las relaciones entre culturas no han sido equitativas y justas, incluso antes de la llegada de los europeos. Por ello hay que analizarlas para proponer, explicar, replantear y en lo posible implementar cambios desde la investigación o las políticas públicas. En este artículo se recorren cuatro momentos centrales que dan cuenta de las múltiples perspectivas que se han tenido sobre los Pueblos Originarios en México; el primero comprende el Periodo Colonial hasta inicios de la Reforma, el segundo contempla el Periodo de Reforma y el Positivismo Porfiriano; el tercer momento se refiere los albores del siglo XX en la instauración del Proyecto de Nación Postrevolucionario hasta el Levantamiento Zapatista de 1994 y el cuarto es posterior al Movimiento Zapatista hasta la actualidad.

Siguiendo el enfoque de Mauss (1970), sobre el propósito del método genealógico, el cual pretende explicar transformaciones de los hechos sociales estableciendo entre ellos un orden racional de carácter causal, se analizan estos cuatro momentos clave. Las razones que conducen a la elección del método genealógico, desde la perspectiva de Mauss, se sustentan en la premisa de dar cuenta de procesos históricos atravesados por procesos sociales, se trata de una función

1 Universidad Autónoma del Estado de México, gris1386@yahoo.com.mx

2 Universidad Autónoma del Estado de México, mezanattac@uaemex.mx

del análisis de lo social para comprender factores determinantes que explican las transformaciones de los fenómenos sociales.

Álvarez-Uría (2008) destaca la afirmación de Durkheim sobre el método genealógico como “el método de las variaciones concomitantes”, lo cual subraya la finalidad del método para establecer relaciones causales, explicaciones sobre orden de hechos y transformaciones. Plantea que la búsqueda de información en las fuentes históricas:

[...] no se limita simplemente a saber qué se dice, sino también quién lo dice, por qué lo dice, dónde y cómo lo dice, qué grado de verosimilitud presenta lo que se dice; en suma, cuáles son los vínculos de los enunciados con los dispositivos institucionales materiales y simbólicos, así como las funciones sociales y políticas que se derivan de los distintos registros discursivos encontrados. (Álvarez-Uría, 2008, p. 12)

Se realizó una revisión de la literatura especializada partiendo de aquello que permitiera rastrear respuestas a la pregunta: ¿cuál era la visión imperante sobre los Pueblos Originarios? La periodización de etapas de análisis se define a partir del encuentro de estos pueblos con la alteridad europea. Por tanto, la discriminación de fuentes fue a partir de la contribución a la temática abordada. Se realizó el rastreo de los contenidos desde la lógica de las explicaciones que dan cuenta de racionalidades, comprendiendo que las racionalidades son “dispositivos dinámicos que, anudados en el interior de un entramado institucional, ejercen sobre los individuos una coacción externa que es preciso objetivar en la historia” (Álvarez-Uría, 2008, p. 14).

El planteamiento del problema sostiene que la perspectiva sobre los Pueblos Originarios presenta divergencias a lo largo del tiempo, comienza desde la idea del tutelaje, el integracionismo,³ y hasta el

3 En *Forjando Patria* (1992) [1916], Gamio establece la idea de integracionismo como una medida desde el Estado para fusionar razas, manifestaciones culturales, lingüísticas en aras de la homogeneización cultural con el fin de lograr cohesionar el nacionalismo. Esta situación derivó en aculturación, erosión cultural y acentuó marginación y discriminación de la cultura de los grupos originarios a través del sistema educativo principalmente.

momento actual en el que se observa una visión de mayor capacidad de agencia e interacción dialógica. No obstante, las perspectivas no caminan uniformemente; desde el sentido de las racionalidades, esas visiones pueden coexistir simultáneamente en un mismo periodo temporal y, por ende, mantener tensiones.

Se concluye que los procesos sociohistóricos en los que los Pueblos Originarios están inmersos responden a racionalizaciones divergentes sobre ellos, en tanto sujetos de derecho. Las racionalizaciones son dispositivos que se transforman en trayectos de larga duración, responden a dinámicas propias de un momento histórico, valores, cosmovisiones, tradiciones de pensamiento. El análisis de las miradas hacia los Pueblos Originarios se realizó desde la perspectiva de la sociedad hegemónica, debido a que se revisan los fundamentos que explican dicha condición de colonización y sujeción de un conjunto social; sin embargo, ello no significa que no existieran resistencias y oposiciones a esas racionalidades hegemónicas.

Del Periodo Colonial a la Reforma

La llegada de los europeos al continente americano significó el encuentro con la otredad en que las relaciones sociales se transformaron de manera profunda; si bien, entre las sociedades precolombinas las relaciones sociales también existían conflictos, no obstante, las formas de vida, cosmovisiones, marcos culturales transitaban en un sentido con direccionalidades coincidentes. El siglo XVI representó para el mundo un encuentro con las diversidades lo cual transformó la manera de ver la humanidad y sus distintas maneras de realización; detonó el tránsito de productos, personas, especies animales, formas de vida, enfermedades, alternativas, conocimientos, instituciones, maneras de conocer el mundo, entre otras tantas interacciones.

Los intercambios con América generaron cuestionamientos para los esquemas de conocimiento como las ciencias y las religiones acerca de las personas que se encontraban en este continente. Desde la ciencia natural el acercamiento con especies tan diversas generó un despliegue de nuevos planteamientos, tan importantes como la

teoría evolucionista de Karl Darwin o los avances en la geografía con Von Humboldt; pero el cuestionamiento crucial se planteó desde la política y la religión. Hasta este momento se ha hecho referencia a la población indoamericana como personas; no obstante, vale aludir las cruciales polémicas de Valladolid de 1550 que se entablaron entre Bartolomé de las Casas y Juan Ginés Sepúlveda, pensadores religiosos quienes debatieron la determinación de si los individuos indígenas tenían o no alma y de si podían considerarse personas o no (Fernández, 1992, p. 303).

Ese debate significaba asumir la categoría que los conquistadores asignarían a los nativos, el aceptar que tenían alma implicaba reconocer que eran seres racionales con capacidad de gobernarse a sí mismos. Por otra parte, si se concluía que no tenían alma, debían estar bajo la tutela de los conquistadores y ser evangelizados. La conclusión fue que sí tenían alma, pero que aún así debían tener el “derecho” de ser evangelizados. Esta condición de tutelaje legitimó ante los órdenes de autoridad en Europa la colonización e implementación de instituciones religiosas, gobierno civil, así como validó el derecho a la conquista, la fuerza de trabajo y al saqueo de recursos.

La manera de considerar a los Pueblos Originarios se reportó desde las crónicas de los historiadores, principalmente frailes, que daban cuenta desde su punto de vista acerca de lo que observaban en los pueblos de América, por mencionar algunos de los más relevantes: Francisco Xavier Clavijero, Bernardino de Sahagún, Bartolomé de las Casas, o conquistadores como Bernal Díaz del Castillo. Sin embargo, desde el sentido político de sociedad se consideraba a los nativos como individuos que se encontraban en un estadio inferior frente a la vida europea. Lo que se escribe de esa época son relatos, crónicas, descripciones que en su momento sustentaron las determinaciones que desde la Corona Española se hacían sobre la gobernabilidad y sociabilidad de la vida entre sociedades originarias y conquistadores.

Se sabe que existieron repúblicas de indios y repúblicas de españoles. Distinguir instituciones sociales de los nativos permitió la continuidad de algunas estructuras tradicionales de gobierno in-

dígena: la asamblea, usos y costumbres o incluso la vigencia de los idiomas nativos. La evangelización se desarrolló paulatinamente; en muchos casos fue un proceso de inmersión de los religiosos a la lengua y cultura de los nativos, dicha evidencia se observa en las determinaciones de los concilios de Nueva España donde se dictaba que los religiosos debían aprender las lenguas indígenas, “su arte y gramática”, para posteriormente traducir la Biblia y los textos necesarios para lograr evangelizar.

En 1555 en el Primer Concilio Mexicano, las autoridades eclesiásticas de la Nueva España determinaron:

[...] Ordenamos y mandamos que se ordenen dos doctrinas, la una breve y sin glosa y la otra con declaración sustancial de los artículos de la fe y Mandamientos y Pecados mortales con la declaración del *Pater Noster* y se traduzcan en muchas lenguas y se impriman. (Concilios primero y segundo [...], facsímil de la ed. de 1769, citado en Wright, 2007, p. 12)

Al año siguiente en el Segundo Concilio Mexicano se reiteró tal mandato:

Necesario es para la conversión de los naturales saber sus lenguas y mandamientos que todos los curas pongan gran diligencia en deprender las lenguas de sus distritos, so pena que, siendo negligentes en esto, serán removidos de el Pueblo en que estuvieren y no serán promovidos en otros. (Concilios primero y segundo [...], facsímil de la ed. de 1769, citado en Wright, 2007, p. 12)

Distintas fueron las estrategias de los conquistadores para lograr la colonización y conversión de los Pueblos Originarios. Se sabe por los estudios históricos, que la sociedad dominante durante la Colonia se compuso de españoles peninsulares y criollos; fueron los conflictos entre éstos los que dieron origen al movimiento independentista en la Nueva España. En ese momento, la intención independentista de los criollos integró a la sociedad de la Nueva España en un discurso común; ese discurso de sociedad integró a los indígenas para fortalecer el frente bélico. No obstante, una vez

que se consumó la Independencia de lo que ahora es México las discusiones sobre la sociedad que se deseaba constituir como nación independiente no aspiraban a posicionar a los diversos grupos indígenas en las esferas del gobierno. Por el contrario, las élites aspiraban a un sistema de gobierno europeo o al menos la emulación de lo que eran los gobiernos de ese siglo.

De acuerdo con González (2010):

[...] la sociedad se fue haciendo moderna, desde el punto de vista liberal, al abolir la protección de los indígenas de las leyes virreinales, distribuir sus tierras comunales y apropiarse de los fondos de las cajas de comunidad. El gobierno vaciló, según la región, entre tratar de asimilar a los indígenas a la civilización citadina o ignorarlos como caso perdido y obstáculo para el progreso. (p. 2)

El ánimo positivista que comenzó a hacerse presente desde Europa hasta América implicó para los Pueblos Originarios cambios sustanciales en la vida, sobre todo para los que se encontraban marginados del proyecto de sociedad. Sin embargo, conservaron algunas de sus instituciones, usos, costumbres y lenguas en el periodo del México independiente. Los gobiernos postindependentistas permitieron que los grupos indígenas conservaran instituciones, lenguajes, usos y costumbres, pero, en el afán reformador de la Época Juarista, se afectaron algunas instituciones indígenas como la asamblea y los ejidos.

Durante la Reforma, la intención de regular el acaparamiento de tierras por parte de la Iglesia Católica llevó a que se establecieran leyes que afectaron las figuras corporativas indígenas, como la asamblea y el uso tradicional del territorio; por ejemplo, como se sustenta en Florescano (2004) acerca de la llamada “guerra de castas” en el sureste mexicano. Los conflictos entre indígenas mayas y ladinos se debieron a que las Leyes de Reforma desconocieron el derecho tradicional de los indígenas a ostentar el uso del territorio por usos y costumbres. Al no contar con documentos amparados por leyes en un sentido moderno, perdieron el derecho a esos territorios y ello favoreció que los ladinos (no indígenas) lograran comprar territorios y ampararlos con documentos legales, dando así posibilidad a

formar figuras como el latifundio, lo cual expuso a las poblaciones indígenas a la merced de los caciques.

El pensamiento positivista no fue benevolente con las poblaciones indígenas y más bien se observa un convencimiento de que son signo de atraso y pobreza. Las propuestas educativas estaban convencidas que, desde la educación, se lograría despojar al indígena de sus costumbres, prácticas sociales y sobre todo de sus lenguas para conseguir resultados positivos en el progreso de las sociedades. Es de resaltar cómo se concebía al indígena aculturado, ideal que se presentaba en la figura de Benito Juárez, un indígena que logró integrarse a la cultura mestiza, aprender español y formarse con una profesión y pensamiento occidental, llegando incluso a ser presidente. También destacan figuras como la de Ignacio Manuel Altamirano, otro indígena que logró saltar de ese nicho cultural hacia las altas esferas de la cultura, la política y el arte de México e incluso el extranjero.

Justo Sierra, fundador de importantes cambios en el incipiente sistema educativo, valoraba esas figuras como marcos de referencia para que la sociedad indígena transitara, dejando atrás su origen, y asumiera de manera tan hábil los elementos de la lengua, pensamiento y cultura para integrarse en una “sociedad de progreso”. Las consignas fueron determinantes, pero severas contra la cultura indígena; las prácticas racismo y de violencia cultural se legitimaban en pro de la alfabetización y el mestizaje. El siguiente apartado abundará con respecto a la perspectiva positivista de integración-exclusión del indígena del proyecto nacional.

En resumen, en esta etapa se observa que las distintas maneras de interactuar con los Pueblos Originarios se basan en una racionalidad colonial, desplegada en el tutelaje y control; las tensiones son manifiestas al observar los contrastes que enfrentó la sociedad *novo-hispana* con la presencia de la filosofía de las sociedades modernas europeas y las formas de pensamiento de una sociedad diversa como la que se gestó en el proceso de colonización. Es evidente que el pensamiento indígena no se contempló como un insumo enriquecedor al proyecto de sociedad; más bien, se apreció desde una perspectiva

evolucionista donde las élites de poder posicionaron al conocimiento indígena en un momento atávico.

Esta etapa define el momento fundante de la estructuración del sistema capitalista y colonialista como afirma Quijano (2014), esta estructuración se erigió en el binomio raza-división de trabajo. El trabajo no remunerado se asoció con las razas dominadas, el trabajo pagado se atribuía a las razas dominantes; asimismo el concepto de raza se inventó para legitimar entre los europeos un trato diferencial a los grupos diversos de los puntos que invadieron en las distintas conquistas por el mundo. Por tanto, la relación trabajo no remunerado y raza fue la organización constitutiva de la estructura económica colonial, originalmente se instauró la relación con las razas colonizadas indios, negros y de modo más complejo, los mestizos en América y, más tarde, a las demás razas colonizadas en el resto del mundo: oliváceos y amarillos. Y, segundo, en la adscripción del trabajo pagado, asalariado, a la raza colonizadora, los blancos. Dicha colonialidad de la división de trabajo determinó la geografía social del capitalismo, patrón racista de clasificación social universal de la población mundial (Quijano, 2014, p. 785).

Con respecto al ámbito educativo, no existía un sistema formal para instruir a la población. La enseñanza se difundía mediante prácticas aisladas llevadas a cabo principalmente por las instituciones religiosas como lo fue en el caso de El Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco donde los indígenas de extracción noble recibieron educación en castellano, latín y en náhuatl (Borgia, 1944). No obstante, se trata de experiencias que no se sostuvieron en el tiempo. La instrucción con el método lancasteriano fue una alternativa social, ya que, de acuerdo con Brachet-Márquez (2004, p. 242), no había maestros, ni escuelas, ni textos. Este método propugnaba que los alumnos más avanzados alfabetizaran a los menos avanzados.

La Reforma y el positivismo porfiriano

Brice-Heath (1986) alude al tema de la política lingüística en México durante la Reforma como una estrategia para alcanzar el

propósito de nación acariciado por los políticos y pensadores liberales. Más allá de reconocer las brechas culturales y lingüísticas entre la población mexicana, el tema se reducía a contemplar las diferencias sociales como “pobres y ricos”, se dejó de hablar de una población de indígenas o “indios”. De acuerdo con González (2010, p. 3) liberales como José María Luis Mora proponen desterrar el término “indio”, en un afán de lograr infundir un sentido de identidad nacional. Los gobiernos federalistas y centralistas en su búsqueda por una solución que permitiera la formación de hombres civiles, respetuosos de las leyes del nuevo Estado, no consideraban al indio como entidad específica sino simplemente como parte de la categoría de los pobres, con lo cual se seguía ignorando completamente cualquier división cultural y lingüística existente (Brice-Heath, 1986, p. 95).

Se observa un periodo de importantes esfuerzos por difuminar la identidad indígena, excluir los lenguajes de los nativos y apoyarse en la raquíta escuela para castellanizar. Incluso pensadores de la talla de Justo Sierra no se quedaron sólo en el plano ideológico, en la intención de eliminar la cultura indígena, pues afirmaban que nada bueno podría obtenerse al fusionar las culturas indígenas. Sierra llegó al extremo de exportar indígenas yucatecos a Cuba, o incluso expedir decretos para ofrecer recompensas en el norte del país para quienes entregaran cabelleras de indios (González, 2010, p. 5).

La balanza se inclinaba hacia la construcción de una identidad nacional donde los grupos indígenas eran considerados como el pasado y presente estorbo, símbolo de la condición que se deseaba dejar atrás para lograr una nación progresista. La educación sería, para los distintos políticos y pensadores de la época, la fórmula clave para convertir México en una nación moderna, y se propusieron las prácticas de castellanización como el medio sustancial para erosionar las lenguas indígenas, desterrarlas de su uso público y fomentar la difusión de la lengua considerada “nacional”.

El plurilingüismo para Justo Sierra era, por el contrario, un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación de la conciencia de la patria:

[...] llamamos al castellano lengua nacional: no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la actual sociedad mexicana, y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque siendo la sola lengua escolar, llegará a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehicula inapreciable de la unificación social, será un hecho. (Sierra, 1919, p. 191)

Si bien algunos autores documentan que pensadores de la Reforma y el periodo porfirista abogaban a favor de la cultura indígena y la importancia de que se aprendieran los idiomas nativos con la finalidad de lograr una enseñanza a los indígenas acorde con sus necesidades de comprensión del mundo social, estos pensamientos no tuvieron apoyo por parte de la política institucional ya que los mismos mandatarios estaban convencidos de que el español sería la lengua unificadora en cultura e identidad, por ello no favorecieron sus pensamientos y propuestas.

Como se puede apreciar, en contraste con la etapa anterior, durante esta se observan intenciones de Estado por erradicar no sólo saberes y pensamientos originarios, sino también a sus propios portadores. El ímpetu positivista proliferaba en las esferas gubernamentales; sin embargo, las estrategias de aculturación y “blanqueamiento” de la sociedad mexicana no tuvieron soporte económico debido a las crisis económicas y políticas que el país atravesaba. No obstante, destaca la idea de conformar una sociedad homogénea a través de la vía educativa, y de considerar la diversidad cultural como uno de los factores a vencer.

El pensamiento positivista reforzó la incrustación social de racionalidades colonizadoras, se enfatiza desde la educación el planTEAMIENTO de las estrategias para desplazar identidades y prácticas culturales de la diversidad cultural mexicana. El paradigma de la modernidad se erige para regir las estructuras sociales; como plantea Quijano (2014):

[...] se trata de procesos que se inician con la constitución de América, de un nuevo patrón de poder mundial y de la integración de los pueblos de todo el mundo en ese proceso, de un entero y

complejo sistema-mundo, es también imprescindible admitir que se trata de todo un período histórico. En otros términos, a partir de América un nuevo espacio/tiempo se constituye, material y subjetivamente: eso es lo que mienta el concepto de modernidad. (Quijano, 2014, p. 796)

La discriminación y el racismo se leen entonces como dispositivos para afianzar la racionalidad moderna en esta nueva configuración del sistema mundial, se filtran en los procesos decisorios de políticas públicas y por supuesto en las racionalidades.

El proyecto de nación de México Posrevolucionario

Una vez firmada la Constitución mexicana, el inicio de un nuevo pacto de nación abrió un esquema de posibilidades para establecer nuevas relaciones entre los ciudadanos de México. El movimiento revolucionario reunió en sus filas al grueso de la población más desfavorecida, indígenas, obreros, campesinos. Se visualizaría un nuevo horizonte de posibilidades para estos grupos sociales; sin embargo, no fue sencillo establecer un pacto social que ofreciera este abanico de oportunidades a estas poblaciones. Distintos historiadores difieren sobre el final de la Revolución Mexicana, algunos establecen que simbólicamente cerró el capítulo más importante con la firma de la Constitución mexicana.

Acerca de la población indígena, el levantamiento que en el sur de México se encabezó por Emiliano Zapata fue el referente de lucha que incluyó causas de los Pueblos Indígenas en la Revolución. El planteamiento central fue la restitución de tierras y el reconocimiento de figuras institucionalizadas desde antes de la conquista, como son las asambleas, el ejido o incluso la validez de códigos y documentos que, previos a los latifundios, demostraban la posesión de la tierra por parte de los indígenas.

Sin embargo, no se discutió específicamente sobre un proyecto de nación que reconociera la diversidad cultural. Desde la antropología se presenta un paradigma distinto sobre la población indígena. El

trabajo de Manuel Gamio, antropólogo que se formó en Estados Unidos, abrevando de la escuela relativista cultural de Franz Boas, contempla que cada cultura debe entenderse dentro de sus propios términos y subraya la imposibilidad de establecer un punto de vista único y universal en la interpretación de las culturas (Castillo, 2013, p. 12).

Gamio estaba convencido de que era necesario conocer profundamente las culturas de México para poder entablar un proyecto de nación, concordaba que sí era necesario establecer un lenguaje común, pero a su vez dar oportunidad para que cada cultura realice aportes a la identidad nacional. Las posturas frente a la propuesta de filósofos como José Vasconcelos presentaban puntos de coincidencia; no obstante, Vasconcelos no estaba seguro de que todas las manifestaciones y expresiones de los grupos indígenas fueran buenas o importantes para el proyecto de nación. Recuérdese que este filósofo fundó en 1921 la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde donde se implementó un proyecto educativo único para todo México.

El proyecto educativo, amalgamado estrechamente con el proyecto de nación, se configuró desde lo que Vasconcelos propugnaba: incorporar a los indígenas y a los campesinos al proyecto de nación civilizada y difundir en ellos un pensamiento racional y práctico para terminar con el fanatismo religioso, los hábitos “viciosos” y llegar a un saneamiento corporal y doméstico (Gamboa, 2007). En este proyecto fueron piezas clave los jóvenes docentes en la cruzada por llevar la educación a distintas regiones del país. El espíritu homogeneizador y de construcción de un sentimiento de nación marcó la ruta del siglo XX y definió para la educación la impronta esencial de fomentar el sentido de nacionalidad. El tema de la diversidad lingüística y cultural significó el desafío principal que frenaba el pleno desenvolvimiento del proyecto de nacionalidad.

Una de las prácticas que destaca como fórmula para conocer a los grupos indígenas, sus lenguas y de ahí llegar a castellanizarlos, era implementar prácticas de bilingüismo de transición. En el Periodo Cardenista se firma entre el presidente de México y el lingüista y misionero William Cameron Townsend el acuerdo para la creación

del Instituto Lingüístico de Verano (ILV).⁴ Tal acuerdo consistía en recibir la asesoría de lingüistas provenientes de Estados Unidos (Instituto Lingüístico de Verano, ILV o SIL por sus siglas en inglés) para profundizar en el conocimiento y documentación de las lenguas para traducir la Biblia; e impulsó la educación bilingüe de transición.

El bilingüismo de transición consiste en que un hablante conocedor del castellano y de una lengua indígena apoya la castellanización de los indígenas valiéndose de esa lengua indígena como medio de instrucción y de comunicación en el aula. El ILV capacitó a sus mismos lingüistas y a miembros de las mismas comunidades indígenas para que, como docentes, promovieran el bilingüismo de transición en distintas comunidades indígenas. No obstante, las prácticas del ILV fueron cuestionadas por la sociedad civil y los mismos grupos indígenas ya que aunado al proyecto lingüístico el Instituto se fomentaba la introducción de doctrinas religiosas, ello generó un cuestionamiento ético sobre el proyecto. Sin embargo, quedó patente el hecho de que sin capacitación profesional de los

4 *Nota del Editor.* En 1935 se creó en México el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), por acuerdo con el gobierno del Presidente Cárdenas, sobre la base del *Wycliffe Bible Translators* (WBT), ambas instituciones misioneras cuyo fin es la traducción de la Biblia al mayor número posible de lenguas posibles del mundo. Sus orígenes se remontan al inicio de las actividades del WBT en los Estados Unidos, a inicios de la década de 1930, de la mano de la Iglesia Bautista del Sur y a las propias acciones que desplegaban desde antes algunos de los misioneros de esta iglesia entre comunidades indígenas, como las que desarrolló William Cameron Townsend entre los kakchiqueles de Guatemala. El ILV apoyó al gobierno mexicano en la educación de la población indígena, desde su conocida orientación de cambio cultural y apuntando a la mal llamada *integración nacional*, tal como lo hizo en distintos países de América Latina. Iniciando en la década de 1970 fue expulsado de algunos países de la región y gradualmente se ha ido retirando de otros. No obstante, su visión de las lenguas amerindias, así como la ideología lingüístico-cultural y política que inspira su trabajo continúa vigente en distintos países de América Latina tanto en las esferas gubernamentales como entre la academia y la sociedad civil. En ese marco, el bilingüismo de transición no cesa y aun cuando en varios países de la región se han adoptado posturas teóricas alineadas con la descolonización y la intraculturalidad, en la práctica se sigue apostando por la castellanización y el monolingüismo, aunque de maneras más sutiles.

docentes para ingresar a instruir en comunidades donde no podían establecer una comunicación eficiente, cualquier propósito educativo tendía a la ineficiencia.

Los docentes asignados a las regiones indígenas eran los más marginados, recibían menor remuneración y eran quienes tenían los niveles más bajos de capacitación. La perspectiva sobre los Pueblos Indígenas seguía siendo de tutelaje, si bien se crearon instituciones como el Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, para ofrecer una atención social, educativa y de desarrollo a las regiones indígenas. No obstante, la insuficiente asignación de recursos económicos y la falta de capacitación de los funcionarios no favoreció el buen funcionamiento de la institución.

El INI se mantuvo a lo largo del siglo XX como el único bastión de comunicación entre el Estado y los Pueblos Indígenas. Se implementaron proyectos, en muchos casos fallidos, que posibilitaban la corrupción o incluso prácticas de aculturación, a través de la escuela y la castellanización; mediante el INI se contrataba promotores culturales bilingües quienes fungían como docentes en las comunidades indígenas. Frente a ello, se organizaron movimientos de los intelectuales indianistas que paulatinamente cuestionaron la relación poco fructífera con los Pueblos Indígenas.

En contraste con los dos periodos anteriores, este denota claramente diversos proyectos y experimentos del Estado mexicano para configurar un proyecto de nación. Las racionalidades divergentes sin duda se enfrentaron y se hizo evidente la estrategia de asimilación, así como la resistencia de distintos sectores sociales y de los propios Pueblos Originarios. A través de la escuela como dispositivo formativo se pretendió construir un proyecto homogeneizante, en el cual la lengua, la cultura, la historia y los conocimientos se constituyeran paulatinamente en la base del proceso educativo formal de la sociedad mexicana, que a partir del siglo XX definía su propuesta de sociedad.

El Movimiento Zapatista, un giro insumiso sobre la mirada de lo indígena

En enero de 1994 México inicia el año nuevo con la noticia de que en Chiapas se organizó un levantamiento liderado por indígenas con armas, algunas de madera, otras reales. El movimiento desde sus inicios cuestionó las condiciones de inequidad, la no democracia y la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio, que abría las puertas a políticas neoliberales que no se traducían en bienestar para la población mexicana y tampoco para la población indígena en particular. En el centro de las exigencias estaba la proclama: “Nunca más un México sin nosotros”, con la cual el Movimiento Zapatista trajo a la discusión política el planteamiento de nación, establecido desde la conquista, donde lo indígena era marginal.

Florescano (2004) alude a que este movimiento social trae a relucir mentalidades de la sociedad mexicana sobre lo indígena, un racismo estructural que se revela en las mismas reacciones que se generaron en intelectuales y políticos que descalificaban el movimiento afirmando que sus integrantes no eran indígenas. Ello reveló el profundo desconocimiento de una nación ampliamente diversa que sistemáticamente se ha mantenido relegada y con escasas posibilidades de ascenso social, sólo mediante la vía de la aculturación o la denominada “integración” a la vida nacional, migrando a las ciudades para formar parte de los sectores más pauperizados.⁵

5 Durante el 2021, ocurrieron inundaciones en la periferia a la Ciudad de México, se derrumbó el Cerro del Chiquihuite, incluso la inundación en la ciudad de Tula, donde desemboca el desagüe de la Zona Metropolitana del Valle de México. Estos fenómenos dan cuenta de la consecuencia histórica que propició el desarrollo centralizado en las ciudades. La saturación de uso del espacio de vivienda trajo como consecuencia la construcción en predios irregulares y de riesgo latente debido a su ubicación el espacio físico, al borde del río como en Ecatepec; o en las pendientes más pronunciadas de los cerros como en el cerro del Chiquihuite en Tlanepantla. Autores como Vivar (2005) y González (2008) dan cuenta de que las viviendas asentadas en esos terrenos de riesgo fueron construidas paulatinamente por migrantes que no tenían poder adquisitivo para terrenos más seguros; la escasez

Sobre el racismo en México, Navarrete (2017, p. 1) refiere que:

Una de las características de nuestro racismo es que es social y particular, infligido por personas y grupos contra otros individuos y colectivos en vez de que lo ejerza el Estado o la ley, como en otras naciones. Que en la Unión Americana sea tan tangible ha provocado reacciones en su contra y el surgimiento —desde hace más de medio siglo— de movimientos antirracistas.

En contraste, como en México el racismo es privado y poco visible, no ha habido reacciones públicas equivalentes. Esto sugiere un inconveniente: el racismo mexicano es más difícil de combatir.

Gallardo (2010) explica que el racismo estructural se traduce en la educación desde la configuración del referente identitario del mismo sistema educativo. Esto es, el sistema educativo mexicano se apoya en un solo referente étnico —el mestizo—; una sola epistemología, —el positivismo—; un único contexto de los múltiples existentes en el país —el urbano de clase media más integrado a la llamada cultura nacional—; y una clase social determinada —la media-alta—. Desde estos referentes y lógicas, el sistema define el proceso educativo, describe lo que se debe estudiar, para qué estudiarlo y qué procesos pedagógicos seguir para aprenderlo. Ese sentido monolítico, homogeneizante y monocultural de nuestro sistema educativo excluye sistemáticamente a los grupos diferentes que también forman parte de la composición étnico-cultural y nacional de México.

El Movimiento Zapatista generó un cuestionamiento profundo sobre estas condiciones, lo que derivó en transformaciones importantes de normativas nacionales, como el artículo 2º de nuestra

de terrenos seguros propició su encarecimiento; los migrantes, (que generalmente provienen de regiones rurales y/o indígenas del país, incluso continúan ciertas prácticas sociales de su grupo cultural como lo documenta Vivar (2005) sobre los zoquitecos de Oaxaca en Ecatepec), comenzaron a asentarse en esas áreas, habitualmente de manera irregular; con el paso de los años regularizaron el derecho a la propiedad, sin embargo ello no los exentó de los riesgos latentes que significa vivir en zonas expuestas a los fenómenos naturales.

Constitución Política donde se estableció el reconocimiento de la pluriculturalidad. Se crearon a su vez nuevas instituciones para atender a las poblaciones indígenas desde lógicas distintas al paternalismo; no obstante, Gallardo (2021) explica que esas instituciones no han logrado pasar del planteamiento de “atención de los indígenas al reconocimiento del derecho de los indígenas”, y, por ende, se trata de una inclusión vía su exclusión.

El planteamiento crítico de Gallardo (2021, 2013) puntualiza en el sentido de generar procesos de mayor pertinencia y calidad. Al respecto, por ejemplo, la propuesta de la educación intercultural a nivel superior ha pasado por distintas críticas y evaluaciones; así, desde la lógica eficientista de la OCDE se evidencia que el número de titulados de las universidades interculturales y sus publicaciones, investigaciones y procesos evaluados se encuentran en un bajo nivel, en contraste con otras universidades de corte tradicional. Sin embargo, la UNESCO considera que una evaluación de la educación intercultural a nivel superior debe dar cuenta de los efectos de la formación en la calidad de vida de los individuos.

No se busca cerrar este trabajo con una idea desalentadora sobre la situación de los Pueblos Originarios y su variable relación con las políticas de Estado. En ese sentido, cabe destacar que se tiene noticias de las experiencias de distintos egresados de estas universidades interculturales que promueven acciones en favor de los derechos de las mujeres indígenas, de la difusión y preservación de las lenguas en medios masivos de comunicación como la radio, la docencia en medio indígena, y la investigación en las áreas de la salud, derecho, desarrollo sustentable. Estas son algunas de las áreas de efecto transformativo que la presencia de las Universidades Interculturales ha logrado a lo largo de estos primeros años del siglo XXI (véase, p.ej. Roa-González, 2021).

Como se ha visto a lo largo de este artículo, transformar racionalidades es parte de un complejo proceso. El siglo XXI muestra un giro reflexivo donde las identidades originarias se problematizan y toman direcciones divergentes; se parte de un confrontamiento claro de la racionalidad colonizadora frente a racionalidades emancipadoras. Estas racionalidades han provocado un impacto transformativo

de normas nacionales, como la Constitución Política, y de ahí otras normativas relacionadas con la diversidad cultural en la educación, la lengua, el derecho y la salud.

Conclusión

A lo largo de este trabajo se han revisado miradas que filtraron la manera de comprender a la población originaria de México, y asimismo se ha dado cuenta de cómo esas percepciones orientaron directrices de políticas públicas dirigidas hacia la sociedad indígena. La aculturación, para eliminar diferencias culturales y homogeneizar a la población para lograr conformar el tipo de sociedad deseada, es entre otras una de las políticas y a la vez conceptos fluctuantes en los proyectos educativos en los periodos históricos revisados aquí. Propuestas como la inculturación y la interculturalidad se derivan de la reivindicación del derecho de los pueblos diversos a integrar sus epistemologías, procesos históricos e identitarios en el proyecto educativo definido por ellos y junto con ellos. Se trata entonces de reflexionar sobre las direccionalidades de la educación indígena, lo cual implica cuestionar el proyecto educativo nacional. Como se ha referido, las racionalidades son el foco de interés a analizar, dado que, como se ha visto, el análisis macro explica fenómenos inscritos en procesos históricos y sociales que responden a mentalidades y valores particulares de una determinada época. Esos valores se concretan y realizan en la experiencia de los individuos.

Desde las distintas aproximaciones a la educación indígena se observa cómo cambian los objetivos, intenciones, prioridades y racionalidades en respuesta a distintas épocas, a las transformaciones que experimenta la sociedad mexicana, así como también a influencias externas. Se ha pasado de las prácticas de castellanización y aculturación a procesos de educación intercultural, dando muestra de cambios en la manera de ver la educación, las prácticas formativas y al tratamiento de la cultura misma. Se trata de procesos de larga duración que dan cuenta de mentalidades, aspiraciones y proyectos de civilización enmarcados en proyectos educativos.

De entrada, el proceso intercultural cuestiona las identidades, desafía concepciones predefinidas de lo indígena, del sentido de ser una mujer indígena, de la docencia indígena, de la capacidad de agencia de los individuos en las interacciones interculturales y establece el reconocimiento de las múltiples desigualdades para pensar un proceso de reconfiguración, compensación o replanteamiento de las relaciones sociales. En este sentido, cuando la educación indígena adopta el término intercultural para calificar la nueva forma de pensar y desarrollar la educación, surgen cuestionamientos acerca del significado práctico de esa enunciación. ¿Se estará hablando de una reconfiguración de fondo de las relaciones educativas entre grupos culturales que visibilice las diferencias y atienda las desventajas que históricamente han tenido los grupos diversos en el aula y en la escuela?

Las racionalidades coexisten con distintas lógicas de pensamiento. En este trabajo se recorrió analíticamente racionalidades confrontadas en procesos donde se observa a una parte activa (la sociedad hegemónica), que define, impone y marca las líneas de acción hacia un sector de la sociedad que era vista como receptora pasiva (Pueblos Indígenas) de esas pautas. De ahí que las racionalidades coloniales estén muy presentes en los procesos descritos. Posteriormente al Levantamiento Zapatista de 1994, es posible identificar un cambio de racionalidades que resaltan el papel de agente de los pueblos subalternos. Gracias a esa agencia, se visualiza paulatinamente, desde el Estado y las políticas educativas, una tendencia a reconfigurar las racionalidades colonizadoras, por otra racionalidad más dialógica y negociadora de las necesidades específicas de los grupos diversos.

Es importante destacar que, si bien en este trabajo se utiliza la categoría racionalidades para dar cuenta de formas particulares de abstraer, negociar y lograr establecer fines, no debe perderse de vista que se trata de procesos contextualizados en determinados períodos temporales e igualmente en grupos sociales específicos. Sin embargo, hablar de racionalidades en contextos de grupos diversos resulta limitado para entender al interlocutor diverso. El término racionalidad desde la lectura occidental, parte de una noción egocéntrica donde el “hombre” es quien abstrae, y sus abstracciones dan sentido

a lo que existe. En este artículo se ha hecho referencia a la visión guiada por las políticas educativas y sociales desde el discurso de Estado. El debate queda abierto a la posibilidad de entablar diálogos con múltiples maneras de articular el pensamiento, conocimiento y sentimiento, lo cual nos lleva a utilizar la capacidad de descentrarnos de la visión occidental y dialogar con los interlocutores en el reconocimiento de la diversidad que representan.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Uría, F. (2008). El método genealógico: ejemplificación a partir del análisis sociológico de la institución manicomial. En Gordon, A. y Serrano, A. (coords.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 3-22). Pearson Education.
- Borgia, F. (1944). *El primer colegio de América: Santa Cruz de Tlatelolco*. Centro de Estudios Franciscanos.
- Brachet-Márquez, V. (2004). El Estado benefactor mexicano: nacimiento, auge y declive (1822-2000). En Riesco, M. (ed.) *Social Policy in a Development Context. Latin America. A New Developmental Welfare State in the Making?* United Nations Research Institute for Social Development, UNRISD.
- Brice-Heath, S. (1986). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. SEP-INI.
- Castillo Ramírez, G. (2013). Las representaciones de los grupos indígenas y el concepto de nación en Forjando Patria de Manuel Gamio. *Cui-cuilco*, 20(56), 11-34. <https://bit.ly/3zfQGyS>
- Fernández, F. (1992). La controversia entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas. Una revisión. *Boletín americanista*, 42, 301-47. <https://bit.ly/3vdjRB5>
- Florescano, E. (2004). *Etnia, estado y nación*. Taurus.
- Gallardo, A. L. (2013). *Discriminación y racismo en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas educativas de la primera década del siglo XXI*. Ponencia leída ante el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México, 18 al 22 de noviembre.
- Gallardo, A. L. (2021). *La educación indígena en México y el racismo estructural: una encrucijada histórica*. Conferencia magistral, 43 Aniver-

- sario de la Dirección General de Educación Indígena, México. 18 al 22 de noviembre.
- Gamio, M. (1992) [1916]. *Forjando Patria*, 4ª edición. Porrúa.
- Gamboa, J. I. (2007). *Las misiones culturales entre 1922 y 1927*. Ponencia leída ante el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, 9 al 15 de noviembre.
- González, A. M. (2010). La política lingüística de los liberales mexicanos entre inclusión y exclusión. En Civil, P. y Crémoux, F. (coord.), *Actas del XVI Congreso Internacional de Hispanistas, Nuevos caminos del hispanismo*, París 9 al 2 de julio 2007, Vol. 2. Iberoamericana y Vervuert. <https://bit.ly/3otzYXN>
- González, F. (2009). *Multiculturalismo y metrópoli. Cultura y política en un fragmento urbano (Antropología Urbana)*. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.
- Navarrete, F. (2017). El racismo en México se origina en el mestizaje y se detona en la familia. Entrevista. *Boletín UNAM-DGCS-519*. <https://bit.ly/3zB1Uzk>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Clímaco, D. (comp.), *Aníbal Quijano. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Antología esencial. De la dependencia histórico estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO. <https://bit.ly/2rud9FK>
- Roa-González, I. V. (2021). Experiencia de los egresados de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla como intermediarios culturales. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 1(30), 93-105. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v1.07>.
- Sierra, J. (1919). Discurso pronunciado el día 13 de septiembre del año de 1902, con motivo de la inauguración del Consejo Superior de Educación Pública. En *Obras Completas. Discursos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vivar, K. (2008). Identidad étnica y migración. El caso de los zoquitecos migrantes establecidos en Ecatepec, Estado de México. *Villa libre, Cuaderno de estudios sociales urbanos*, 3, 37-54. <https://bit.ly/3OG7Bjr>
- Wright, D. (2007). La política lingüística en la Nueva España. *Acta Universitaria, Multidisciplinary Scientific Journal*, 17(3), 5-19. <https://doi.org/10.15174/au.2007.156>.

El lingüicismo hacia los universitarios indígenas de educación intercultural bilingüe. Un estudio en caso

Nila Vigil Oliveros¹

Introducción

El Informe Defensorial 152 de 2011 reveló que la educación que recibían los indígenas era de pésima calidad, que una de las razones era que no había maestros preparados para llevar a cabo la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y faltaban maestros. Las recomendaciones 11 y 12 del Informe consignan la responsabilidad de:

11. Incrementar la oferta de formación docente en educación intercultural bilingüe para atender la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas. Como medida prioritaria, reactivar y/o crear instituciones que oferten la carrera de educación intercultural bilingüe en las regiones que lo necesitan.
12. Promover el acceso de los jóvenes indígenas a las carreras de educación intercultural bilingüe, a nivel nacional brindando incentivos para su ingreso y formación en dicha carrera. La evaluación de ingreso a estas carreras debe considerar preponderantemente el conocimiento de la lengua y la cultura indígenas que se prevé atender. (Defensoría del Pueblo, 2011, p. 531)

Debido a ello, el Ministerio de Educación, a través del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec), creó el 2013 la beca especial EIB para formar a docentes indígenas, que empezó a funcionar en 2014:

1 Universidad Nacional Mayor de San Marcos, nilavigil@gmail.com

La decisión de implementar esta beca ha sido un acierto del Ministerio de Educación en la ardua tarea de fortalecer la EIB y disminuir el déficit de docentes de esta especialidad. Sin embargo, es necesario corregir la problemática que se viene presentando en torno a ella, a fin de lograr mejores resultados. (Defensoría del Pueblo, 2016, p. 51)

La problemática es bastante amplia, en su análisis la Defensoría solo inspeccionó las Escuelas de Educación Superior² y no las universidades que ofrecían la beca. En este artículo se da cuenta de cómo fue la enseñanza de lenguas a los indígenas que se formaban para ser docentes para la EIB en la educación primaria en una universidad particular con sede en Lima. Se trata de la universidad que más becas de EIB ofreció en convenio con el Estado peruano. Para el efecto, se revisa lo consignado en la malla curricular, en la web de la universidad,³ en las sumillas de los cursos y en los testimonios recogidos de estudiantes que se graduaron de la primera promoción de la beca especial EIB para hablantes de quechua collao, quechua chanka y asháninka.⁴

-
- 2 *Nota del editor.* En el Perú, todos los docentes se forman a nivel terciario o superior, en distintos tipos de instituciones de educación superior (IES), incluidos quienes se preparan para atender la EIB en un período de cinco años o diez semestres. Estas IES pueden ser universidades, públicas y privadas, por lo general a través de sus respectivas facultades de educación; escuelas de formación docente o institutos superiores pedagógicos. La IES con oferta de formación en EIB no son muchas, aunque en las últimas dos décadas se han incrementado, tanto en Lima como en otros departamentos con importante presencia de población indígena, los programas de pregrado y licenciatura así como las maestrías en EIB.
 - 3 Llamaremos a la institución “la universidad” porque no tenemos el permiso para utilizar su nombre; es más, ante las denuncias que realizamos ante las distintas instancias del Estado por sus políticas de vulneración a los derechos de los estudiantes indígenas, recibimos una carta notarial de la misma en la que se nos requería a no seguir dirigiéndole comunicaciones.
 - 4 Esta es la segunda cohorte o promoción EIB de la universidad, porque la primera se ofreció no dentro del marco de las becas especiales de Pronabec sino como una especialidad más de las Becas de Pronabec.

Consideraciones teóricas

Derechos humanos lingüísticos (DDHLL)

Skutnabb-Kangas (2006), Kontra (1999) y Phillipson *et al.* (1994) entienden que los DDHLL son tan básicos para una vida digna que todos los tienen por ser humanos; así, ningún Estado o individuo puede violarlos. Es importante apostar por los DDHLL porque las personas a quienes se los priva de estos derechos pueden, como consecuencia, estar impedidos de ejercer otros derechos humanos, entre los que se incluyen una representación política justa, procesos judiciales justos, acceso a la educación, a la información y a la libertad de expresión así como el mantenimiento de su legado cultural (Skutnabb-Kangas, 2006, p. 2).

Los DDHLL permiten ejercer todos los demás derechos. En el caso de la educación intercultural bilingüe (EIB), en el punto específicamente referido a las lenguas, se trata de ejercer el derecho a la educación en la lengua(s) materna(s) y en una segunda lengua.

Estos derechos sostienen que toda persona tiene derecho a identificarse positivamente con su(s) lengua(s) materna(s) y a que esta sea respetada por los demás. El sujeto de derecho es la persona, así, no se hace referencia aquí a entidades abstractas conocidas como *lenguas* sino, más bien, a los seres humanos poseedores de esas lenguas. Se parte por reconocer validez a todas las lenguas de los seres humanos y a todas las variedades lingüísticas que ellos usan. En consecuencia, no se considera que existe una variedad de lengua incorrecta porque eso significaría vulnerar el derecho del hablante de dicha variedad; tampoco, que una lengua sea más importante que otra, pues, por la misma razón, se estaría vulnerando el derecho lingüístico del hablante de la otra lengua. Así, toda definición sobre la pureza de las lenguas, o cualquier idea de que una lengua es mejor que otra o de que una lengua sirve más para ciertas funciones que otras, es una vulneración a este derecho.

La necesidad en la academia de hablar de derechos humanos lingüísticos se dio porque, ante la evidencia de que se vivía en socie-

dades en las que se vulneraban los derechos lingüísticos de los hablantes de lenguas minorizadas, era necesario que se tome posición, desde la lingüística, sobre el asunto. Así, se evidenció que existen sociedades donde la lengua del grupo hegemónico se impone sobre las de los grupos subalternizados.

Dentro de los derechos de la persona que vive en una sociedad lingüísticamente diversa, se encuentra, además del derecho de identificarse positivamente con su lengua materna, el de aprender una de las lenguas oficiales de su país de residencia. En el Perú, a pesar de que 48 lenguas indígenas son oficiales, en rigor, la única lengua oficial en todo el territorio peruano es el castellano. Así, por razones de ejercicio mismo de los derechos humanos lingüísticos, los hablantes de las lenguas indígenas deben aprender castellano.

Lingüicismo

El concepto de lingüicismo se le debe a Skutnabb-Kangas quien lo define como:

Ideologías, estructuras y prácticas utilizadas para legitimar, realizar y reproducir una división desigual del poder y de la propiedad de bienes (materiales y no materiales) entre grupos definidos sobre la base una lengua. (Skutnabb-Kangas, 1989, p. 37, traducción de la autora)

Así como a la discriminación por “razas” se la denomina racismo, a la discriminación por lenguas se la llama lingüicismo. Se distingue entre quienes tienen acceso a la lengua dominante y a quienes no y se realizan acciones lingüicistas hacia los segundos. También se muestra lingüicismo entre los hablantes de una misma lengua cuando se discrimina a quienes usan variedades menos prestigiosas y además se les considera personas menos inteligentes, con menos valores morales solo por sus formas de hablar.⁵ El lingüicismo no es

5 A Labov (1972) le debemos los importantes aportes sobre la estigmatización social del inglés afroamericano vernáculo y hacia los afroamericanos, que inauguraron

una cuestión reciente, los grupos sociales han dado usos perversos a las lenguas para perpetuar la dominación a los otros y asegurarse la supremacía; no debe olvidarse la frase del gramatólogo Nebrija: “que siempre la lengua fue compañera del imperio”⁶

El lingüicismo, además, no es una cuestión de la lengua, de la ideología lingüística que refleja el conflicto social, dado que las lenguas no existen como unidades concretas, sino que son abstracciones que se actualizan en sus hablantes. Es, pues, discriminación hacia el hablante, hacia los grupos que tienen menos poder.

Imperialismo lingüístico del inglés (ILI)

Phillipson (1992) habló por primera vez del ILI, él destaca que existen distintas lenguas que son llamadas internacionales, que no es lo mismo, dicho sea al pasar, que las lenguas transfronterizas, porque las internacionales, son lenguas de grupos de poder que han tenido una tradición de colonización (castellano, francés, portugués, inglés). Ahora bien, a esto se le debe añadir según Phillipson, el asunto de las ideologías lingüísticas, dado que están muy arraigadas las ideas de que el inglés es una lengua superior con ventajas para su uso internacional; esto se debe a que perduran las ideas del colonialismo económico británico surgidas el siglo XIX. Estas ideologías de superioridad del inglés y de su consecuente difusión llevan a que a que países que se oponen a su difusión y prefieran el uso de su lengua, como por ejemplo Francia, sean tachados de chauvinistas por los propulsores del ILI que no contentos con haber impuesto el monolingüismo en sus países desean hacer lo propio en el ámbito internacional. Y es que, efectivamente, según Phillipson, este ILI, a la larga reflejaría un proyecto pedagógico que supondría dos tipos de seres humanos, los monolingües angloparlantes y todos los demás bilingües, como si la receta del desarrollo estuviera en regresar al mundo antes de Babel.

una línea de investigación que destruyeron científicamente prejuicios lingüicistas.

6 Nota del editor. La autora hace referencia a la obra de Antonio de Nebrija, *Arte de la lengua castellana*, publicada en Salamanca en 1492.

Metodología

Se realizó un estudio *en caso* (Rockwell, 2009) que analiza un hecho concreto: el de los estudiantes indígenas de la primera promoción de la Beca especial EIB que se forman para ser profesores de educación inicial primaria bilingüe. Esta investigación consta de dos momentos, en un primer momento analizaron los documentos sobre la enseñanza de idiomas producidos por la universidad: lo que consigna en su página web, en su malla curricular y en los *syllabi* que entrega a sus estudiantes. Así, en este primer momento se trabaja sobre lo que se podría llamar “el discurso oficial”, lo que la universidad dice que hace. En la segunda parte, se hicieron entrevistas a los estudiantes, hablantes de las distintas lenguas originarias que se graduaron como docentes bilingües: tres hablantes de quechua chanka, dos hablantes de quechua collao y un hablante de asháninka. Este criterio de elección se debe a que en esta promoción fue mayor el porcentaje de hablantes de quechua chanka, seguido por el de quechua collao y el de los asháninkahablantes fue el más reducido; también hubo dos hablantes de nomatsiguenga en esa promoción, pero no llegaron a graduarse.

Análisis

En la web de la universidad, aparece la imagen que se muestra en la Figura 1 para la carrera de EIB primaria.

La foto muestra un aula que podría imaginarse de una escuela privada de ámbitos urbanos. La docente, que es la única que muestra el rostro, es una mujer joven, blanca, vestida a la usanza occidental. Los niños están ordenados en carpetas unipersonales frente a la docente, no se nota interacción entre ellos, sino todos contestando la pregunta de la maestra. Además, si bien no se ven los rostros de los niños, por el color del pelo de uno de ellos y el tipo de vestimenta que utilizan, se puede inferir que son occidentales de clase acomodada. Aunque su educación sea un tanto tradicional, se podría pensar más en un bilingüismo de élite que en la EIB de la modalidad especial de la beca.

Figura 1

Foto de aula EIB primaria intercultural bilingüe de la universidad



Nota. Página web de la universidad estudiada.

En contraposición, un aula de EIB real sería como se muestra en la Figura 2, donde se aprecian niños y niñas indígenas, que están alrededor de una docente que también es indígena, a diferencia de la primera imagen. Los niños interactúan realmente con la maestra, que señala el cuaderno de uno de los niños, los pequeños se notan interesados en lo que apunta la docente del trabajo de uno de sus compañeros, los niños de esta fotografía no llevan ropa que se pueda

intuir de lujo, el ambiente es distinto. Hacia la izquierda, detrás de la docente, se puede entrever otra mesa en la que se intuye a otros dos niños trabajando.

Figura 2

Foto de aula EIB primaria real



Nota. Cortesía de docente EIB primaria.

Con estas imágenes se ha querido ilustrar la concepción que tiene la universidad de la EIB. Obsérvese que su imagen es descontextualizada. Se cuenta con información de primera mano de que cuando se nombró una nueva directora de la carrera de educación en esa universidad, al enterarse de que existía la especialidad de EIB, pensaba que se trataba de formar docentes para enseñar inglés en colegios de élite.

Las lenguas que se enseñan a los estudiantes

Según la malla curricular de la *universidad*, aprobada por Estado peruano, a los estudiantes indígenas que se forman para ense-

ñar a los estudiantes indígenas de las escuelas rurales del Perú se les enseña estas lenguas:

Tabla 1
*Número de semestres
en los que se enseñan las lenguas en la universidad*

Inglés	Comunicación en Castellano	Comunicación en Lengua Originaria
Seis semestres	Cuatro semestres	Cuatro semestres

Inglés

A lo largo de la carrera se contemplan seis cursos de inglés, en la malla los llaman *English*. Este es un requisito que tiene la universidad para todas las carreras que ofrece, incluso para la de EIB, y si no se obtiene un promedio mínimo de 14/20, se debe llevar un curso extra que ya no cubre la beca, llamado *competence*. Surge la pregunta ¿de qué le sirven estos cursos de inglés a los estudiantes de EIB y cómo se relacionan con el perfil del egresado EIB, la normativa EIB, las políticas lingüísticas estatales, los informes defensoriales y las necesidades educativas de los niños indígenas?, y no se encuentra respuesta alguna. Cuando se busca una razón de ser de estos cursos, en la web de la universidad, en la página sobre educación primaria intercultural bilingüe, en la que se explicita el “modelo de formación”, se consigna:

Formación Bilingüe

La *universidad* ha desarrollado un plan curricular que incluye cursos de carrera en inglés, así como un programa de niveles de enseñanza de tal idioma con la finalidad de formar profesionales emprendedores bilingües que sepan leer y escribir en inglés, realizar trabajos de investigación, elaborar casos y dominar un vocabulario asociado a su carrera. Los profesionales que egresen de la universidad estarán preparados

para competir profesionalmente y hacer negocios, no solo en el Perú, sino también en el mundo. (página web de la universidad)

Este enunciado puede dividirse en dos partes, la primera relacionada con la perspectiva académica: “que sepan leer y escribir en inglés, realizar trabajos de investigación, elaborar casos y dominar un vocabulario asociado a su carrera” y, la segunda, con la mercantil: “emprendedores bilingües preparados para competir profesionalmente y hacer negocios, no solo *en el Perú*, sino también en el mundo”. En la primera, se observa cómo la universidad ha asumido la ideología del monolingüismo del inglés como lengua de las ciencias; y, en la segunda, dado que esta universidad se autodenomina *corporación*, se entiende que asuma el manejo del inglés para negocios internacionales, aunque es claro que se pierde de vista que “el mundo” no es solo angloparlante, que el Perú está en Latinoamérica, donde se habla castellano, portugués, y más de 500 lenguas indígenas y, para terminar y que es el punto más importante, es que la experticia en inglés no tiene razón de ser para desenvolverse como docente en la EIB peruana, que en lo que a lenguas se refiere, contempla una educación en lenguas originarias y en castellano.

La malla curricular considera estas horas y créditos para las tres lenguas:

Tabla 2
*Horas lectivas y créditos en las tres lenguas
incluidas en el Currículo de Educación Primaria EIB*

	Comunicación en Castellano	Comunicación en Lengua Originaria	English
Horas	248	252	552
Porcentaje	23,95 %	23,57 %	52,47 %
Créditos	2	2	4

A lo largo de la carrera se destinan 1052 horas de enseñanza de lenguas, de las cuales el 52,47 % son de inglés, y menos de la cuarta parte son de castellano y de lengua originaria. El inglés, además, recibe el doble de créditos, siendo que las otras dos lenguas sí son necesarias para la formación de los docentes, dado que la EIB implica el uso de la lengua indígena y del castellano como lenguas instrumentales y de enseñanza. Aquí se observa claramente que la universidad pone en práctica una política de imperialismo lingüístico del inglés y que está promocionando un bilingüismo elitista; más aún, cuando se enseña a los estudiantes una lengua que no tiene razón de ser con su formación, pero a la que se le está considerando más créditos y más horas; en suma, otorgándole más importancia que a las involucradas en la EIB.

Los cursos de inglés están pensados para todas las carreras y, a lo largo de los seis ciclos, se han desarrollado desde el Nivel A1 hasta el B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; es decir, se espera que el estudiante llegue al nivel de un hablante independiente de la lengua extranjera y que se desenvuelva en las cuatro habilidades comunicativas en inglés. Cabe señalar que los *syllabi* están bien preparados y siguen una determinada secuencia, los profesores conocen sus cursos. El nivel de exigencia es alto y puede ser útil para los estudiantes de relaciones internacionales, negocios internacionales, gastronomía, etc., pero no a los de EIB a quienes se les hace una asignatura por demás difícil. Dos de los becarios de esa promoción perdieron la beca por desaprobado un curso de inglés tres veces y solo cuatro de todos los estudiantes de EIB primaria que ingresaron en la cohorte estudiada, aprobaron todos los cursos de inglés la primera vez que los llevaron; los demás, los tuvieron que repetir y llevar los cursos por segunda o hasta por tercera vez, porque además de resultarles muy difíciles, no le encontraban ningún sentido a los mismos. Además, llevaban los cursos con los estudiantes de las otras carreras que sí sabían la lengua porque la habían estudiado en el colegio y se sentían en total desventaja:

El curso de inglés fue para mí una tortura, desde el primer día que lo llevé. Las clases eran *full* inglés, estaba prohibido hablar español. En

muchas ocasiones me sentí frustrada al no entender nada de lo que hablaba el docente. Tratábamos de matricularnos entre compañeros de EIB para ayudarnos a entender y acompañarnos en el aula. (estudiante 1, quechua chanka)

Tenía temor de hablar mal o equivocarme en algo porque estábamos en el mismo salón que los estudiantes de diferentes carreras ya sean negocios internacionales, administración, contabilidad, ingeniería, etc. Tenía temor de los distintos estudiantes, casi ni participaba. Hay algunos estudiantes que reconocen que el inglés puede ser un idioma importante pero que no le encuentran sentido para la carrera de EIB.

El inglés fue un curso obligatorio, al principio no estaba tan mal, pero luego la situación se fue complicando, los temas se hacían cada vez más complejos tuve que adaptarme y tratar de seguir el ritmo. Siempre sentí que el aprendizaje de este idioma era visto como superior. Yo sabía que todos los idiomas son importantes, que yo ya era bilingüe castellano/quechua, pero me hacían sentir **que mi quechua era nada** frente al inglés, tanto que para graduarme era necesario participar en un curso extra donde se debía tener una buena nota en inglés o llevar un curso extra de inglés. Gracias a un reclamo que realizamos, validaron nuestro idioma originario y ya era suficiente solo pasar los seis cursos de inglés para culminar la carrera. (estudiante 2, quechua chanka, énfasis de la autora)

Puede que el curso de inglés nos sirva en el futuro, pero nosotros nos formamos para ser maestros rurales y no para maestros de inglés. En las zonas rurales no se utiliza el inglés para comunicarse con los niños. Yo soy maestra de la zona rural quechua y, para ser honesta, no utilizo con los conocimientos que adquirí del curso de inglés. En lugar de ello, hubiese querido que me formen bien o me hayan brindado un maestro experto en mi lengua, pues es esa lo que más necesito ahora para educar a mis estudiantes. (estudiante 3, quechua collao)

Si bien, el inglés puede ser importante para poder acceder a un trabajo en el extranjero, para la EIB, de nada me sirve, yo actualmente enseño en una escuela EIB, con niños que hablan una lengua originaria, como yo. Desde ese aspecto, pienso se debió enseñar lengua originaria, es la carrera que había elegido, no inglés, inglés algo he aprendido, pero tuve que pagar el curso de inglés seis. (estudiante 4, quechua collao)

Yo creo que se puede pensar en una enseñanza de inglés más básica, nosotros no éramos alumnos de cocina internacional o relaciones internacionales. Quizá un curso básico como tienen en los de la [Universidad Peruana] Cayetano [Heredia]. Yo habría querido que la enseñanza del inglés fuese de otra manera, que me sirviera como un curso más y no aprender para aprobar el curso. (estudiante 4, quechua collao)

Los testimonios son claros; se trata de estudiantes de EIB y el inglés no es un curso que aporte en su formación profesional. El testimonio de nuestra colaboradora 2 es por demás revelador: ella observa una estratificación de las lenguas porque para graduarse se debe tener un promedio alto en inglés, mientras su lengua no tiene el mismo peso que se le da a la lengua extranjera, lo que constituye una muestra de lingüicismo. Aquí se hace evidente aquello que denunciaba en 1991 López, que en el Perú se contraponen el bilingüismo de unos peruanos frente al de otros:

En el contexto peruano, quienes tienen algún grado de manejo de alguna lengua como el inglés, el alemán o el francés y son, en determinado grado bilingües de castellano y lengua extranjera, son apreciados, admirados y considerados sujetos dignos de elogio, por muy incipiente que sea el manejo nivel de conocimiento que tienen de la lengua que estudian o han estudiado. Pero mientras eso ocurre con esta suerte de bilingües formales producto del aprendizaje sistemático en colegios o academias, los bilingües informales o naturales, aquellos que, por nacer y crecer en un contexto en el que confluyen dos lenguas —como son la mayoría de las comunidades de la sierra y de la Amazonía e incluso algunas de la costa— se han hecho bilingües desde la cuna, se los denigra y mira con desdén y hasta se los considera minusválidos verbales. (López, 1991, p. 91)

También había lingüicismo de parte de los estudiantes de otras carreras, ellos saben más inglés que los EIB y ello produce temor en los estudiantes de la carrera de EIB de intervenir por miedo a que se burlen de ellos.

Llegué a odiar el curso, no entendía mucho, era el curso que más me desgastaba; podía pasar horas y horas estudiando, pero me jalaban en los exámenes y eso me hacía sentir una bruta. Era el único curso en el que tenía muy bajas calificaciones, el cual, bajaba mis promedios y debía esforzarme en los otros para mantener mi puntaje y no perder la beca, como tantos compañeros, amigos míos tuvieron que dejar la universidad y todo por el tema del inglés. Recuerdo las veces que lloré por temor a ser *trica* [a llevar el curso por tercera vez y ser expulsada de la universidad] y sí, la verdad me hubiera gustado aprender el inglés, sin prisa y de manera significativa, que me sirviera para la vida. (estudiante 1, quechua chanka)

Se sufría mucho con los cursos de inglés, tal vez mi realidad hubiera sido otra si hubiera tenido la oportunidad de haber aprendido el inglés de otra manera, porque en mi caso, aprendí algo en nivelación; antes de entrar de lleno a la carrera, donde los docentes eran un poco comprensivos y nos explicaban en castellano algunas partes que eran complicadas. (estudiante 2, quechua chanka)

En el curso de inglés también hay desigualdad, la universidad da más prioridad al curso que la lengua materna. Si bien es cierto, el inglés te permite oportunidades, es importante sí, pero considero para otras carreras, ya que estamos hablando de la carrera de EIB, donde estaremos con niños que hablan nomatsigenga, asháninka, quechua y entre otros. ¿Y dónde está el inglés? El curso de inglés para los ingresantes provenientes de provincia, siempre se les hará difícil y dolor de cabeza, no porque sean brutos, solo que en nuestros colegios nunca nos enseñaron como enseñan en los colegios de Lima. Muchas veces nos tenemos que matar noche tras noche para entender la estructura, en mi caso, me produjo preocupación cada vez que jalaba el curso, fue difícil aprobar, pero aprendí. (estudiante 6, asháninka)

Todos los estudiantes padecieron por los cursos de inglés, a nadie le gustó. Eran cursos que tenían un número alto de créditos y esto les bajaba el promedio ponderado, se sentían mal por estos cursos. Los estudiantes enviaban sus reclamos al Pronabec y a la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural Alternativa (Digeibir) sobre los cursos de inglés. Se envió un correo a la Digei-

bira para preguntar qué hacían ante los pedidos de los estudiantes y la responsable de Formación Inicial Docente de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), contestó que realizaron varias observaciones a la malla curricular, plan de estudios y plana docente, que mandaron estos documentos a Pronabec, que se hacían visitas a la universidad y grupos focales con estudiantes que les permitían ver que había problemas y, por ello, tuvieron reuniones con las autoridades de la universidad y que el asunto de mayor preocupación fue la exigencia de los cursos de inglés, pero la respuesta de la universidad fue que era muy difícil retirar o reemplazar los cursos de inglés.

Los reclamos de los universitarios llegaron hasta la Defensoría del Pueblo. Por ello, esta institución cursó una comunicación oficial al Pronabec —“Oficio N° 0005-2020—DP/AMASPPI-PPII” que precisa:

Nuestra institución ha identificado dificultades en el desarrollo del servicio educativo superior que brinda la Universidad, en el marco del programa de Beca 18, en sus modalidades de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Comunidades Nativas Amazónicas (CNA) [...] se identificó de manera precisa las siguientes dificultades [...] la exigencia y rigurosidad del curso de inglés en las mallas curriculares de las carreras universitarias de las becas referidas que dificultarían la oportuna culminación universitaria de los estudiantes indígenas [...] me permito recomendar a su despacho adoptar las medidas correspondientes y realizar los máximos esfuerzos con la Universidad para concretar acciones que den una solución integral a la problemática mencionada y, al mismo tiempo, **garantizar una educación superior inclusiva, considerando las condiciones socioeconómicas y las características particulares de los estudiantes indígenas de las becas EIB y CNA** [Comunidades Nativas Amazónicas]. (énfasis de la autora)

Como se observa, al imponerse el aprendizaje de inglés a los estudiantes indígenas, en un nivel tan alto, la Defensoría del Pueblo es consciente de que la universidad no está ofreciendo una educación pertinente a los estudiantes, no se consideran sus características linguoculturales y de que se está cometiendo, desde la universidad,

lingüicismo. Así, la universidad, que recibe dinero del Estado para una beca creada para que personas con menos recursos se eduquen y así se disminuyan las brechas que existen en el país, está, con la exigencia del inglés y el desconocimiento de las lenguas originarias, institucionalizando el imperialismo lingüístico del inglés.

Comunicación en castellano

La malla curricular contempla cuatro cursos de Comunicación en castellano, los mismos que se ofrecen a los estudiantes de las distintas carreras que ofrece la universidad, de modo que no son cursos de la Facultad de Educación, sino de Humanidades. La sumilla del primer semestre consigna:

El curso de Comunicación en Castellano I es teórico-práctico y tiene como propósito sentar las bases para el logro de la Competencia General de Comunicación Integral. La finalidad expresa consiste en potenciar las habilidades de la comprensión de textos en situaciones comunicativas diversas; el conocimiento de la normativa y su aplicación en la producción de textos y la expresión oral, haciendo uso eficiente de las TIC; el estudio de casos y otras herramientas didácticas, con una actitud ética frente a la sociedad y su entorno. Abarca los conceptos básicos sobre el lenguaje y la normativa, la decodificación de textos, las estrategias de comprensión lectora, la coherencia textual y las técnicas de expresión.

Como se observa, esta es una sumilla para un curso general de Castellano, no para estudiantes que tienen una lengua indígena como lengua materna o como lengua de herencia, es un curso pensado para estudiantes que vienen de Lima de colegios limeños y que deben aprender la norma académica escrita, se piensa en lo que es la normativa, tanto en lo escrito como en un registro oral formal.

Véanse las otras tres sumillas.

Tabla 3

Sumillas de los cursos de Comunicación en castellano II, III, IV

Comunicación en castellano II	Comunicación en castellano III	Comunicación en castellano IV
<p>El curso de Comunicación en castellano II es teórico-práctico y tiene como propósito desarrollar y optimizar en el estudiante, que tiene el castellano como segunda lengua, el logro de la competencia de comunicación integral a través de la comprensión de textos escritos y orales, el uso eficiente de las TIC, el estudio de casos y otras herramientas didácticas, con una actitud ética frente a la sociedad y su entorno. La estructura temática de este curso está constituida por los principales aspectos que intervienen en el proceso comunicativo y el análisis crítico de la información presente en los textos argumentativos.</p>	<p>El curso de Comunicación en castellano III es teórico-práctico y tiene como propósito utilizar las herramientas lingüísticas para que los estudiantes reconozcan en su segunda lengua, el español, un medio de comunicación eficiente y lo utilicen como instrumento para comprender, producir y transmitir conocimiento en las distintas formas de interacción social. La estructura temática de este curso está constituida por lecturas de fuentes diversas, la producción de textos argumentativos coherentes para producir discursos académicos que lleven a la reflexión y al análisis crítico con una actitud ética</p>	<p>El curso de Comunicación en castellano IV es teórico-práctico y tiene como propósito utilizar las herramientas lingüísticas para que los estudiantes reconozcan en su segunda lengua, el español, un medio de comunicación eficiente y lo utilicen como instrumento para comprender, producir y transmitir conocimiento en las distintas formas de interacción social. La estructura temática de este curso está constituida por lecturas de fuentes diversas, la producción de textos argumentativos coherentes para producir discursos académicos que lleven a la reflexión y al análisis crítico con una actitud ética.</p>

Nota. Syllabi de la universidad.

En las sumillas de los cursos de Castellano II, III y IV, se lee la oración subordinada “que tiene el castellano como segunda lengua”, que no figura en el curso I. Pero, si se quita esa subordinada, nada hay en las sumillas que evidencien que se trata de un curso para hablantes que o bien tienen una lengua indígena como materna o son hablantes de una variante adquisicional del castellano. Es que los cursos no han sido pensados para ellos, se trata de cursos generales de castellano, que desarrollan todos los estudiantes de la universidad. No se ha pensado en cursos de castellano como segunda lengua, que contemplen el desarrollo de las capacidades comunicativas en castellano que ellos necesitan. Si bien hay estudiantes que redactan correctamente, también hay varios que presentan problemas de comprensión lectora y de redacción y algunos no pueden culminar sus estudios; por ejemplo, un estudiante redactaba así cuando se encontraba en octavo ciclo.⁷

Debido a que los estudiantes xxx se encuentran ante un serio proceso de pérdida de su lengua, ya sea su identidad o cultura es importante que la escuela sea un agente revitalizador y a sí (sic) el pueblo originario puedan (sic) recuperar las costumbres que les dejó los primeros existente en la comunidad de xxx. Actualmente, algunas de las investigaciones tanto en pedagogía y como también en didáctica de lengua, desde la perspectiva no tradicional de su enseñanza, se puede hacer posible mediante la contribución de la lingüística textual, la metalingüística y las actuales ciencia (sic) del lenguaje, es decir, propone objetivos de un estudio en lo cual se abona el desarrollo de los conocimientos de los niños en el ámbito escolar y el científico del lenguaje.

Desde la universidad, no hubo ninguna preocupación por mejorar las competencias de comprensión oral y escrita en castellano de los estudiantes, a pesar de que se cobró al Estado peruano por un

7 Hemos reemplazado por xxx las referencias para guardar la confidencialidad del estudiante.

año de cursos de nivelación antes de empezar la carrera. En realidad, nada se hizo para que los estudiantes desarrollen capacidades en castellano que les permitieran iniciar su vida académica.

Cuando se revisó las unidades de los sílabos, se constató que sí se consideran las variedades del castellano en el nivel oral y se consigna que se deben respetar las variedades del castellano hablado en el Perú y la importancia del castellano estándar, pero se concibe esta como una norma hablada por alguien. De alguna manera, hay un discurso de tolerancia hacia las distintas formas de hablar, aunque se las considera “formas no correctas” y esto es lo que los estudiantes llegan a internalizar cuando se conversaba con ellos. La universidad, además, enseña la norma académica escrita (aunque, no se preocupa porque los alumnos la aprendan), pero no les dice a los estudiantes que esta es una forma más de escribir, sino que se las presenta como la única literacidad válida. No hay en ninguno de los cuatro sílabos de Comunicación en castellano, alguna mención a lo que es la escritura como práctica social.

Las opiniones de los estudiantes sobre los cursos de Comunicación en castellano

Se preguntó a los estudiantes su opinión sobre los cursos de castellano. Cinco de los seis estudiantes entrevistados afirman que han sido buenos cursos y que sus profesores eran calificados, que sabían, que aportaron en sus aprendizajes; incluso una de las estudiantes echa en falta esa experticia en su curso de quechua:

En la enseñanza del castellano sí tuvimos buenos docentes, lo mismo hubiese querido para el quechua. (estudiante 5, quechua chanka)

Solo un estudiante se quejó de los cursos:

No fueron cursos que piensen que para nosotros es la segunda lengua, que eramos becarios EIB, o sea, el becario debe ser esto y para los demás estudiantes esto, no pueden ser cursos iguales. (estudiante 2, quechua chanka)

Esa consciencia de que no fueron cursos pensados para desarrollar las competencias que ellos necesitaban la expresaron también otros estudiantes:

Eran cursos como para cualquier carrera de la universidad, siento que hubo vacíos porque alguno de nosotros no sabíamos muchas cosas de la escritura, para el curso en sí, se debía pensar en nuestra condición hablantes de castellano andino. (estudiante 3, quechua collao)

Pero no, se nos enseñó otras cosas, no se nos explicó sobre puntuación, sobre los tipos de oraciones, hay cosas que para nosotros desde nuestro castellano se nos hacía difícil, hasta ahora no redactamos bien. (estudiante 6, asháninka)

Comunicación en Lengua Originaria (LO)

Al revisar las sumillas de lengua originaria, rápidamente se observa que no hay una secuencia de competencias comunicativas a desarrollar en los cuatro semestres y que no se tiene conocimientos elementales del enfoque comunicativo textual, del cual se habla de este en los distintos semestres.

Véase, por ejemplo, lo que consigna la asignatura de Lengua Originaria para el primer ciclo:

Primer semestre: la asignatura Comunicación en Lengua Originaria I: desarrolla habilidades comunicativas en la construcción de saberes ancestrales, mediante los mecanismos de investigación sobre literatura oral de los pueblos y comunidades, propias de los pueblos originarios y otras culturas de la región, a partir de enfoques comunicativos, en el marco de la educación intercultural bilingüe, con el fin de fortalecer las competencias comunicativas para la comprensión y producción a niveles orales y escritos y desde el enfoque comunicativo textual.

No se puede, por definición, “construir saberes ancestrales”, entonces, no es posible pensar en competencias comunicativas para su construcción; quizá sí para transmitirlos. Pero, antes de poder comunicar saberes ancestrales, la persona debe conocerlos y un estudiante de primer ciclo, no los conoce, se le debe formar en estos

y esto no le compete a un curso de Comunicación en Lengua Originaria sino a uno de Ciencias Sociales o Naturales; se está haciendo referencia a competencias cognitivas y no comunicativas. En cuanto a la metodología, se nota que hay una incompreensión de sobre el enfoque comunicativo textual porque este no tiene que ver con la literatura, sino con situaciones comunicativas auténticas.

Véase ahora lo correspondiente al cuarto semestre:

El curso es de naturaleza teórico-práctico (sic), busca que los estudiantes reconozcan a la lengua originaria como elemento que trasmite conocimientos milenarios, pero a la vez la valoren como un canal para expresar y comunicar experiencias y vivencias en relación a otros contextos culturales. Así como, un instrumento (sic) para el desarrollo de habilidades (sic).

No se explica ninguna competencia de comunicación solo se habla de actitudes valorativas y no se dice tampoco que habilidades se desea desarrollar.

Los cuatro semestres de Lengua originaria no ofrecen un norte claro de hacia dónde se pretende que lleguen los estudiantes. ¿Cuál debería de ser el nivel de proficiencia que debería tener un estudiante en conocimiento de la Lengua originaria? Se sabe que el Ministerio de Educación certifica a los profesores de EIB en Básico, Intermedio y Avanzado en las habilidades comunicativas orales y escritas. Un estudiante de EIB en la universidad debe llegar a al nivel avanzado tanto en las habilidades orales como escritas y esto debe estar sistematizado en los cuatro cursos de lengua originaria. Pero, desde el currículum, esto no se visualiza.

Opiniones de los estudiantes sobre la enseñanza de Lengua originaria

Ninguno de los estudiantes ha considerado que los cursos de Comunicación en Lengua Originaria les han servido en su formación. Como se destacó, había estudiantes de dos variedades de quechua, asháninkas y dos nomatsiguenga. Por ello, debieron haber tenido profesores para cada una de sus lenguas, (esa exigencia la da

Pronabec en otras universidades con estudiantes de EIB y, además, es lo esperable si se habla de formación en EIB). Solo hubo una docente de Lengua originaria y, de acuerdo con lo que los estudiantes han informado, ella era una arqueóloga cusqueña con conocimiento básico del quechua collao, menor al de los estudiantes:

La docente que enseñaba no era especialista en quechua, traducíamos algunas oraciones, escribíamos, no avanzábamos la gramática, cómo es el quechua, una lengua aglutinante, nada sobre la escritura, nada. Además, teníamos compañeros que hablaban otras lenguas y ellos nunca tuvieron un docente que les enseñara, ellos como que solitos se autoeducaban, a las horas que llevábamos quechua, ellos hacían asháninka, o hasta ya, también aprendían quechua, incluso, entonces, de esa parte, no se nos reforzó la lengua. Ya en los últimos ciclos, con los reclamos que habíamos hecho, se les buscó especialistas, pero nosotros nunca tuvimos una formación adecuada en la lengua. (estudiante 3, quechua collao)

No aprendí nada porque me dieron una profesora que no sabía mi lengua originaria. Salí con mi mismo nivel de quechua que sabía por mis padres y cuando me tomaron el examen de clasificación en la UGEL, hablado, salí con avanzado, que es lo que ya sabía, pero en escrito, salí con nota intermedia porque nunca me enseñaron en la universidad, me falta la escritura. (estudiante 5, quechua chanka)

Y los estudiantes coinciden en que la profesora solo los hacía traducir del castellano al quechua. Les daba oraciones en tiempo presente y les pedía que las pongan en pasado o futuro, que así se pasaron los cuatro ciclos. Una de las estudiantes recalca:

Ya al final ni asistíamos a las clases porque sabíamos más que la profesora. Fueron cuatro ciclos perdidos, me habría gustado aprender sobre la escritura, pero nada. Después de nuestros reclamos, nos pusieron en talleres de quechua con una docente quien sí sabía de quechua, hablado y escrito, pero el tiempo fue corto. La universidad no actuó a tiempo, pese a nuestros reclamos. Ya era demasiado tarde. (estudiante 4, quechua collao)

Y si bien fue grave con el quechua, fue aún peor con el asháninka porque la profesora les decía a los estudiantes que traduzcan solos al asháninka lo que hacían sus compañeros en quechua:

El curso de lengua originaria en la universidad es solo nombre, no se da importancia a la lengua. No contamos con docentes de cada lengua, no hay igualdad, solitos nos enseñábamos, por nuestra cuenta interpretábamos lo que hacía la profesora de quechua.

Al principio pensé que el curso de Comunicación en Lengua Originaria sería una gran ayuda para mí para afianzar o profundizar mis saberes previos, sin embargo, faltó todo. La profesora sabía la lengua quechua, no la mía. No he visto una buena aplicación o enseñanza de ese curso. (estudiante 6, asháninka)

Cuando se les preguntó sobre los reclamos, ellos relatan que las respuestas eran del tipo: “Hija, no hay profesores, cuando ustedes terminen serán los primeros”. “Nunca nos daban respuestas escritas, a veces, ni nos recibían. Pero una vez mandamos una queja al libro de reclamaciones, porque ya estábamos cansados y esta fue la respuesta” (estudiante 4, quechua collao):

Figura 3

Respuesta a queja de libro de reclamaciones

Nos dirigimos a usted en respuesta al reclamo realizado ante el Libro de Reclamaciones - Nº de reclamo: 6 - 2019, en su calidad de estudiante de la carrera de Educación, mismo que está referido según detalle a continuación:

Incidencia: La estudiante alega que se le designe profesores especialistas en Educación Intercultural Bilingüe y que la Decana y el coordinador no toman en cuenta sus reclamos.

Respuesta: La carrera de Educación, tiene constantes reuniones con los especialistas de la DIGEIBIRA, quienes supervisan y proponen a los docentes especialista que pueden enseñar, debido a que muchos docentes de Educación Intercultural Bilingüe solo cuentan con Licenciatura y no con el grado de Magister, (**requisito indispensable para el dictado de cursos en una Universidad**), para que puedan dictar en la universidad, los propusimos como docentes extraordinarios para que enseñen con normalidad. Actualmente, contamos con una plana docente especialista en Educación Intercultural Bilingüe, con los grados académicos requeridos.

Nota. Cortesía de estudiante.

Esas constantes reuniones a las que alude la decana, eran precisamente por la mala gestión de la carrera EIB y la respuesta políticamente correcta no es cierta. El mismo coordinador de la carrera no era especialista en EIB y no contaba con el grado de Magíster. Asimismo, la Ley Universitaria establecía plazos para obtener el grado de maestría y estar habilitado para dictar cursos en las universidades. Además, sí es posible encontrar docentes especialistas en EIB para enseñar a los estudiantes, en el Perú hay muchos posgraduados indígenas, pero, como señala una de las egresadas de la carrera: “la decana y el coordinador repartieron los cursos a sus amigos sin importarles que sepan o no de EIB” (estudiante 4, quechua collao).

Conclusiones

- A través de este análisis se observa que sí se creó la beca especial EIB porque la educación de los niños indígenas era de pésima calidad, porque los maestros no conocían la lengua y la cultura de los niños, para lo cual el Estado peruano suscribió un convenio con esta universidad privada para que forme maestros indígenas en EIB. Se repitió la historia y los universitarios indígenas tuvieron maestros que no sabían las lenguas originarias de los estudiantes, no sabían enseñar el castellano para estudiantes que eran hablantes de una lengua indígena o de una variedad adquisicional del castellano y priorizaban el inglés que era una lengua que los jóvenes no necesitaban en su formación. Se permitió, entonces, que a estos estudiantes se les vulneren sus derechos a una educación de calidad así como sus derechos lingüísticos, en general.
- El hecho de que las autoridades del Ministerio de Educación sostengan que ellos pidieron en varias ocasiones que se mejore la plana docente y su mayor preocupación fue la exigencia de los cursos de inglés, pero que no pudieron hacer nada ante ello, mostraría la sujeción del Estado a los grupos de poder, en tanto una universidad corporati-

va puede imponer su currículo con un idioma que nada tiene que ver con la EIB. Así, la política lingüística del imperialismo lingüístico del inglés de esta universidad particular, desde la mal entendida autonomía universitaria, se sobrepone a las leyes nacionales y a los acuerdos internacionales ratificados por el país respecto a los derechos de los Pueblos Indígenas sobre su educación.

- Los estudiantes indígenas eran hablantes de cuatro lenguas y es un requisito de Pronabec que exista un docente para cada lengua. Además es el derecho de los estudiantes tener un profesor para su lengua; sin embargo, *en* la universidad solo hubo una docente que tenía nociones básicas de quechua collao. Si los estudiantes no tuvieron los maestros idóneos en sus lenguas evidencia el profundo desconocimiento y desprecio que tiene la universidad sobre las lenguas indígenas, que se refleja en su política lingüicida que asume que cualquiera puede enseñar una lengua indígena, aunque no la sepa, ni tampoco sobre cómo enseñarlas y asuma que todas las lenguas indígenas son iguales, porque ha hecho suya esa ideología de que todos los indígenas son iguales.
- Pero, así como hay políticas de discriminación, son importantes las acciones de resistencia de los estudiantes indígenas. Las políticas desde abajo les permitieron, por ejemplo, cambiar la norma del promedio 14/20 en inglés para graduarse y presentar un certificado en su lengua originaria. Eso demuestra que la universidad sí podía cambiar sus normas. Los estudiantes EIB lograron un cambio, pequeño pero simbólico, a diferencia de las autoridades del Ministerio de Educación que se quedaban satisfechas con la respuesta de que “era muy difícil cambiar los cursos de inglés”.
- También fueron los estudiantes quienes acudieron a la Defensoría del Pueblo y gracias a sus continuas quejas, aunque ya habían egresado, hicieron que este organismo enviara un oficio a Pronabec para mejorar las cuestiones

referidas a los cursos de inglés, no solo para los estudiantes de EIB sino también para los becarios de las Comunidades Nativas Amazónicas.

- Las acciones de los estudiantes indígenas desde abajo y hacia arriba, aunque pequeñas, son signos de resistencia que ponen en evidencia que sí es posible denunciar las acciones lingüicidas de los grupos de poder y es lo que se ha buscado hacer también con este artículo.

Referencias bibliográficas

- Defensoría del Pueblo. (2011). *Informe Defensorial 152. Aportes para una política nacional de educación intercultural bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú*. Lima, Defensoría del Pueblo. <https://bit.ly/3PFBUBz>
- Defensoría del Pueblo. (2016). *Informe Defensorial 174. Educación Intercultural bilingüe hacia el 2021 Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Defensoría del Pueblo. <https://bit.ly/2Wv49kO>
- Kontra, M. (1999). Don't Speak Hungarian in Public! En Kontra, M., Phillipson, R., SkutnabbKangas, T. y Várady, T. *Language, a Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights* (pp. 81-97). Central European University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, No. 3. University of Pennsylvania Press.
- López, L. E. (1991). El bilingüismo de los unos y los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. En Ballón, E. y Cerrón-Palomino, R. (eds.), *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú. Homenaje a Alberto Escobar* (pp. 91-128). Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T. y Rannut, M. (1994). *Linguistic human rights*. Mouton.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

- Skutnabb-Kangas, T. (1989). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios Fronterizos*, 18-19, 36-67. <https://bit.ly/3cO5tZG>
- Skutnabb-Kangas, T. (2006). Language policy and linguistic human rights. En Kangas, T. y Phillipson, R. (ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 273-291). Blackwell.

Etnoeducación, educación propia e interculturalidad en Colombia. Acción colectiva y campos en disputa

Leonardo Montoya-Peláez¹

Introducción

El racismo ha sido una práctica política arraigada de repercusiones profundas en la vida cotidiana de los Pueblos Originarios y Afrodescendientes. Esta práctica de poder y dominio se fue instaurando e institucionalizando a través de la sujeción esclavista desde los tiempos de la ocupación territorial española.

Como una especie de respuesta histórica, y a manera de equilibrio interétnico, han emergido procesos que tienden a la autonomía educativa para ser tramitados ante el Estado-nación por caminos institucionales diversos. Interesa entender algunas trayectorias de acción, no solamente discursivas, que ayudaron a erigir un camino de *etnoeducación* y de *educación propia*, en el devenir de las luchas de reclamación por los derechos colectivos.

Estas formas de organización abrieron paso a algunos cambios políticos profundos en el último medio siglo, los cuales obedecieron a la participación heterogénea de las luchas, y a las resistencias crítico-pedagógicas que se desarrollaron de manera paralela a las perspectivas freirianas en América Latina. Las trayectorias de acción se revisan bajo una doble dimensión: la territorial e histórico-política de las luchas y la temporal-organizativa de los movimientos.

En términos metodológicos, ambas dimensiones corresponden a los caminos trazados en la tesis doctoral del autor: “Mapas

1 Doctorado en Investigación Educativa. Universidad Veracruzana, leonardomus44@gmail.com

de diversidad comparada entre Colombia y México y límites de la interculturalidad en educación”. Los conceptos de acción colectiva y de campo emergen del recorrido etnohistórico y etnográfico del proceso investigativo. Ambos conceptos permiten clarificar el sentido y orientación de las luchas, y las persistencias de una época ligadas tanto al reconocimiento de derechos, cuanto a su reversión.

Dimensión territorial e histórico-política de las luchas

El racismo en Colombia tiene raíces tan profundas que ni siquiera se vislumbrarían si solamente el análisis se ubicara en un espacio de observación alrededor de las luchas y el reconocimiento de los derechos colectivos, período en el cual emergieron la etnoeducación, la educación propia y la interculturalidad. Estos recorridos y logros de los grupos étnicos, palpables en el tercio superior del siglo XX, marcaron un rompimiento definitivo con el proyecto de las sociedades esclavistas de los siglos anteriores.

Un primer paralelo que sirve como referente comparativo, permite aducir que entre la esclavitud y el racismo ha existido una relación dialéctica y una praxis. Su ascenso histórico en la escena mundial ha cobrado vigencia en ciertos períodos, ligados a la formulación de consideraciones ontológicas, sobre todo la universalización de verdades, a la planificación de acciones de conquista y de expansión territorial, y a la eliminación histórico-discursiva de la esclavitud en una etapa posterior, con la consecuente pérdida de vigencia y legitimidad. El racismo se ha ido desdibujando paulatinamente hasta pasar inadvertido, por lo cual sus efectos lograron posicionarse en estado de latencia en la mayoría de las instituciones sociales de los Estados.

Un reporte de diario noticioso podría encargarse de mostrar el pesimismo de estos supuestos, a partir de cifras. Empero, el habitus racista que observan los educadores/as e investigadores/as sociales en terreno, en muchos espacios intra-áulicos, o por fuera de los sistemas oficiales de educación en países de América Latina, da cuenta de situaciones muy contradictorias (Velasco y Baronnet, 2016; Wade, 2011); comportamientos que “han sido diseminados

por medio de prácticas sociales cotidianas y a través del desarrollo misional de las empresas institucionales, como las del Estado nación” (Montoya-Peláez, 2021, p. 49).

Se comparte la postura de Velasco y Baronnet con respecto a que “la realidad racista de la sociedad se replica en la escuela” (2016, p. 4). Pero habría que buscar las causas más profundas del por qué estos problemas de racismo y mestizofilia se reproducen en entornos escolares, aunque no sea allí donde necesariamente se gesten. En el caso mexicano, la idea del mestizo lleva más de un siglo en apogeo, el cual “aparecería en el panorama histórico como una especie de promesa para el mejoramiento de la nación mexicana, en cuya mezcla racial aseguraría las virtudes altamente valoradas de sustento biogigista: criollos más indios” (Montoya-Peláez, 2021, p. 48).

Las convenciones y tratados de la Organización de las Naciones Unidas dan cuenta de esta situación. Las políticas internacionales advierten acerca de los peligros de reiniciar las prácticas de racismo y discriminación en el orden transnacional actual.² La eficacia de estas convocatorias ha sido medianamente satisfactoria y los esfuerzos conjuntos han atinado, en ciertos períodos, a una auto regulación que no va más allá de lo que las fronteras del mercado permiten. Quizá, no necesariamente por convicción, se ha escalado hacia una consciencia crítica y reflexiva. A evaluar por el desequilibrio de gobiernos garantes en América Latina y el Caribe, podría seguir careciendo de eticidad (Hegel, 1999); mientras tanto, los Estados desarrollan agendas celebratorias anuales de amplia divulgación.

Al revisar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) se observa que al 2015 hubo mejoría en la mayoría de los ocho objetivos propuestos (Naciones Unidas, 2015). Seis años más tarde, lastimosamente, los reportes parciales de los Objetivos de

2 Producto de ello son la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1965, y la Declaración de Las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, aunque el carácter vinculante de estos acuerdos internacionales en términos legales o éticos sea relativo y en rigor dependa de la voluntad política de los Estados.

Desarrollo Sostenible (ODS) muestran desmejoramiento por el recrudescimiento de los conflictos localizados, el cambio climático y los efectos devastadores por la aparición de la pandemia de la Covid-19 (Naciones Unidas, 2021).

Con referencia al aumento de la pobreza, se estima al año 2020 que hay entre 119 y 124 millones más de pobres en el mundo (Naciones Unidas, 2021). Más allá de los reportes intergubernamentales, la prensa y medios no adscritos a los grupos de poder, ponen en evidencia que la injusticia social y la violación sistemática de derechos humanos constituye un grave peligro. Hay retóricas efusivas en los reportes gubernamentales, pero existe contradicción con el empeoramiento del orden social mundial, sea por catástrofes naturales, la voracidad del libre mercado, o por conflictos sociopolíticos e interculturales.

Por su parte, la esclavitud constituye un tipo de organización social y económica que sirvió de sustento a la invasión europea en Abya Yala. Tuvo como fin instaurar el colonialismo como método de administración territorial, para lograr la apropiación, despojo, y reapropiación de tierras. Esta conducción territorial delimitó las fronteras para una división efectiva del trabajo (Wallerstein, 2011):

La incorporación a la economía-mundo capitalista nunca se produjo a iniciativa de los que eran incorporados, este proceso se derivó más bien de la necesidad de la economía-mundo de expandir sus fronteras, una necesidad que era resultado de presiones internas de la economía-mundo. (p. 79)

La conformación de los Estados bajo el tutelaje de Occidente legitimó esclavitud. A costa del sacrificio humano y cultural, se logró obtener bienes y riquezas materiales transferidos desde el Nuevo al Viejo Mundo. Por Viejo Mundo se alude a una construcción biofísica y al producto de una elaboración filosófica e histórica de varios milenios, que incluye a África, Asia y Europa; sin dejar fuera al mar Mediterráneo, pues, según Hegel, es el centro de “toda la historia universal” (1999, p. 178). Este fue un espacio de luchas por la universalización de un cierto tipo de verdad y la dominación territorial,

que dio paso a una expansión económica que ayudó a expandir las fronteras del capitalismo como sistema.

Las riquezas y materias primas como producto de la esclavitud y la servidumbre se desarrolló en lo que hoy es Colombia, en un período largo y discontinuo entre los siglos XVI al XVIII. El interés de este modelo productivo fue generar el comburente necesario para sostener las economías pro-modernidad europeas que se hallaban en declive. Tanto así que buscaron afanosamente utilidades en la palma de tagua, el látex de árboles de caucho, los cogollos de la palma de naidí, los bosques maderables, y los minerales preciosos (Leal, 2008; Leal y Restrepo, 2003). Desde la Nueva Granada se iluminaría un porvenir que relegaba las sociedades originarias y afrodescendientes.

Para asegurar la implementación de este proyecto extractivista fueron imprescindibles los tipos de poblamiento y los sistemas de clasificación social. Con relación a los sistemas de poblamiento y producción, se conformaron las haciendas de campo, que proveían cereales como el trigo y el maíz, los latifundios de frontera para la creación de hatos ganaderos y de cría, y las haciendas de trapiche (Colmenares, 1997b). Los encomenderos sometieron a las comunidades indígenas a estos sistemas de producción, en asentamientos ubicados alrededor del Chocó, Cali y Popayán. Como contraparte poblacional, los esclavos bozales, arrastrados por la Trata Transatlántica desde regiones subsaharianas, garantizaron la extracción de minerales preciosos en entables mineros, donde el oro y el platino serían el centro de interés, por el cual se dispuso la valoración del castellano como unidad de medida y de peso (Castillo y Rubiano, 2019; Montoya-Peláez, 2017; Leal, 2008).

La formación de plantaciones azucareras y de cañaduzales también se sumó a este conjunto sistémico productivo que derivó en los inicios del siglo XX en un megaproyecto regional económico agroindustrial en el Valle del Cauca (Batero, 2021). Políticos y empresarios concurren en este nuevo marco de desarrollo económico, que dejó de lado a las poblaciones originarias y afrodescendientes. El mestizaje fue preponderante para la concreción de esta etapa empresarial e industrial en Colombia.

Haciendo hincapié en la región del Suroccidente, extensión territorial de lo que hoy caracteriza a Colombia como nación, los sistemas de dispersión territorial de los siglos XVI y XVII se formaron en torno a las cuadrillas. Estas tenían la intención de procurar una “muestra abigarrada de etnias” (Colmenares, 1997b, p. 77) para conformar la fuerza de trabajo. El sentido de conformación de las cuadrillas fue estratégico: imposibilitar reagrupamientos por órdenes de parentesco en colectivos de negros, y evitar a toda costa el fortalecimiento cultural que amenazara con posibles sublevaciones. De esta manera, lo que se quiso suprimir fue la acción de cimarronaje y la aparición sistemática de rebeliones indígenas y negras (Colmenares, 1997b). No obstante, se trató de un objetivo fallido porque el agrupamiento sociocultural se logró por la acción de un sincretismo inevitable. El reagrupamiento debió incidir en las resistencias de los siglos siguientes contra la esclavitud; sumatoria que abonó el camino para la sociabilidad interétnica del Pacífico norte y sur de Colombia.

Con la pretendida modernización americana se lograron ciertos objetivos a pesar del estancamiento económico entre 1600 y 1750 (Wallerstein, 1999). Luego de este período de no crecimiento se incorporaron regiones enteras a la división efectiva del trabajo, entre 1733 y 1817: “el subcontinente indio, el imperio otomano, el imperio ruso y África Occidental” (Wallerstein, 2011, p. 179). Simultáneamente a la incorporación de regiones asiáticas y africanas, ocurrió un proceso de “descolonización” en América en regiones que habían sido intervenidas y diezmadas brutalmente por los estados ingleses, franceses, españoles y portugueses:

Esta “descolonización” de América se produjo bajo la égida de los pobladores europeos, con la exclusión no sólo de las poblaciones amerindias, sino también de los africanos trasladados, a pesar del hecho de que, en muchos de los nuevos estados soberanos, los amerindios y los negros constituían una proporción sustancial (incluso mayoritaria) de la población. (Wallerstein, 2011, p. 269)

Así fueron apareciendo diversos tipos de instituciones económicas y sociales, que sirvieron de plataforma al desarrollo sociopo-

lítico. En el caso de las sociedades indígenas de la Nueva Granada, la encomienda funcionó como una institución para la inserción obligatoria y el aporte de las sociedades de indios a la economía mercantil en auge. La encomienda consistió en un procedimiento de “transferencia de excedentes económicos mediante una vinculación personal, no económica” (Colmenares, 1997a, p. 110) de las estancias indígenas en las haciendas (1997b).

Su aparición en el siglo XVI abonó el terreno para una interdependencia social y económica entre indios y negros, al dedicarse los unos a la servidumbre de amos y de esclavos, y otros a la extracción de recursos naturales para asegurar la demanda mercantil internacional. La cercanía territorial entre indios y negros, y los objetivos similares que les fueron impuestos dieron pie a la construcción de fuertes relaciones interétnicas, que se manifestaron con mayor visibilidad en el Chocó y en el norte del Cauca. Un ejemplo es el de los indígenas Emberá y grupos negros en el Pacífico norte colombiano.

El aspecto actual del Chocó rural es entonces el de la coexistencia de dos grupos étnicos con un peso demográfico desigual. Esta coexistencia, basada en una rigurosa separación espacial y en el repudio de las relaciones sexuales interétnicas, produjo poco a poco un sistema de intercambios interétnicos denso y coherente, mas no desprovistos de puntos de conflicto. Las modificaciones históricas de esta relación interétnica, al principio asimétrica y fuertemente mediatizada por la clase dominante de la sociedad colonial, y que tendió luego a una cierta simetría binaria, permiten seguir el transcurso por el cual, para estos dos grupos, la existencia espacial y sociocultural del otro llegó a significar su propia periferia y sus propios límites. (Losonczy, 2006, p. 72)

Luego de muchas décadas, la encomienda fue decayendo, aunque emergieron otras formas de explotación y dominación territorial. Una de ellas fue el terraje, ampliamente discutida en el Primer Congreso en Toribío, en el norte del departamento del Cauca, el 24 de febrero de 1971. La lucha en contra del terraje se trazó como una

meta de reversión de las invasiones a los resguardos. Fue la época de nacimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

Es válido afirmar que en las comunidades originarias caucanas ya no existe una condición económica dependiente de las haciendas esclavistas, pero continúa una relación tensa entre indígenas y terratenientes o hacendados en las disputas territoriales. La resistencia ante el terror paramilitar ha sido larga, y esta estela en la etapa contemporánea de las luchas es un remanente de la violencia política que se reinició en la década de 1950. Algo parecido a la situación actual ha descrito Germán Colmenares (1997a, p. 434), con relación a los tiempos de la encomienda. Esto demuestra que el proyecto de represión institucionalizada ha sido largo.

La sociedad española de la Nueva Granada vivía, en el siglo XVII, una vida urbana a la modesta escala de villorrios que no sobrepasaban los cinco mil habitantes. En el siglo anterior, sólo los habitantes privilegiados, *los vecinos*, generalmente encomenderos, podrían ser elegidos al Cabildo de la ciudad. La creación de los regimientos perpetuos y la venalidad del cargo lo hicieron menos exclusivo. En el siglo XVII se distinguía en Cali y en Popayán entre “vecinos feudatarios” y “vecinos soldados”, categorías que evocan instituciones paramilitares o una especie de organización informal destinada a la defensa contra ataques eventuales de los indígenas. Es posible que, en esta región, en donde se organizaron frecuentes expediciones contra pijaos y paeces y los indígenas de Barbacoas y el Chocó, esta distinción haya tenido un significado semejante.

Ahora bien, los resguardos a lo ancho y largo del siglo XX fueron espacios invadidos y expoliados para la construcción de haciendas privadas para los terratenientes. Terrajeros Nasa y Misak eran obligados a pagar tributos en sus mismos territorios (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2014), cuando el resguardo fue un tipo de poblamiento asignado legalmente desde hacía varios siglos. Era una especie de forma social organizativa en los tiempos de la monarquía absolutista hispánica. La repartición de tierras buscó establecer una política de poblamiento, que asegurara el territorio necesario para

el proyecto de producción y mercantilización. Colmenares (1997a, p. 231-232) describe al respecto:

El reconocimiento de resguardos indígenas se llevó a cabo a partir de 1593 y el proceso se prolongó hasta 1635-1637, época de las últimas composiciones generales. Los primeros resguardos fueron asignados a los indios de Santa Fe [cercanías a lo que es hoy Santafé de Bogotá] por el oidor Miguel de Ibarra, entre 1593 y 1595. A partir de este último año, el oidor Egas de Guzmán comenzó la distribución de resguardos entre los indios de la provincia de Tunja, pero su visita tuvo que interrumpirse. De 1600 a 1603, el oidor Luis Henríquez hizo una nueva redistribución de los resguardos en Tunja y Santa Fe, de acuerdo con su política de “poblamientos”.

Esta revisión breve desde un enfoque territorial e histórico-político de estas luchas muestra la complejidad de los actuales procesos territoriales. A las disputas en el plano material de las luchas y en el dominio de lo simbólico y lo ideológico se sumaron intervenciones políticas, que tuvieron efectos en el establecimiento de los currículos del sistema general de educación, y en la creación del magisterio.

Escolástica, grupos étnicos y modernización educativa

La Constitución Política de Colombia de 1886 comienza con la siguiente frase: “En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad” (Constitución Política de Colombia, 1886). La orientación católica de este nuevo período para el país fue determinada por la acción del movimiento conocido como la Regeneración. Para la Regeneración, la retención del poder político se combinó con la restricción de los derechos electorales de las mayorías, y de una aguda estratificación por descendencia y pertenencia social. Algo de suyo conocido por los criollos-españoles en los tiempos de la Nueva Granada.

Ahí está implícito un principio de conservación y retención de las cosas, en este caso del poder político moderno (entiéndase El Príncipe), aprendido de la milenaria filosofía política de Occidente. En ocasiones es directo, las más de las veces se hace volviendo implí-

cita la eticidad, lo que comenzó a resquebrajar un período histórico tan largo e importante como la Edad Media. A partir de la propuesta de Reforma Luterana se evidenció que: “la Reforma nació por la corrupción de la Iglesia [...] El impúdico e ignominioso tráfico de las indulgencias y la costumbre de expiar el mal y el pecado con dinero” (Hegel, 1999, p. 657).

Después de haber depuesto a los liberales radicales, el conservadurismo decimonónico se hizo del poder en Colombia desde 1886 y hasta 1930; casi medio siglo de poder unilateral marcó el destino de una sociedad que ejercitaría, desde un orden enteramente eclesiástico y militar, el devenir aciago de una larga cadena de violencias políticas.

Para los ideólogos de la Regeneración el país debía reconocer como elementos centrales de la nacionalidad el catolicismo, los elementos hispánicos, el idioma español y las formas culturales propias de una sociedad jerárquica y respetuosa de la superioridad de los blancos. (Melo, 2017, p. 170)

Desde el sentido de aspiración de la Regeneración para reorientar el rumbo del país, se acudió a los principios de la filosofía escolástica. Esta carga ideológica representó un giro drástico para los grupos étnicos y sociales que, décadas atrás, estaban a la espera de un turno para el reconocimiento de sus derechos ciudadanos y civiles, y que históricamente habían sido marginales para las clases altas (Melo, 2017) y la nobleza.

Con la Regeneración se aspiraba a recuperar algo que se había perdido con la disolución de las formas del gobierno monárquico, y se asumió un proceso político similar en el que la Iglesia Católica tendría la rectoría del control social, del orden público, y de la educación de los privilegiados. Desde los estrados eclesiásticos se persiguió y señaló de comunistas a quienes no comulgaban con Dios y el Estado. Los indígenas y los negros no dejarían de estar sometidos a una escala de inferioridad, y a un racismo exacerbado, que ya conocían muy bien con el rango asumido desde el primer siglo de la Nueva Granada.

La perspectiva política e ideológica de la República conservadora se orienta a la modernización y al progreso social, en una sociedad con un alto nivel de pobreza, en un contexto en el cual persistían las guerras civiles. Antes de finalizar el siglo XIX tuvo lugar la Guerra de los Mil Días, liberada por los radicales liberales que habían ascendido al poder a mediados de siglo, habían creado instituciones laicas como la Universidad Nacional de Colombia, y habían expulsado a los Jesuitas del país (Ortiz, 2006). Sin embargo, los conservadores los habían depuesto por medio de guerras civiles contra reformistas.

Con la Guerra de los Mil Días los liberales trataban de recuperar el poder de antaño, y peleaban por la recuperación de sus derechos como opositores al gobierno nacional. La guerra duró desde octubre de 1899 hasta febrero de 1902, y finalizó con la pérdida de Panamá, en una intervención estratégica donde los Estados Unidos jugaron un papel central para la conformación de la nueva república, por el tratado Herrán-Hay (Melo, 2017).

La hegemonía conservadora tenía una inclinación política por reubicar el poder en manos del clero, y en las clases sociales altas, que eran descendientes directas de los españoles: los criollos puros y quienes tenían títulos nobiliarios. Aunque, con unos visos de sociedad con un interés puesto en la modernización y el progreso más que en la trama de la modernidad, y la anuencia y participación democrática en el aporte de diferentes disciplinas científicas al crecimiento y fortalecimiento del país, Colombia tenía rasgos de una sociedad anquilosada, con características medievales en su dirección ontológica. Mucho más en los términos de la filosofía escolástica que del sistema feudal.

En cuanto a la ideología de la hegemonía conservadora, Tovar (2018) identifica el tentáculo del poder eclesiástico y el direccionamiento estratégico y académico, que ya venía modelando una nueva alta sociedad conservadora. Las élites de la República centralizadas en la ciudad de Santafé de Bogotá estaban inmersas en una dimensión teológica. Esta dimensión apuntaba a Santo Tomás de Aquino, el Doctor Angélico.

Gabriel Rosas, traductor de los tratados filosóficos tomistas que sirvieron de texto en los cursos de Monseñor, publica en 1903 un solvente folleto sobre la filosofía escolástica, bajo el título *Dominio de la filosofía cristiana* [...]. A partir de un minucioso recorrido por todas las ramas del saber, que entre otras incluyen las matemáticas, la medicina, el derecho, la sociología, la historia y la literatura, el filósofo católico admite la importancia de estas, pero advierte que por concentrarse cada una en un objeto parcial de estudio requieren fundamentarse en la filosofía como ciencia primera. Únicamente mediante el cultivo de la filosofía escolástica, entonces, todo profesional podrá alcanzar su plena formación, y la nación podrá convertirse en una República cristiana. (Tovar, 2018, p. 261)

Los liberales radicales, enemigos acérrimos de los católicos conservadores, intentaron liderar una transformación, pero fueron depuestos. Tenían un interés “genuino” por lograr un Estado moderno, secular, republicano y tolerante, que modificara al país católico, ultra conservador e intolerante (Ortiz, 2006). Luego de un período de más de 50 años de múltiples guerras civiles, posterior a la etapa de independencia criolla, Colombia se vio inmersa en agitaciones en la segunda mitad del siglo XIX. En 1876 hubo una guerra civil que produjo un triunfo pasmoso para el liberalismo, mientras “el conservatismo y la Iglesia fueron derrotados coyunturalmente, pero no fueron vencidos estratégicamente” (Ortiz, 2006, p. 227).

La guerra tuvo un alto significado de cruzada religiosa -guerra santa y justa contra el infiel liberal- y de cruzada laica —guerra legítima y justa contra la tutela de la Iglesia sobre la vida de los ciudadanos—. Dos iglesias enfrentadas [*laica vs. católica*], ambas con sus “obispos y sacerdotes y fieles”; ambas sabían por qué peleaban: el mantenimiento del régimen de cristiandad o su demolición y el establecimiento de una sociedad laica; ambas usaron todas las formas posibles de lucha para vender: ejércitos regulares y guerra de guerrillas, nuevo y viejo armamento —desde fusiles Remington hasta escopetas de fisto, palos y piedras—; periódicos, pastorales, circulares, telegramas, hojas volantes, folletos, panfletos, anónimos —guerra de la pluma—; educación —guerra de las escuelas—; semina-

rios, sociedades masónicas, democráticas, eleccionarias, republicanas y católicas —guerra de sociabilidades—; empréstitos forzosos y voluntarios, finanzas públicas, aduanas, trabajo de artesanos y campesinos —guerra por abastos y bienes—; púlpitos y tribunas, discursos políticos, homilías y pastorales aparentemente neutrales —guerra de discursos—; guerra del rumor y de los partes oficiales, guerra del telégrafo —guerra en clave de Morse. (Ortiz, 2006, p. 226)

Después de varias décadas de dominio liberal radical, a mediados del siglo XIX, y de la ilusión de una separación entre Estado e Iglesia, la nueva alianza quedaría sellada con el beneplácito que dan las victorias, por lo cual se sentaron las bases para el florecimiento de cuatro décadas y media de República conservadora: 1886-1930 (Melo, 2017). Algo que los liberales radicales jamás hubiesen pensado como deseable; una jugada inexorable del destino.

Como en todos los cambios constitucionales que son producto de un enfrentamiento entre grupos antagónicos, el favor estuvo de lado de una de las élites y se impusieron restricciones para las mayorías poblacionales, incluidos los grupos étnicos. La restricción en derechos fue implacable, pues “el derecho a votar en las elecciones nacionales se limitó por riqueza y alfabetismo” (Melo, 2017, p. 167). Esto quiere decir que no habría garantía de ascenso social, ni de acceso para las sociedades originarias, campesinas y afrodescendientes. Varios quinquenios hubo que esperar para que las sociedades sin derechos tuvieran la posibilidad de volver a soñar con una modificación de su destino. Ahora que los liberales radicales se habían bajado definitivamente del poder, los grupos sociales de base estarían sin las posibilidades de *juntanza* y *compartencia*, como sí ocurre en los tiempos del multiculturalismo postnoventero.

Melo afirma que “la Constitución de 1886 devolvió a la Iglesia [Católica] el poder perdido, siguiendo la nueva convicción de Núñez sobre la importancia de la religión para el orden público, y puso la educación bajo la tutela de la Iglesia” (2017, p. 167). Esto modificó los derechos esperados de una república independiente; por lo que, Colombia se ubicó en el panorama latinoamericano como uno de los Estados con menor autonomía crítica en sus pobladores, y con

una disminución sustancial en participación política, con lo cual se restringió el acceso a los recursos, a las tierras, y se cerró el camino para una educación que asegurara el ascenso y la justicia social. Ni de fundas había de promoverse una autonomía educativa, como sí ocurrió varias décadas hacia adelante, especialmente en lo referido con la etnoeducación, la educación propia y la interculturalidad educativa.

Lo que sí constituyó un derecho adquirido y sostenido desde la Constitución de 1886 es la firme convicción de la prohibición de la esclavitud, según el artículo 22 (Constitución Política de Colombia, 1886). Empero, esto no necesariamente pudo haber tocado la aspiración interna de las élites del país. Quizá, pudo haber sido parte de una exigencia internacional de países en vía al desarrollo industrial mundial, en lugar de una convicción de tipo axiológica sobre el modelo deseado de funcionamiento filosófico y político de la nación. La escolástica fue parte del ideario de Colombia, desde el comienzo mismo de la Constitución de 1886.

Con posterioridad a la hegemonía conservadora, década de 1930, sobrevinieron en Colombia cambios significativos en todos los órdenes sociales. La orientación educativa estaba más alejada de la esclavitud, aunque el racismo sí se mantuvo en un estado de latencia. Los grupos étnicos, indígenas y negros, no aparecerían en este panorama educativo pues, de una manera muy parecida a lo que ocurría en el México postrevolucionario, la integración de los indígenas a la sociedad nacional era un imperativo desde el siglo anterior, y un aliciente para contribuir a la aspiración moderna. Al igual que en el caso mexicano, la intención de la sociedad nacional era alejarse lo suficiente de los vestigios de un primitivismo étnico. Claro está que, a diferencia de México, Colombia no pasaría por una política indigenista para el tratamiento de la diferencia cultural (Montoya-Peláez, 2021). Simplemente se obviaban estos grupos, ni siquiera se mencionarían durante muchas décadas después.

La aspiración y realización entonces, más que fundamentos de modernidad, se atribuiría el trámite de un ingreso a las retóricas de la modernización, por influencia de las élites intelectuales que estudiaban en Europa y que ejercían en Colombia. En la modernización

pretendida, la educación tenía un peso moral y ejecutivo, un incentivo para lograr la pacificación y el progreso. Acudiendo a Habermas (1989), el vocablo modernización delimita un sentido técnico y desarrollista, propio de la etapa posterior a la Segunda posguerra. Se trata de una:

[...] gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación de capital y a la movilización de recursos; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y *de la educación formal*; a la secularización de valores y normas, etc. (Habermas, 1989, p. 12; subrayados e itálicas son del autor)

Se puede apreciar el gran peso que tiene el sistema educativo, en el objetivo de dar impulso a la productividad y modernización nacional. Aquí se incluyen también las reformas educativas posibles, en contextos de orientación a las vías que sugieren el desarrollo capitalista. Una especie de autopistas. Para el movimiento de Escuela Nueva fue muy importante el aseguramiento de la educación formal. Llevar al país a esa modernización era un imperativo desde la República Liberal. Esta República, en oposición a la hegemonía conservadora, tomó rumbo desde los años 1930 y hasta el 46. En relación con esta etapa histórico-educativa, Martha Cecilia Herrera (1999), de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, delimita tres momentos del escolanovismo europeo-anglosajón: 1. Individualismo y romanticismo (Rousseau, Pestalozzi y Froebel). 2. Sistemas pedagógicos de experimentación (Montessori, Claparède, Dewey, Decroly), y 3. Las pedagogías inspiradas en la psicogenética (Piaget, Freinet, Wallon).

En cuanto al ideario escolanovista, Colombia se situó en la mediación de un proyecto de administración pública educativa, presionado por las dos facciones políticas que habían provocado las guerras civiles más cruentas del siglo anterior. La Iglesia Católica se posicionaba en la mitad de ambas, aún en los momentos más liberales y postradicales de ese período. Se definen tres variantes colombia-

nas del ideario escolanovista: 1. Psicologista-liberal laica, 2. Psicologista-católica, y 3. Sociologista-laica, de científicos sociales más que de pedagogos (Herrera, 1999).

Finaliza este apartado con algunas interrogantes clave formuladas por Herrera, a través de las cuales sitúa el sentido de país en la modernización soñada. Las tres variantes de notables influyentes del escolanovismo eran personas de las élites de poder regionales o bogotanas. Estos intelectuales hombres se encontraban en las centralidades de un círculo privado que aspiraba a formar los relevos generacionales de las élites presidenciables, empresariales y en los demás poderes públicos y privados de la nación. En este círculo es muy importante la gestión del Colegio San Bartolomé, ubicado en la esquina de la Plaza de Bolívar, en Bogotá, y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, institución de educación superior privada de gran relevancia para la República.

Estas precisiones permiten cuestionar por qué los grupos indígenas y negros no aparecen ni siquiera en las menciones como sujetos de formación para el cambio del país violento, al país con justicia social. Es decir, aquí no hay correspondencia con la idea de una aspiración moderna, en los términos franceses. Al respecto, son relevantes las preguntas respecto de la orientación filosófico-política del ideario escolanovista en los tiempos de López Pumarejo.³

¿De qué manera el ideario de los escolanovistas colombianos recogió en el campo de la educación y la pedagogía, las preocupaciones propias del proyecto político de modernización en el que estaba inmerso el país [...]? ¿Cuáles fueron las percepciones que se configuraron respecto al papel efectuado por la educación en el proceso de consolidación del Estado-nación, de la modernización capitalista y de la difusión de un modelo de cultura política acorde a dicho proyecto? ¿De qué forma se anudaron, en este ideario, las representaciones que tenían las élites sobre las diferentes formas de organizar institucionalmente la sociedad y de intervenir la población, sobre el

3 López Pumarejo fue presidente entre 1934 y 1938 y entre 1942 y 1945.

papel asignado a los distintos actores sociales, sobre la difusión de la idea de lo nacional, entre otros aspectos? (Herrera, 1999, pp. 91-92)

Dimensión temporal-organizativa de los movimientos

Existen tres organizaciones indígenas de importancia histórica para el país, por lo representativo de sus procesos fundacionales. La primera de ellas, reconocida por su trabajo etnoeducativo, estratégico y comunitario, es el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). El CRIC inició labores en febrero de 1971, y puede considerarse como el movimiento que engloba el espíritu y el significado de las luchas indígenas contemporáneas. Fue producto de una convergencia histórica de reclamaciones de derechos colectivos, frente a las tierras expoliadas por la oligarquía payanesa conformada por terratenientes, políticos y empresarios.

Como producto de las formas organizativas de la década de 1970, aunque también de las diferencias y disputas entre los mismos pueblos que aspiraban a la dirección del movimiento indígena, surgieron nuevas organizaciones que diversificaron las estrategias de resistencia y de acción colectiva. Es muy posible que esto haya incidido en las relaciones posteriores entre movimiento indígena y Gobierno nacional, aún después de la época de persecución y represión brutal a los líderes indígenas, en los inicios de la presidencia de Julio César Turbay Ayala en 1978. La segunda organización son las Autoridades Indígenas del Suroccidente Colombiano (AISO), fundada en 1978, y la tercera la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), de 1982.

Movimientos de comunidades negras

En relación con los procesos organizativos y movimientos de comunidades negras y afrodescendientes del Suroccidente colombiano, no es fácil establecer un paralelo con las organizaciones indígenas, pues son luchas que se han encontrado desde ciertos caminos, pero sus territorios y trámites territoriales no han sido

siempre convergentes. Igual ocurre con la normatividad propia y nacional, y la conformación de sus organizaciones y movimientos. No ocurrió un proceso tan masivo como la congregación inicial de los Pueblos Indígenas caucanos. Sin embargo, y a pesar de su debilidad con la que iniciaron en la década de 1970, el proceso fue creciendo y fortaleciéndose. La Ley 70 de 1993 es un claro ejemplo de dicha fortaleza.

Tres organizaciones insignes cuentan con un largo recorrido por la reclamación y reivindicación de los derechos comunitarios y colectivos afrodescendientes. El primero es el Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Negra (Cidcun), fundado en 1975; y el segundo el Movimiento Cimarrón, creado en 1982, aunque sus antecedentes se remontan a 1976, con el Círculo de Estudios Soweto (Hurtado, 2001, p. 97). La tercera organización es Proceso de Comunidades Negras (PCN), de mediados de los años 1990, en la región del Pacífico colombiano, cuyo objetivo es “promover el reconocimiento oficial de los derechos de la población afrodescendiente” (Grueso, 2012, p. 384).

El PCN tiene dos componentes importantes para el desarrollo integral comunitario y de conservación de la naturaleza. El primero apuesta por el “Buen Vivir”, como proyecto de vida y el segundo al “Territorio-Región”, como proyecto sociopolítico; ambos articulados por un proceso de reconocimiento autonómico, o de aspiración a dicho reconocimiento (Grueso, 2012).

Hasta hace algunas décadas lo étnico constituía una categoría impensable en los recintos académicos y universitarios. El racismo voraz apenas permitía un asomo somero desde las vertientes folclorizantes, desde algunas líneas de énfasis en lo sociocultural. Sin embargo, en la tradición pedagógica de Occidente, o en la de las Ciencias de la Educación y de la Epistemología e Historia de la Pedagogía, aún siguen siendo escasas estas valoraciones y participaciones. Se trata de 2022, un siglo y cuarto después de haberse institucionalizado en un terreno complejo el escolanovismo.

¿Cuáles son los pronunciamientos desde estos campos disciplinares por el que se deba seguir ignorando unas experiencias edu-

cativas que pueden servir, con gran solvencia, para mitigar la intolerancia, fortalecer integralmente los saberes-haceres, y disminuir la condición de racismo en los espacios educativos, escolares o comunitarios colombianos?

Este es uno de los sentidos críticos y reflexivos a los que se trata de llegar, de manera persuasiva, con el presente artículo. Es necesario valorar los aportes y recorridos históricos, sociopolíticos y filosóficos que han tenido estos movimientos, no solamente de la pedagogía como disciplina, sino también desde la etnoeducación, la educación propia, y la interculturalidad. Estos enfoques teórico-prácticos tienen una riqueza enorme en el tratamiento creativo de problemas atinentes a la diversidad educativa, al racismo escolar, o a los conflictos interculturales e interétnicos de cualquier región de Colombia. No por azar, han empezado a ingresar a la historia de las pedagogías latinoamericanas, con problemáticas que surgen desde las metodologías feministas, de la investigación-acción participativa, del enfoque colaborativo en investigación (Arribas, 2020), y de los estudios interculturales que tienen en su haber las pedagogías críticas de huella freiriana (Montoya-Peláez, *et al.*, 2021a, 2021b).

En el ángulo de la revisión etnohistórica, hay elementos comparables que podrían dar luces para entender el sentido de la acción colectiva de los Pueblos Originarios, y, con ello, analizar su posible vinculación con la resistencia educativa y con la incidencia en el desarrollo de acciones afirmativas, tal como ocurrió en los años 1980 y 90, hacia adelante. Es muy posible que estos grupos originarios hayan conservado ciertos “modos de vida”, de gran ayuda para el desarrollo de las luchas territoriales, desde tiempos de la Colonia. Por ejemplo, en los tiempos de la encomienda los grupos originarios del Suroccidente no se ligaron al circuito monetario, ni hoy en día tampoco les interesa ligarse al “circuito monetario” (Colmenares, 1997a, p. 111). Esto hace una diferencia enorme en el sentido de las luchas, del tipo de grupos que son capaces de avanzar “hasta que se apague el sol”, y de la ideología construida de manera colaborativa como fuerza y empuje para lograr el cometido social y político. La minga

educativa es una prueba fehaciente de esta capacidad de acción colectiva, y de trabajo en equipo para el bienestar común.

La organización social indígena en las regiones caucanas se ha mantenido fiel a un proceso de acción colectiva, donde la propensión a los principios de unidad, tierra y autonomía (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2009) marca unas fronteras políticas con respecto a los intereses denodados de los grupos que dirigen al Estado-nación. Véase, por ejemplo, el amplio número de expertos en normatividad y jurisprudencia, tanto las consuetudinarias como las del Estado colombiano, que han emergido del CRIC, la ONIC, y las demás organizaciones indígenas del país durante las décadas de 1990 hacia adelante.

A lo largo de las cinco décadas de conformación del CRIC se observa que el modelo de economía propia se ha fundamentado en unos esquemas político-participativos y que involucran la acción y la reflexión, conducentes en términos educativos y de autonomía, a un nivel avanzado de conciencia crítica (Montoya-Peláez, *et al.*, 2021a, 2021b). También se ha propiciado el intercambio solidario donde el circuito monetario no es un objetivo central de la minga. Hay que destacar que, en este tipo de conformación y organización, ya no existe una relación paternalista entre un poder central (amo) y unos súbditos (esclavos). Quizá pueda darse una relación paternalista, sí, pero solidaria entre líderes indígenas y con su parentela. Esto también podría observarse en las tulpas y en las mingas como espacios de reciprocidad y de intercambios de bienestar y de compartencia. Se puede afirmar que en el CRIC existe una vinculación más personal y subjetiva, que pocas veces se decanta por el beneficio económico individual. Aunque esto hace parte de los retos que tiene la organización, según comentó la líder indígena Rosalba Ipia Ulcué, quien hoy es la única mujer diputada de la Asamblea Departamental del Cauca, representante de las organizaciones indígenas de la región y una mujer comunera que se ha formado para aportar al desarrollo colectivo caucano y del CRIC.

La etnoeducación como campo en permanente disputa

El concepto de *campo*, desarrollado por Bourdieu (2011), permite identificar en la etnoeducación el juego de posiciones de los actores y los agentes. El actor es un sujeto individual o colectivo, de luchas por los derechos de los Pueblos, que posee intereses y desarrolla su actividad bajo condiciones que dependen del grado de heterogeneidad étnica y de diversidad lingüística y sociocultural. Esos intereses en tiempos de movimientos y organizaciones han ido tomando rumbo hacia la defensa del bienestar colectivo y la garantía de los derechos territoriales, políticos y sociales.

Bourdieu define el campo como un “*estado* de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones implicados en la lucha o, si se prefiere así, de la distribución del capital específico que, acumulado en el curso de las luchas anteriores, orienta las estrategias ulteriores” (Bourdieu, 2011, p. 113). Desde esa perspectiva, la etnoeducación hace parte de una construcción histórica y normativa de gran relevancia para la Colombia de las últimas cuatro décadas. Para pensar la etnoeducación, necesariamente, se debe situar en un mismo escenario a los actores, los agentes y a sus pugnas; es decir, a las organizaciones constituidas, o en vías de constitución, y al Estado con su agenda pública y sus niveles de agencia temporal cuatrienal. No hay que olvidar que la emergencia de los movimientos sociales procuró una fortaleza organizativa tal que, en el caso de las organizaciones indígenas, la perennidad representativa ha sido su constante. De ahí que podemos ver a un líder o lideresa social desempeñando cargos sucesivos por mandato de su pueblo a lo largo de varias décadas; a diferencia de los políticos y funcionarios públicos cuya vigencia es corta.

Las posiciones de los objetos en juego pueden identificarse de acuerdo con las consecuencias de sentido, significado y apropiación que la etnoeducación ha tenido en la historia del movimiento indígena, y en la relación movimiento indígena y Estado. Por un lado, el interés de las élites con derecho de tutelaje sobre los actores de la educación indígena, que tiene gran peso histórico desde la Constitución

de 1886. El rol asignado a la educación indígena y pública desde la supervisión estatal se inclina por el control de los contenidos y la orientación ideológica de la educación indígena y también de las masas.

A este respecto, el artículo 4 del Decreto Presidencial 1142 de 1978 nos da una idea acerca del control del proceso educativo, cuando mandata que los currículos de las comunidades indígenas se diseñen y evalúen desde la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículos y Medios Educativos del Ministerio de Educación (MEN), con la participación de los indígenas. Desde la otra orilla, y con relación a los últimos cincuenta años, las persistencias del movimiento indígena han estado focalizadas en el reconocimiento del derecho propio de educarse. Formar a sus propios maestros/as es uno de los siete principios fundamentales por el cual se conformó el CRIC (CRIC, 2014, 2009, s. f.). Valga anotar que, en épocas anteriores, el derecho de educar estaba conferido enteramente a los agentes religiosos.

La normativa que el Estado colombiano y sus agentes prepararon entre la década de 1980 y 90 pudo haber fungido como una contestación a los procesos de gran resistencia social mundial. Este es un elemento primordial para cotejar las disputas que se libraron en relación con el campo etnoeducativo. No se trata de un asunto de simple “buena voluntad” entre actores y agentes. El acercamiento entre CRIC y MEN, como forma de agencia y de reciprocidad institucional con poder real, permitió que un grupo de personas con experiencias significativas por su nivel de cualificación y recorrido desde el Incora, concertara acciones en favor de los pueblos. A esto se sumó que hubo gente con gran trayectoria y capacidad de escucha desde las instituciones de gobierno.

Claro está que no todo puede interpretarse en sentido armónico. Los informes oficiales y los esfuerzos de definición de la etnoeducación (MEN, 1990) no permiten identificar las letras pequeñas de las tensiones suscitadas como resultado de un encuentro entre actores sociales y agentes, y entidades que representan los intereses

de Estado. Verbigracia, aquí un pequeño ejemplo de lo que se pudo recabar con la maestra Graciela Bolaños:⁴

El Ministerio de Educación no tenía ningún tipo de experiencia, casi, que yo me acuerde. Nosotros, cuando fuimos, nos vinculamos un poco más [...] había gente amiga que estaba aceptando, porque en ese tiempo no era muy aceptado el movimiento indígena [...] Nosotros [se refiere al PEBI-CRIC, antes PEB] estuvimos orientando todo el proceso de desarrollo de la norma de educación para todo el país. Se quedaron tres pueblitos, pero son 102 pueblos. (Bolaños y Tattay, 2020)

Hay razones históricas, tanto discursivas como experienciales, que permiten afirmar que en torno a la etnoeducación se ha configurado un campo en permanente disputa. Allí, los agentes se relacionan con los actores en función de los derechos adquiridos por capitales acumulados. Los derechos hacen parte de los resultados de las pugnas históricas y los consensos. Esto podría obedecer al sentido de la hegemonía, imprescindible para el funcionamiento social. Un ejemplo de ello es que, para que se diera la Ley 115 de 1994, además de sus decretos reglamentarios posteriores, hubo un trabajo de preparación de todo un cuerpo institucional con relación a la etnoeducación (MEN, 1990). Este equipo humano necesitaba aprender qué era la etnoeducación, para poder insertarla en la norma. No podría haberse insertado la etnoeducación en la norma, sin el auge multiculturalista. No menos importante fue concertar estos derechos en la Asamblea Constitucional y el Poder Legislativo.

Suma a la discusión de las disputas por el campo etnoeducativo la importancia del escalamiento, en el proceso de educación superior intercultural indígena. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) fue creada desde una gestión comunitaria

4 Comunera y primera coordinadora en 1978 del Programa de Educación Bilingüe (PEB). En un principio, el enfoque intercultural no era explícito, solamente el bilingüe. Muy prontamente se ajustaría a PEBI, quizá a comienzos de los 80.

con el apoyo y la participación de muchos actores y agentes. Rosalba Ipia Ulcué, define el proceso universitario como el producto de la implementación de una estrategia política y pedagógica, a cargo del movimiento social (Ipia, 2022). Cuando la UAIIN inició su funcionamiento, el 2003, el concepto de etnoeducación había dado algunos giros considerables hacia la educación propia con la definición del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Para el Estado y las políticas de Estado ya no habría reversa en su concepción central. Se destaca que hubo una apropiación social del concepto, por parte del movimiento comunitario afrodescendiente (Rojas y Castillo, 2005). Pero ¿cómo pudo haber surgido el concepto de Etnoeducación y por qué apareció otro denominado Educación Propia?

En varios escenarios y publicaciones se ha descrito la procedencia del concepto de etnoeducación, a manera de acomodación, desplazamiento o contextualización desde el etnodesarrollo, término que acuña el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla (Rojas y Castillo, 2005; Bodnar, 1990). En el libro *Etnoeducación. Conceptualización y ensayos* se afirma que: “en un primer momento se concibió la etnoeducación como un componente del etnodesarrollo” (MEN, 1990). La expresión *primer momento* hace referencia a los *Lineamientos Generales de Educación Indígena*, un documento que se produjo en 1982 (1990). Claramente se trata de un traslado semántico del concepto etnoeducación, que Dietz y Mateos (2011) han asociado como transferencias discursivas a través de redes de mediación cultural internacional.

Bodnar reafirma que la etnoeducación es un derivado lógico del etnodesarrollo (1990, p. 51), simplificando esta discusión de manera esencialista. Critica la raíz etno, por la carga racista que conlleva, pero lo deja ahí; cuestiona el concepto de “desarrollo”, a la par que justifica el uso del término etnoeducación por parte del MEN: “hacer de este enfoque educativo algo más acorde a nuestra práctica” (Bodnar, 1990, p. 51). Bodnar y el MEN trasladan unilateral y monotéticamente los aportes de Bonfil Batalla, sin darse cuenta que hubo un movimiento grande de especialistas que por más de una década hicieron contribuciones notables a la temática, con base en la

pregunta de si había fracasado el indigenismo (SEP, 1971). En 1982, once años después de este reporte de la SEP, en el que se encontraba presente el Instituto Nacional Indigenista, FLACSO conmemoró su vigésimo quinto aniversario y produjo una serie de publicaciones que se derivaron de seminarios, conferencias y cursos. Uno de los cinco textos publicados fue: *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio* (Bonfil Batalla *et al.*, 1982).

Si bien la derivación del concepto de etnodesarrollo en etnoeducación pudo haber tenido como figura central a Bonfil Batalla, en esta compilación de FLACSO hubo más de una veintena de autores/as. Quizá el único texto que se difundió ampliamente fue el de Bonfil Batalla: *El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. Empero, hubo otras contribuciones muy importantes a la temática, como la de Marie Chantal Barre: *Políticas indigenistas y reivindicaciones indias en América Latina 1940-1980*; Salomón Nahmad: *Indoamérica y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo?*; Leonel Durán: *El etnodesarrollo y la problemática cultural en México*; Stefano Varese: *Límites y posibilidades del desarrollo de las etnias indias en el marco del Estado nacional*. También hubo una contribución diferenciadora, que no tuvo en cuenta el MEN y su Programa Etnoeducación. Edgar Londoño, con autorización, y en representación del CRIC, aportó en la misma publicación de FLACSO: *El etnodesarrollo y los problemas de la información en las comunidades indígenas del Cauca*. Es muy posible que este reporte de Londoño haya suscitado discusiones internas y externas al CRIC.

Para finalizar este apartado, un último elemento a considerar respecto del giro conceptual de la etnoeducación es que en la revista ÇXAYU' ÇE, publicación periódica del PEBI entre abril 1997 y noviembre 2018, hubo una modificación en la frase escogida para acompañar las portadas. Desde el inicio esta rezaba “Semillas y mensajes de etnoeducación”; pero, a partir del número 16 (07/2011), y hasta la 23 (11/2018) se reemplazó con: “Por los caminos pedagógicos del SEIP”. Este giro fue enormemente representativo porque el CRIC ya había empezado a discutir la validez conceptual de la etnoeducación, para acompañar las luchas del movimiento por un mayor

control sobre la educación anhelada. Había la necesidad de diferenciarse terminológicamente, de manera que no terminaran cooptados por las políticas de gobierno y de Estado (Ipia, 2022; Palechor, 2022).

Conclusiones

Aunque la esclavitud y el racismo permanecen latentes en formas novedosas de discriminación, se tiene la creencia particular de que se trata de cosas superadas y alejadas del momento actual. Los objetivos de los programas nacionales e internacionales, bajo la lógica restauradora del multiculturalismo de Estado, así lo hacen ver. Ha sido esa misma ventanilla restauradora la que ha hecho que se mimeticen ambas problemáticas, de esclavitud y de racismo, y que se desconozcan sus consecuencias históricas, políticas y económicas en los territorios y los pueblos de Abya Yala. Un escondrijo peculiar pudo haber estado en la multiculturalización de los sistemas educativos, mediante mecanismos de acción afirmativa y de discriminación positiva (Dietz y Mateos, 2011). El estado colombiano no ha sido ajeno a este tipo de condicionamientos, aunque sí se han dado mejores garantías para el ejercicio de derechos, a diferencia de los siglos anteriores. Esto ha necesitado de luchas, por parte de los movimientos indígenas.

Frente a la esclavitud y al racismo, que en Colombia tomó la forma del terraje, ha emergido un movimiento indígena con la suficiente fuerza para subvertir los órdenes y reclamar derechos, que en la Constitución de 1886 estaban escindidos. Es a este fenómeno al que aquí se denomina la *dimensión temporal-organizativa de los movimientos*. Se trata de cambios sustanciales que han permitido la reversión del racismo y la discriminación, y se logran ver en hechos tan importantes como la creación de un Sistema Educativo Indígena Propio o el nacimiento de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del CRIC.

Esta universidad, orientada en contenidos y filosofía de acuerdo con las concepciones propias en derecho, gobierno, salud, economía y educación de los Pueblos Indígenas, ha ayudado a la visualiza-

ción de un movimiento intelectual combativo, y a la configuración de un campo en permanente disputa. Estas disputas ya no son solamente desde el imaginario y el concepto de etnoeducación, sino desde la praxis de la acción colectiva; un caminar más autónomo, de unidad para el movimiento indígena, y desde las necesidades de los resguardos y cabildos. La pugna aún está por resolverse, pues no podemos obviar las complejidades que se presentan con las dinámicas cambiantes de la historia. Esto no solo rige para el Estado colombiano, sino para el movimiento indígena. No obstante, hay esperanza en los recorridos alcanzados y en las utopías siguientes. A ello apunta la *educación propia* y otros derechos que ya se echaron a rodar, en la historia del movimiento indígena colombiano.

Referencias bibliográficas

- Arribas, A. (2020). ¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica. En Álvarez, A., Arribas, A., Dietz, G. (eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 237-264). Clacso.
- Batero, J. J. (2021). *El Valle del Cauca: instituciones, educación y transformación de una economía agrícola, 1910-1945*. Universidad Veracruzana.
- Bodnar, Y. (1990). Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica. In *Etnoeducación. Conceptualización y ensayos* (pp. 41-96). CORPRODIC.
- Bolaños, G. y Tattay, P. (2020). Entrevista realizada por Leonardo Montaña-Peláez.
- Bonfil Batalla, G., Ibarra, M., Varese, S., Verissimo, D., Tumiri, J., Boisson, J., Barre, M. C., Nahmad, S., Rodríguez, N., Fonval, F., Orgega, M., Barrientos, G., Borge, C., Gudiño, P., Soto, C., Rodríguez, G., Swaby, A., Durán, L., Londoño, E. y López, J. A. (1982). *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. Ediciones FLACSO.
- Bourdieu, P. (2011). *Cuestiones de sociología*. Akal.
- Castillo, Á. y Rubiano, S. (2019). *La minería de oro en la selva. Territorios, autonomías locales y conflictos en Amazonía y Pacífico (1975-2015)*. Ediciones Uniandes.

- Colmenares, G. (1997a). *Historia Económica y Social de Colombia 1537-1719 Tomo I* (Quinta edición). Tercer Mundo Editores.
- Colmenares, G. (1997b). *Historia Económica y Social de Colombia 1680-1800 Tomo II* (Segunda edición). Tercer Mundo Editores.
- CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca. (2009). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*.
- CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca. (2014). *Caminando la Palabra. Congresos del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC*. Febrero de 1971 a junio de 2013.
- CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca. (s. f.). *Historia del CRIC. La historia y el tiempo serán testigos de nuestra organización* (pp. 1-48).
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. (Primera edición). SEP, CGEIB.
- Grueso, L. R. (2012). Representaciones y relaciones en la construcción del proyecto político y cultural del proceso de comunidades negras en el contexto del conflicto armado en la región del Pacífico Sur colombiano. En Pérez, B. (ed.), *Antropología y desarrollo. Discurso, prácticas y actores*. Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación, Los Libros de la Catarata.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.
- Hegel, G. W. F. (1999). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Alianza Editorial.
- Herrera, M. C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Plaza & Janes.
- Hurtado, T. (2001). La protesta social en el norte del Cauca y el surgimiento de la movilización étnica afrocolombiana. En Pardo, M. (ed.), *Acción colectiva, Estado y etnicidad en el Pacífico colombiano* (pp. 95-122). Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Colciencias.
- Ipia, R. (2022). Entrevista con Rosalba Ipia Ulcué realizada por Leonardo Montoya-Peláez.
- Leal, C. (2008). Disputas por tagua y minas: recursos naturales y propiedad territorial en el Pacífico colombiano, 1870-1930. *Revista Colombiana de Antropología*, 44(2), 409-438. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1063>

- Leal, C. y Restrepo, E. (2003). *Unos bosques sembrados de aserríos: historia de la extracción maderera en el Pacífico colombiano* (Primera edición). Editorial Universidad de Antioquia.
- Losonczy, A. M. (2006). *La trama interétnica. Ritual, sociedad y figuras de intercambio entre los grupos negros y Emberá el Chocó*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Melo, J. O. (2017). *Historia mínima de Colombia*. Turner Publicaciones, El Colegio de México.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1990). *Etnoeducación. Conceptualización y ensayos*. MEN.
- Montoya-Peláez, L. (2017). *Un encuentro entre el Condoto y el San Juan. Resignificación y revitalización de los ritos mortuorios en las comunidades negras del Pacífico colombiano*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3J8jE8j>
- Montoya-Peláez, L. (2021). De cómo la interculturalidad subsume o reconvierte el debate posindigenista mexicano. *Punto CUNorte*, 13, 45-68.
- Montoya-Peláez, L., Mateos, L. S. y Dietz, G. (2021a). Freire's longevity in intercultural education: entangled histories from Colombian and Mexican higher education. *Language and Intercultural Communication*, 21(4), 488-501. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1957909>
- Montoya-Peláez, L., Mateos, L. S. y Dietz, G. (2021b). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad Del Conocimiento*, 9(23). <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79338>
- Palechor, L. (2022). Entrevista con Libio Palechor realizada por Leonardo Montoya-Peláez.
- Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Informe 2015.
- Naciones Unidas. (2021). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- Ortiz, L. J. (2006). Los radicales y la guerra civil de 1876-1877. En Sierra, R. (ed.), *El radicalismo colombiano del siglo XIX* (pp. 221-251). Universidad Nacional.

- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- SEP, Secretaría de Educación Pública. (1971). ¿Ha fracasado el indigenismo? SEP.
- Tovar, L. (2018). Perfección y evolución: filosofar en los novecientos. Aproximación a la filosofía en Colombia (1901-1930). En Sierra, R. (ed.), *La hegemonía conservadora* (Primera edición). Universidad Nacional.
- Velasco, S. y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13, 1-17. <https://bit.ly/3OJdFI6>
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revisa Colombiana de Antropología*, 47(2), 15-35. <https://doi.org/10.22380/2539472X.956>
- Wallerstein, I. (1999). *El moderno sistema mundial II. El mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea 1600-1750* (Cuarta edición). Siglo XXI España.
- Wallerstein, I. (2011). *El moderno sistema mundial III. La segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850: Vol. III* (Segunda edición). Siglo XXI España.

Percepciones sobre la discriminación y racismo de jóvenes indígenas universitarios Estudio de caso en una universidad mexicana

Ruth Belinda Bustos Córdova¹
Claudia Hypatia Pineda Villalobos²
Ivet García Montero³

Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos tiene como principios la dignidad humana y la igualdad entre las personas sin distinción alguna (ONU, 1948), lo que remite al respeto de la diversidad entre los seres humanos y los pueblos. El desconocimiento y menosprecio de estos derechos da cabida a la discriminación, como acto de distinción que atenta contra los principios de igualdad entre las personas, lo que implica un daño a los derechos por ser quien se es. En este acto de discriminación se evidencia un juicio de valor en el cual de manera arbitraria se señala al otro para menospreciarlo, juzgarlo como inferior o diferente. De acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2018, p. 5) la discriminación “es un fenómeno social que vulnera la dignidad, los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas”. Por ser un fenómeno social, la discriminación está presente en todos los ámbitos del actuar humano, y la educación superior no es la excepción, más aún cuando existen relaciones de poder entre estudiantes y docentes.

En este estudio, el análisis se centra en las relaciones de poder entre docentes y estudiantes originarios de pueblos y comunidades

1 Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, ruthbustos7@gmail.com

2 Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, clhypatia1@gmail.com

3 Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, ivet2010@gmail.com

indígenas de Morelos, México, que asisten a una universidad en una zona urbana. Estas relaciones pueden ocultar formas de discriminación, racismo y violencia de forma velada, dejando de lado el discurso que ha imperado en las reformas educativas de los últimos tiempos sobre diversidad cultural y el respeto a las diferencias y, en específico, en la licenciatura que cursan los estudiantes relacionada con la formación de docentes para el medio indígena. La importancia de la investigación radica en que los estudiantes como futuros formadores pueden reproducir o no las prácticas discriminatorias y racistas si no cuestionan las representaciones sociales que subyacen a las prácticas. En este sentido, la investigación surge a partir de las reflexiones que, en los diferentes cursos de la formación profesional, los estudiantes realizaron sobre su propia trayectoria escolar, experiencias cotidianas y acerca de las percepciones que tienen sobre las relaciones sociales y el trato recibido en la universidad por los docentes, sus pares y la comunidad académica en general.

Vía metódica

Uno de los retos de la investigación educativa es atender “la crisis del Estado de Bienestar y la emergencia del multiculturalismo como planteamiento crítico en un mundo marcado por la pluralidad, que deviene muchas veces en desigualdad” (Bartolomé, citado por Sandín, 2003, p. 19). La investigación pretende contribuir a enfrentar este reto, puesto que la intención es hacer un diagnóstico analítico de caso que tiene por objetivo determinar en un contexto universitario la influencia de las actitudes discriminatorias y racistas en la identidad y la formación profesional de jóvenes indígenas.

De acuerdo con sus objetivos, se considera que la teoría socio-crítica es la más pertinente como postura filosófica que subyace a la metodología y que proporciona un contexto y fundamentación para el desarrollo del proceso de investigación. Esta teoría permite develar las relaciones de poder que subyacen a las políticas educativas, las prácticas y las relaciones en contextos de diversidad, así como los intersticios dentro del dispositivo escolar que se investiga, que per-

mitirían construir la condición de posibilidad para que los sujetos puedan participar en el mundo social de una manera más justa.

La perspectiva sociocrítica se fundamenta en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, cuyo objetivo era “emancipar intelectualmente al sujeto de las tenazas de la racionalidad instrumental” (Santín, 2003, p. 65). Así, mediante la crítica de las experiencias vividas, se pretende develar la ideología dominante, que las determina en el ámbito educativo, social, moral y político, la cual ha sido adoptada como propia de manera inconsciente por los sujetos dominados, ubicándolo en una posición de desventaja. La Teoría Crítica busca transitar hacia la construcción de una consciencia de la realidad por parte de los sujetos para democratizar la sociedad, a fin de que todos los ciudadanos tengan las mismas oportunidades de ejercer su libertad. Esta acción implica la revelación de las fuerzas de poder y la toma de postura frente a la falsa neutralidad del conocimiento científico, a través de herramientas intelectuales.

La investigación de carácter cualitativo e inductivo se encuentra en proceso desde febrero del 2022, con 26 estudiantes universitarios indígenas de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Morelos, en México. Estos estudiantes participan en el estudio de manera anónima y, mediante el consentimiento informado, son conscientes del objetivo de la investigación; y por parte de las investigadoras se respeta su autonomía y privacidad (Meo, 2010; Buendía y Berrocal, 2001).

La investigación desde una postura inductiva facilitará encontrar una teoría que explique los datos recogidos durante el trabajo de campo (Goetz y Le Compte, 1988); es decir, formular conceptos que ayuden a comprender, explicaciones y/o construcciones teóricas reveladas en los discursos de los sujetos, recogidos en terreno.

La investigación se realiza como un estudio de caso, en los que se ilustra un problema, se pretende formular relaciones y enlaces clave del objeto de estudio, así como generalizaciones que sean susceptibles de estudiarse en otros casos (Rockwell, 1987).

El proceso de investigación comprende cuatro etapas, las cuales se han elaborado siguiendo las fases descritas por Rodríguez *et al.* (1999): preparatoria, trabajo de campo, análisis e informativa. Estas etapas no tienen un límite definido, sino más bien orientan las actividades. En este momento se reportan algunos de los resultados parciales de la investigación, puesto que se continúa en el trabajo de campo, a la par de la realización del análisis de algunos datos.

Para el trabajo de campo, la información fue recabada a través de fuentes primarias mediante la observación participante y la realización de encuestas con un instrumento realizado a partir de la revisión de la literatura en torno a la discriminación, a fin de identificar situaciones y expresiones de discriminación en la trayectoria escolar de los estudiantes, en el clima institucional y las relaciones con docentes y pares, así como en la puesta en práctica del currículo.

Desde la teoría crítica que fundamenta nuestra investigación, el lenguaje en un contexto de interacción social favorece la formación de la subjetividad y del conocimiento. Bertely (2000), siguiendo a Foucault, afirma que:

[...] los discursos moldean a las personas y las ubican en jerarquías con base en categorías institucionales. Las relaciones entre conocimiento y poder se establece a partir de la existencia de verdades aceptadas acerca del mundo social y natural. La manipulación de estas últimas no sólo se genera, sin embargo, de arriba hacia abajo. Las comunidades locales también participan en la producción del discurso, resistiéndose y creando significados particulares a partir de su idiosincrasia y de sus estilos de vida. (p. 40)

Por tal motivo, para nuestro trabajo el análisis del discurso constituye una herramienta importante para analizar los datos provenientes del trabajo de campo, tanto del discurso político hegemónico presente en los programas educativos, así como de la manera en que desde las interacciones sociales los sujetos actúan y producen discursos, basados en su propia cultura, que podrían bien mostrar resistencia, adopción total del discurso hegemónico o la construc-

ción de un nuevo discurso tendiente a transformar su modo actual de participar socialmente.

Fairclough (2008) identifica que “cada evento discursivo tiene tres dimensiones o facetas: 1. es un texto, oral o escrito 2. es una instancia de una práctica discursiva que implica la producción y la interpretación del texto 3. y es parte de una práctica social” (p. 174). El discurso en tanto acto social va más allá del análisis de la estructura lingüística y se interesa por revelar su contenido como producto de las representaciones que tienen los sujetos sobre el mismo contexto sociocultural en el que se desarrolla.

En este sentido, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) es:

Un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia principalmente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. (Van Dijk, 1999, p. 24)

Es decir, favorece el análisis de los problemas sociales, las relaciones de poder y genera una interpretación y explicación de las acciones en la sociedad y la cultura. Pero, además, implica una toma de postura política por parte de quien lo realiza, la cual está generalmente identificada con los grupos desfavorecidos socialmente. En suma, se trata de revelar la ideología dominante que ha sido incorporada a los discursos.

Por su parte, Lara (2008) describe el ACD, como sigue:

[...] se interesa en la manera en que la dominación y el control están dados en y a través del lenguaje, así como en el mantenimiento de la exclusión social o intensificación de las desigualdades sociales, el silenciamiento o las omisiones sistemáticas y distorsiones en las representaciones de los actores o de la realidad social. (p. 206)

Bajo estos argumentos, el ACD es apto para esta investigación pues permite identificar en el discurso de los actores universitarios el tipo de relaciones asimétricas o simétricas entre alumno-docente y

alumno-alumno; y cómo en esas relaciones se muestran las diversas maneras de ver y nombrar al otro, además de las ideologías, creencias y posibles resistencias que se evidencian en los discursos.

La importancia del contexto para la realización del análisis del discurso lleva a considerar una dimensión macro y otra micro, generalmente utilizadas para abordar al contexto. En la micro se ubica el ámbito interpersonal, los aspectos cognitivos, las creencias e intenciones de los participantes, a quien se dirige y la situación en cuanto a tiempo, lugar y circunstancias en que se produce, así como a las propiedades internas del discurso (Lara, 2008, p. 192). Por otra parte, en la dimensión macro es posible identificar intencionalidades de carácter social más amplias relacionadas con las finalidades de las instituciones sociales, el poder que de ellas emanan y las relaciones que establecen.

Sin embargo, en la práctica cotidiana, las dimensiones macro y micro no se dividen, sino que se materializan en los mismos participantes; su nexo se encuentra “donde la cognición personal y la social se reúnen, donde los actores sociales se relacionan ellos mismos y sus acciones” (Van Dijk, 1999, p. 28). Así un actor, en tanto sujeto social y miembro de un grupo, emite discursos desde esa posición, y conjuntamente desde su propio nivel cognitivo y creencias moldeadas, de alguna manera por el control de las instituciones y los medios de comunicación.

Racismo y discriminación en México. Un problema de largo alcance

La diversidad cultural es tan necesaria como la diversidad biológica; razón por la que constituye un patrimonio común que pertenece a la humanidad y debe ser reconocido y salvaguardado, ya que también es fuente de desarrollo económico, intelectual, moral y social. La Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural señala que las sociedades son cada vez más diversificadas, por lo que resulta indispensable garantizar una interacción armónica que tiene que ver con los procesos de formación de ciudadanía,

entendiéndola en un sentido amplio, como la construcción de la vida buena para todos.

En 2001 se reformó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, particularmente el Artículo 2, en el que se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana, sustentada en los Pueblos Indígenas. En 2003 entró en vigor la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En consonancia, la Ley General de Educación señala la obligación de promover, mediante la enseñanza, el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En 2004 se creó el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), por medio de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, garantizando el derecho a la igualdad, combatiendo los actos discriminatorios y dando protección a la población de la exclusión por su origen étnico, sexo, edad, discapacidad, condición social, o preferencias sexuales. Sin embargo, la discriminación tiene raíces profundas.

La confluencia de distintos grupos no se vive de manera armónica, sino más bien, está marcada por relaciones de poder; las relaciones interétnicas son conflictivas y están atravesadas por lo que Todorov (1982) analizó en la conquista del Otro:

Hay por lo menos tres ejes en los que se puede situar el problema de la alteridad: Esto es primeramente un juicio de valor (plano axiológico): el otro es bueno o malo, lo quiero o no lo quiero; o, como se dice más bien a la época, él es mi igual o es inferior a mí [...]. En segundo lugar, la acción de acercamiento o de distanciamiento en comparación con el otro (plano praxeológico): yo abrazo los valores del otro, me identifico con él; o asimilo el otro a mí, yo le impongo mi propia imagen; entre la sumisión al otro o la sumisión del otro hay un tercer término que es la neutralidad o la indiferencia. En tercer lugar, yo conozco o yo ignoro la identidad del otro (este sería el plano epistémico), obviamente no hay aquí ningún [plano] absoluto, pero si hay una gradación infinita entre los menores y más elevados estados de conocimiento. Por supuesto que hay interferencias entre estos tres planos, pero ninguno implica automáticamente el otro. (p. 191, traducción de las autoras)

Las relaciones de poder durante la Conquista se han convertido en una ideología interiorizada por los latinoamericanos, que se ha heredado a través de las generaciones. Esta herencia colonial derivó en la construcción de la categoría de raza en función de la pigmentocracia que establece una nomenclatura y clasificación de las castas de acuerdo con el color de la piel, y al fenotipo, y a su vez, la posición social de los sujetos (Quijano, 2009).

La colonialidad entendida como una construcción mental que, “no solamente sirvió para hacer que los unos dominaran a los otros, sino que enseñaron a sus víctimas a mirarse con el ojo del dominador” (Quijano, 2009, p. 9). Después de 500 años se sigue teniendo una identidad atribuida de quiénes somos. Así las relaciones interétnicas entre mestizos-indígenas son tensas, pero también entre indígenas e indígenas, incluso, dependiendo del lugar de procedencia y del Pueblo Indígena al que se pertenece. Pero estas ideas racistas, discriminatorias, permanecen en la ideología, y profundizan las distancias entre los diversos grupos sociales.

La pigmentocracia o color de piel, determina mucho de nuestras representaciones sociales, pero también prácticas. En las familias siempre hay a quién de cariño le dicen “la güera”, pero también “la negrita”, “está morenita, pero está bonita” hay “que mejorar la raza”.

En este sentido, Solís y Güemes (2021) plantean que en México existe una aspiración por blanquear la descendencia. Este autor afirma, en uno de sus estudios, que entre más moreno seas, menos oportunidades tienes, porque el color de piel, automáticamente se asocia a la posición económica y a la clase, dado que, debido a las condiciones históricas, en este país ser pobre e indígena, es casi sinónimo, y a eso, se le añade la discriminación por color de piel, pues el trato y las oportunidades son complejas.

Esto conduce a reflexionar sobre los efectos de la cultura en la identidad de cada una de las personas. En un sentido antropológico, se puede explicar esta identidad en las formas de actuar compartidas por los sujetos de un mismo grupo social, lo que implica una concepción del mundo social incorporada y naturalizada; que da lugar a la identidad cultural de cada uno de sus miembros. Desde el punto

de vista sociológico, la identidad surge en el transcurso de las relaciones sociales. Las respuestas que las personas ofrecen al comportamiento de los otros, son los procesos que constituyen la identidad. Es decir, la identidad es un proceso que va desde el ámbito individual al ámbito social y en una retroalimentación se regresan las imágenes que surgen a partir de las miradas de los otros, para ir construyendo y reconstruyendo a la propia identidad.

Esto genera que las personas adopten una identidad atribuida y puedan, a partir de procesos de reflexión, construir una identidad para sí. Es decir, la identidad se ubica dentro de la relación de identidad-alteridad. Esta identidad atribuida es dada por los otros, como la comunidad a la que se pertenece, o por otros que pueden no pertenecer a la misma comunidad, pero atribuyen una identificación a los individuos, que por lo regular empujeñen y encasillan a las personas limitando la diversidad de ser y de elegir, coartando así la libertad de la persona (Sen, 2000). De este modo la identidad individual y la identidad para los otros son inseparables porque lo atribuido se puede volver un estigma, como los que viven las personas de sectores populares o indígenas y que al mismo tiempo se confirman o se modifican en las relaciones sociales. Sen (2008) apela a la diversidad de formas de ser, considerando que el ser humano tiene la capacidad de discernir y elegir su identidad o identidades, como productos de la capacidad racional de cada individuo y a su libertad de elección; pero sostiene que la identidad no puede ser considerada como destino; es decir, aquella que se otorga por el simple hecho de pertenecer a una comunidad, de esta forma critica que la comunidad sea una extensión del yo.

Un elemento cultural identitario que no toma en cuenta Sen es el lenguaje, que en su función social construye y expresa la cultura de las personas. Tal y como lo expone Zambrano (2008) la identidad está íntimamente ligada a la palabra. La forma en la que los seres humanos representan al mundo, lo que piensan y sienten están relacionados con el lenguaje; pese a ello, muchas veces la lengua materna es motivo de exclusión.

Por lo anterior, es necesario aclarar que para analizar la identidad cultural existen diversas posturas, agrupables en posturas objetivistas y subjetivistas. Las objetivistas reducen la identidad cultural a criterios objetivos: lengua, genealogía, cultura, religión, psicología colectiva, vínculo con el territorio e incluso fenotipo (Cucho, 2007). El riesgo de esta postura es que puede constituirse en un criterio de exclusión, al considerar la identidad como un atributo fijo que genera diferencias; y, bajo concepciones racistas, se pueden justificar las desigualdades sociales y económicas. Por su parte, las posturas subjetivistas conciben la identidad cultural en función al sentimiento de pertenencia a una colectividad, donde lo más importante son las representaciones que los individuos se hacen de la realidad social en un contexto relacional (Cucho, 2007). En este enfoque la identidad tiene un carácter variable, no es permanente e inamovible, se construye y se modifica a partir de una dimensión individual y otra colectiva. Estas dos dimensiones intrínsecamente unidas surgen en la socialización del ser humano, manifestándose en los significados que los sujetos les otorgan a las experiencias cotidianas.

En este sentido, el estudio realizado permite identificar algunos aspectos de la identidad cultural de los participantes y revelar cómo operan nociones como el racismo y la discriminación para determinar las representaciones sociales que ellos se hacen de la realidad y a su vez, que determinan su “habitus”, entendido como “sistemas de disposiciones duraderas y transmisibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir en tanto principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 1980, p. 88). El habitus determina la manera cómo se actúa y se asume un rol en el grupo social que, a su vez, está determinada por el lugar que se le asigna al individuo desde las estructuras sociales (campos). Entre el habitus y las estructuras sociales tienen lugar las percepciones sociales, como una conexión entre las circunstancias externas (relaciones y dinámicas intergrupales) y los eventos internos que permiten a los agentes sociales construir significados en el mundo social. Para Bourdieu estas percepciones son susceptibles de ser transformadas por las mismas prácticas.

En América Latina, el racismo es determinante para la estructura de las clases sociales y a su vez, determina, el lugar de las personas en las diferentes esferas, entre ellas, la laboral y la educativa. En este sentido, es necesario analizar las manifestaciones del racismo en un contexto concreto para identificar las situaciones en las que este funciona como dispositivo de exclusión y discriminación (Velázquez, 2020; Yankelevich, 2015; Wieviorka, 2009). Uno de los contextos concretos es el ámbito escolar, donde, como sostienen Castillo y Caicedo (2015), existe una relación muy fuerte entre el racismo y la historia de la escuela y cómo la escuela también ha reproducido históricamente el racismo. Esto nos lleva a analizar las políticas de educación para la atención a la diversidad y cómo se materializan en la cotidianidad de las instituciones educativas.

Las raíces de esas políticas educativas se asientan en la época colonial, cuando el cuestionamiento sobre si los indígenas poseían alma o no, justificó que estos fueran repartidos a los españoles para convertirlos al cristianismo y adoptar por la fuerza una lengua y cultura distinta; en una posición jurídica tutelada y tratados como menores de edad o impedidos (Warman, 2003; Villoro, 1987). En el periodo de la independencia, las ideas de la igualdad jurídica en la nueva nación requerían una religión y lengua única. La continuidad de estas políticas se dio en el Porfiriato, donde las lenguas indígenas eran prohibidas o bien, se les permitía, pero solo como un paso transicional hacia el uso del castellano, en pro de establecer una lengua nacional que permitiera la unificación social (Wright, 2005). Así el indígena mexicano era excluido por no hablar castellano, o bien se le confiscaba una parte de su identidad.

En la Revolución Mexicana hubo varios cambios en la vida social del país: entre otras situaciones, se inicia un proceso de reconstrucción del país, se institucionaliza la educación en 1921, así como el indigenismo institucional, se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP), con José Vasconcelos al frente. A su vez, Vasconcelos desarrolla el concepto de la “Raza Cósmica”, en el que se fusionan la herencia india y la española, y se “rescata” de la barbarie a los grupos indígenas para llevarlos a la civilización.

De esta manera, desde el indigenismo institucionalizado se inician distintos modelos educativos para los pueblos y comunidades indígenas. El modelo educativo bilingüe con un enfoque integracionista implicaba que se sacrificara la lengua materna para que los indígenas se integraran a los valores, creencias y lengua de la cultura oficial (Muñoz, 1998). Posteriormente, se pasa a las políticas de educación bilingüe y bicultural, que suponían que, si es posible adquirir dos sistemas lingüísticos, también se pueden desarrollar dos sistemas culturales; sin embargo, esto pudiera ser posible en una sociedad donde los diversos grupos culturales estuvieran en condiciones de equidad, no así en la relación entre el mundo indígena y mestizo. En este sentido, este modelo serviría para asimilar al indígena a una sociedad mayor; desde un enfoque asimilacionista (Moya, 1998).

Solo debido al movimiento impulsado por el Levantamiento Zapatista en 1994 y a la presión del movimiento indígena mexicano reunido en el Congreso Nacional Indígena (CNI), se abrió paso a las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), por lo menos, en el discurso oficial (Gallardo, 2018).

El trayecto a la universidad

En México, el 9,36 % (11 800 247 personas) del total nacional de la población pertenecían a un hogar indígena;⁴ de estas 7 364 645

4 La Encuesta Intercensal 2015 (2011), añadió la pregunta “De acuerdo con su cultura, ¿se considera indígena?”, para identificar a las personas que se autoadscriben como indígenas, aun cuando en el registro de datos ya no se encuentra asociado a ser hablante de alguna lengua indígena y tampoco es integrante de algún hogar indígena. Los datos arrojaron que, la población indígena total autoadsrita era de 25 694 928 que correspondía al 21,5 % del porcentaje de la población nacional total. La población indígena total en hogares indígenas era 12 025 947. En cuanto a la población afroamericana, a partir de las observaciones del Comité para Eliminar la Discriminación Racial (CERD-ONU), en esta encuesta se incluyó por primera vez la pregunta sobre su autoadscripción, arrojando que 1.38 millones de mexicanos se identificaron como afrodescendientes, lo que representó 1,2 % de la población total del país.

personas de tres años y más son hablantes de una lengua indígena (INEGI, 2020).

Casi la mitad de esta población tenía entre 0 y 24 años, lo que implica que deberían estar escolarizados desde educación inicial hasta la educación superior. Sin embargo, las cifras revelan que, la tasa de analfabetismo entre los hablantes de lengua indígena (HLI) fue del 23 % (INEGI, 2015) y que el grado de escolaridad entre esta población fue de apenas seis años, equivalente al último grado de primaria, en contraste con el promedio del país que es el primer año de educación medio superior; es decir, de 9,6 años (Mejoredu, 2020b).

Lo anterior es una muestra de las alarmantes cifras de niños, niñas y jóvenes indígenas que están excluidos de la escuela. Esta deuda histórica se profundizó en la pandemia por la COVID-19, lo que revela el racismo estructural, puesto que las cifras denotan las desigualdades sociales, económicas y la poca justicia en la distribución de recursos.

En las comunidades rurales, existe menor disponibilidad de escuelas por la dificultad de acceso, pero también por un sistema inequitativo de asignación de recursos materiales y humanos. Las escuelas de educación básica (inicial, preescolar y primaria) en algunas comunidades reciben los servicios del Consejo Nacional del Fomento Educativo —que si bien, tiene aspectos positivos, presenta también grandes retos por superar, como la falta de formación de los docentes; escuelas generales monolingües en español y con un currículo homogéneo, o, bien, escuelas del subsistema de educación indígena, pero en ocasiones, con profesores que no dominan la lengua indígena de la región. La continuidad en la educación secundaria, a la que pocos jóvenes indígenas acceden, se da generalmente en telesecundarias, donde se rompe con el proyecto de educación bilingüe. Pocos continúan en educación media superior, principalmente en telebachilleratos.

En las zonas urbanas, niños, niñas y jóvenes indígenas migrantes asisten a escuelas generales donde su lengua y cultura son invisibilizadas, por lo que son orillados a desertar (Bustos, 2015). En este sentido, no solo es necesaria una política de redistribución de recursos, sino también que las escuelas aseguren aprendizajes pertinentes y significativos para que los estudiantes puedan permanecer en la escuela.

En cuanto a la educación superior, solo 1,2 % del total de las y los estudiantes inscritos hablaba una lengua indígena en el ciclo escolar 2017-2018 (Mejoredu, 2020a). Además de las dificultades económicas y las barreras sociales, existen dispositivos institucionales de exclusión; por ejemplo, los exámenes de ingreso estandarizados y en español, en los cuales los jóvenes indígenas difícilmente alcanzan los puntajes necesarios, debido a ese trayecto escolar con vacíos y al poco desarrollo de su lengua materna y del español como segunda lengua (Martínez y Bustos, 2020). Así, se podría decir que los pocos estudiantes que logran ingresar a las universidades convencionales, eligen permanecer “invisibles” para evitar la estigmatización (Rockwell, 2018). Muy pocas instituciones, como las Universidades Interculturales y la Universidad Pedagógica Nacional, ofrecen ajustes necesarios para fomentar el ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior.

Insertarse en espacios de educación superior para los estudiantes indígenas no es tarea fácil, ya que han tenido que sortear no sólo problemas económicos sino los de exclusión y rechazo, resultado de las jerarquías y concepciones culturales vigentes en los diferentes niveles educativos. Todo esto los coloca en una posición de vulnerabilidad en un contexto urbano, donde lo diferente es señalado, criticado y cosificado, más aún cuando al interior de la institución educativa se aceptan los discursos que crean un sistema de actuación dominante, donde el docente es el que sabe y es autoridad en el aula y, por tanto, es quien decide sobre el otro.

Asimismo, la definición de estudiante está determinada por mecanismos formales e informales; los primeros se refieren a la documentación requerida para ser aceptado en la escuela y hablar una lengua determinada, y los segundos son los que se hacen visibles en las prácticas escolares diarias, producto de representaciones negativas que los docentes tienen sobre determinados grupos sociales (López, 2011). Estas representaciones negativas están enraizadas en los prejuicios respecto a la identidad de los estudiantes, donde el menosprecio por las diferencias físicas, el acento al hablar y los rasgos fenotípicos los colocan como personas con pocas potencialidades, en

contraposición con el imaginario ideal de los estudiantes blancos o no indígenas. Tales diferenciaciones perpetúan una herencia racista heredada del colonialismo.

Los participantes en este estudio han vivido situaciones de discrimen no solo por su lengua o tono de piel, sino también por su clase social o económica, lugar de residencia, por ser mujer y por sus creencias religiosas. Estos diversos factores se entrelazan, condicionan muchas de sus experiencias cotidianas e influyen en el acceso a servicios básicos como la educación. Al respecto, Crenshaw (1991) acuñó el término *interseccionalidad* para considerar la multiplicidad de opresiones y relaciones de poder que se entrecruzan en la experiencia personal y colectiva cotidiana.

Esta interseccionalidad permite analizar de manera crítica la desigualdad, inequidad e injusticias en el contexto educativo universitario, dado que es una forma de entender la complejidad del mundo, las personas y las experiencias humanas. Las circunstancias a las que se enfrenta una persona difícilmente están determinadas por un solo factor; en realidad, están configuradas por múltiples factores que confluyen entre sí, que se cruzan y relacionan en diferentes momentos (Hill Collins y Bilge, 2019); y es justamente en esos puntos de cruce en los que se pueden determinar las causas de la desigualdad, la discriminación y la exclusión. Al mismo tiempo en esta interseccionalidad se pueden encontrar las formas de dominación y control con las que los estudiantes construyen su identidad.

De este modo, la desigualdad está determinada principalmente por aspectos socioeconómicos, como la pobreza. Sin embargo, no todos los estudiantes indígenas son pobres, pero el simple hecho de pertenecer a una comunidad indígena los coloca en desventaja en cuanto a cómo los perciben los otros, más aún cuando hablan una lengua originaria. Al cruzar estos ejes con el proceso educativo, se observan formas de discriminación representadas por la desvalorización de la lengua originaria y el desprecio a la diversidad, que lleva al reforzamiento de las desigualdades al interior de las escuelas. A ello se añade, la falta de seguridad en sí mismos, como resultado de la segregación y el abuso de poder por parte de los docentes, como

resultado de las prácticas encubiertas bajo el cumplimiento del currículum oficial y del currículum oculto que legitima las relaciones jerárquicas. Asimismo, la incapacidad de reconocer los logros de los estudiantes indígenas da paso al maltrato velado y hasta a amenazas, lo que les impide expresar esas vivencias negativas que experimentan en las aulas.

Este análisis de interseccionalidad muestra que muchas veces las relaciones interpersonales al interior de las aulas se producen bajo el dominio estructural, donde hay una función reguladora y de control que atenta contra los principios de igualdad y de respeto hacia el otro. Más aún, van construyendo una identidad que muchas veces no es la adecuada y que se entiende cuando los estudiantes expresan: “La maestra dice que no sirvo para nada, que mis trabajos no sirven” o “nos grita porque a veces lo merecemos” (estudiante 20). La ausencia de reconocimiento también es la base para detentar la opresión.

Las relaciones interétnicas en el espacio universitario

Ser estudiante indígena es ser doblemente sujeto de dominación, pues, por una parte, el docente detenta el poder, y por otra, al estudiante se lo estigmatiza por ser indio, colocándolo en una posición falsa de inferioridad. De acuerdo con Jordá (2003), este estigma hunde sus raíces en el pasado, pero está presente en las relaciones sociales, que pueden moldearse por el reconocimiento o por la falta de este. Así, una persona puede interiorizar una imagen deformada de sí misma, aunque no sea real, por el hecho de recibir maltrato físico, verbal o psicológico. De esta manera, se va construyendo la identidad en la interacción con los otros, y en los espacios escolares el estigma da paso al menosprecio, al racismo y a la discriminación. El menosprecio está asociado al imaginario social que se tiene sobre el indígena, como una persona ladina, tramposa, que vive en condiciones de pobreza y que posee pocas capacidades cognitivas. Todas estas ideas también están vinculadas con las características físicas, como el color de piel y los rasgos faciales, aspectos que propician el racismo.

Para Van Dijk (2019), el racismo es una mezcla de factores raciales y étnicos, los primeros dirigidos a los afrodescendientes y los segundos son los que afectan a los indígenas, quienes son percibidos socioculturalmente como alejados: “los verdaderos otros” por ser distintos a los sectores dominantes. Al respecto, es válido afirmar que el racismo genera diferentes prácticas de discriminación, ya que atribuye rasgos de superioridad e inferioridad a partir de lo físico. Las instituciones de educación superior no son la excepción ante este fenómeno social.

La falta de reconocimiento hacia los indígenas, como seres valiosos, con identidad propia y con derechos, ha contribuido a la segregación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, en relación con los estudiantes de otras licenciaturas donde no se menciona ni se aborda el origen étnico. Esta conducta de desprecio no solo se observa entre iguales, sino en las relaciones con algunos docentes, quienes desde su esfera de poder extienden el desprecio hacia el otro diferente, tratándolo como alguien inferior o incluso de quien se debe desconfiar, como se ejemplifica en los siguientes testimonios:

Un maestro me dijo que yo no era capaz de terminar la carrera, porque no tenía capacidad. (estudiante 2)

La docente perdió su teléfono y me dio a entender que nosotros lo habíamos tomado. Luego lo encontró en su cubículo. (estudiante 18)

En estos discursos se percibe al indígena como alguien minusválido y que, por sus características, puede ser capaz de transgredir las normas. En este sentido, como afirma Tajfel (1982), en las relaciones sociales existen sesgos en las percepciones y subjetividades tanto en el grupo que ejecuta la acción discriminatoria como en aquel sobre el cual recae la discriminación. Sin embargo, es importante señalar que las relaciones de poder inherentes a los espacios escolares se deben a las estructuras de roles y jerarquías, a la organización de las clases, a los métodos instruccionales, prácticas y valores curriculares, pero sobre todo a las concepciones culturales de lo que es ser docente

y ser estudiante, lo que condiciona el hacer en las instituciones educativas (Burbules, 1989).

Las relaciones de poder no solo se expresan entre docentes y alumnos que interaccionan cotidianamente, también entre la comunidad universitaria de diversas licenciaturas o con otros actores de la institución. Como se revela en los siguientes fragmentos de discurso:

Algunos compañeros e incluso maestros de otras licenciaturas no te contestan ni el saludo que se les da, nos ignoran. (estudiante 2)

[En las oficinas de servicios escolares] algunos [administrativos] son déspotas, que no te comparten la información, piensan que no entendemos porque hablamos una lengua indígena. (estudiante 9)

Algunas “expresiones de lenguaje verbal, gestual y actitudinal, basadas en la idea de que las personas racialmente diferenciadas [...] son inferiores por su condición racial, o que por esta condición no tienen la misma dignidad humana” (Castillo y Caicedo, 2015, p. 95) revelan el menosprecio que experimentan los estudiantes indígenas, ya que el silencio y la omisión constituyen formas de invisibilización y, por tanto, de alguna manera, denotan violencia. En este sentido, para desenmascarar las formas de discriminación existentes hay que tener conciencia de que las prácticas sociales de la escuela pueden privilegiar la discriminación de hecho; es decir, cuando un funcionario trata de un modo distinto a algún sector; así como la discriminación directa que se lleva a cabo en las aulas como un factor de exclusión y se da de forma explícita (CNDH, 2018); es decir, el trato de inferioridad hacia el otro forma parte de lo cotidiano.

Diversidad de epistemes

A pesar de las investigaciones y el conocimiento que poseen, los docentes emplean los mismos métodos con todos los estudiantes, sin tomar en cuenta el contexto, su cultura, lengua, ritmos de aprendizaje, entre otros factores que influyen en la adquisición de nuevos conocimientos. Por un lado, tomar en cuenta la diversidad cultural

lleva a comprender que no todos aprenden de igual manera, lo que debería influir en la adopción de una pedagogía que considere las diferencias cognitivas a la vez que apunte a la no discriminación. Por otro lado, hay que reconocer que curricularmente, por muchos años, no se tomó en cuenta el saber cotidiano indígena porque se consideraba intrascendente; sin embargo, a pesar de que ahora el currículum considera importante enseñar a partir de los saberes previos de los niños, y que estos sean educados en su lengua materna, aún queda mucho por hacer. En la práctica, es casi imposible que estas políticas se cumplan por la falta de profesores bilingües; además, cuando los hay a muchos no les interesa enseñar en su lengua porque no la consideran funcional, sobrevaloran la cultura dominante y colocan las lenguas originarias en un menor estatus.

También están las concepciones culturales que han permitido establecer al interior de las instituciones educativas que el poder se ejerce de manera descendente, adoptándose en lo cotidiano al interior de las aulas y generando al mismo tiempo códigos de inclusión y exclusión. Como expresa uno de los participantes de la investigación:

Hace falta hacer visible en la universidad la presencia de personas que dominan otro idioma y pertenecen a otra cultura. (estudiante 17)

La maestra cree que porque venimos de otras comunidades no entendemos, y se muestra molesta cuando expresamos nuestras dudas, nos dice que nunca comprendemos y que estamos acostumbrados a que nos regalen las calificaciones, lo cual no es cierto. Lo más feo es cuando acudimos con el coordinador para que sepa lo que ocurre y nos dice que no nos quejemos, que arreglemos las cosas con la maestra; le escribimos y no nos contesta. Es como si no contáramos. (estudiante 22)

La colonialidad del poder, del saber y del ser se perpetúa mediante formas imperialistas contemporáneas (Khiari, 2013), neocoloniales y neoliberales. Las políticas características de la globalización neoliberal hoy hegemónicas determinan las políticas educativas. En gran medida, a través del currículum y la formación de las personas, se influye en la manera de mirar y estar en el mundo. Como lo señala

Torres, “El eurocentrismo precisó de una adecuada instrumentalización de los planes de estudio, del contenido de las distintas disciplinas para la mejor reproducción de sus políticas” (2019, p. 111).

De este modo, el conocimiento oficial legitima la selección cultural de los contenidos de los cursos, perfiles de egreso y evaluaciones; es decir, la escogencia de los sesgados planteamientos educativos universalistas que promueven que los ciudadanos participen en sociedades globalizadas y eurocéntricas. Tales propuestas son presentadas bajo una falsa neutralidad, y se han jerarquizado como superiores frente al conocimiento que producen los pueblos y comunidades indígenas; conocimiento que se reduce como folclor o ejemplos anecdóticos “inferiores” al conocimiento occidentalizado, incluso cuando se trata de programas formativos para jóvenes indígenas.

La colonialidad del poder, que tuvo origen en la conquista de América, poco a poco, se trasladó a otros instrumentos de dominación, luchas epistemológicas y culturales como la religión o la educación, al punto de convencer a los dominados que los colonizadores buscan su bienestar y justificar su superioridad incluso con discursos raciales basados en supuestos biologists y filosóficos (Torres, 2019; Wallerstein, 2012; Quijano, 2000). A través de ellos se han justificado injusticias y dado lugar a la colonialidad del conocimiento o saber y del ser (Quijano, 2000).

Los futuros maestros aprenden, como conocimientos válidos y verdaderos, las explicaciones de cómo es el mundo y cómo deben aspirar a estar en él (Torres, 2019), y sobre esa base orientan la manera cómo actúan con sus estudiantes; procesos a través de los cuales se observa cómo aceptan las estructuras del poder y también la condición de tutelaje. En ese tránsito se eliminan los saberes, cosmovisiones, religiones, y se asume el convencimiento de que la idiosincrasia de los pueblos y comunidades indígenas es “deficiente y bárbara”, promoviendo epistemicidio (de Sousa Santos, 2017); es decir, la muerte de conocimientos distintos a los eurocéntricos que coadyuvan a la construcción la inferioridad del otro, todo lo cual tiene efectos en su identidad.

A manera de cierre

Lo expuesto lleva a una necesaria reflexión sobre la urgencia de reconocer y reivindicar “al otro” en los contextos universitarios, para lo cual es necesaria la figura de un docente que contribuya a la formación de la identidad de los estudiantes, con seguridad en sí mismos y sin prejuicios. Este docente constituye también un actor clave en una formación ciudadana basada en el respeto, la tolerancia y en la necesidad de promover prácticas sociales democráticas, donde se privilegie la igualdad para entender que el contexto es culturalmente diverso.

La educación es el medio para romper con la reproducción de la discriminación; sin embargo, ideológicamente y desde la práctica, todavía no existe suficiente apertura para hacer a los indígenas visibles, aceptar su identidad y la valía de sus culturas. En términos de Taylor (1993), es necesario reconocer que todas las culturas tienen algo que decir y aportar a la humanidad, así como que la identidad se construye dialógicamente, en la interacción con los sujetos. Lo anterior permite afirmar que desde las políticas educativas se deben potenciar las identidades culturales del país como valiosas, pues son estas las que dan origen a la riqueza cultural y al enfoque intercultural para todos que se ha propuesto desde hace unos años para intentar dejar de lado la negación del otro.

En este sentido, se requiere que en el Sistema Educativo Mexicano realice transformaciones curriculares bajo una perspectiva de una interculturalidad crítica (Tubino, s/f; Walsh, 2010) y un enfoque de justicia curricular en el que tengan lugar diversas epistemologías y el desarrollo de herramientas ético-políticas y cognitivas para cuestionar las relaciones de poder que dan lugar a las prácticas discriminatorias y racistas.

Referencias bibliográficas

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Taurus.
- Burbules, N. (1989). Una teoría del poder en educación. *Revista Propuesta Educativa*, 1(1), 13-29. <https://bit.ly/3cHAizo>
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, 1. <https://bit.ly/3b6RPAJ>
- Bustos, R. (2015). *Formación para la ciudadanía en contextos de diversidad. Estudio de caso en el estado de Morelos*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En Medina, P. (coord.), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 931-119). Juan Pablos, CESMECA.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *El derecho a la no discriminación*. <https://bit.ly/3cOJUIN>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://bit.ly/3zePKdL> [Hay una traducción al español por Platero, R. y Sáez, J.: <https://bit.ly/3zBLVRm>].
- Cuche, D. (2007). *La noción de cultura en las ciencias sociales* (Traducción P. Mahler). Nueva Visión.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185. <https://bit.ly/3cLxwJA>
- Gallardo, A. L. (2018). El referente identitario del curriculum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Educação Unisinos*, 22(1), 74-82. <https://bit.ly/38VtglR>
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Morata.
- Hill Collins, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Cuestionario para viviendas particulares habitadas y población de la Encuesta Intercensal 2015*. <https://bit.ly/2MdihHT>
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Resultados generales del Censo de Población y Vivienda 2020* [base de datos]. <https://bit.ly/3vkhigU>

- Khiari, S. (2013). Le peuple et le tiers-peuple. En Badiou, A., Bordieu, P., Butler, J., Didi-Huberman, G., Khiari, S. y Rancière, J. *Qu'est-ce qu'un peuple?* (pp.115-136). La Fabrique éditions.
- Jordá, J. (2003). Capítulo 1. El origen del estigma de “ser indio”. En *Ser maestro bilingüe en Suljaa': Lengua e Identidad* (pp. 55-65). Miguel Ángel Porrúa, UPN.
- Lara, F. (2008). Conceptos fundamentales del Análisis Crítico del Discurso. En Aguilar, H., et al., *Didáctica. Temas, planteamientos y experiencias* (pp. 181-209). Universidad Nacional Autónoma de Chiapas.
- López, N. (2011). *Escuela, identidad y discriminación*. Notas introductorias y conclusiones apresuradas. En López, N. (coord.), *Escuela, Identidad y discriminación* (pp. 17-28). IPE-UNESCO.
- Martínez, E. y Bustos, R. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos citadinos mexicanos: Retos de la educación intercultural. *DIDAC*, 76, 14-23. https://doi.org/10.48102/didac.2020.76_JUL-DIC.23
- Mejoredu, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020a). Detrás de los números. Multiculturalidad: patrimonio, desigualdad y desafíos. *Educación en Movimiento*, 5, 7-8. <https://bit.ly/3cIUqkD>
- Mejoredu, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. Mejoredu. <https://bit.ly/3JaTO3m>
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30. <https://bit.ly/3beC3Ub>
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187. <https://bit.ly/3uJNgk1>
- Muñoz, H. (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 31-50. <https://bit.ly/3myKKdi>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://bit.ly/3OIAiwe>

- Quijano, A. (2009). Colonialidad del poder y des/colonialidad del Poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://bit.ly/3OFey4k>
- 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. 201-242). CLACSO.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE-CINVESTAV IPN.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sen, A. (2000). La razón antes que la identidad. *Letras Libres*, II(23), 14-18.
- Sen, A. (2008). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Katz.
- Solís, P., y Güémez, B. (2021). Características étnico-raciales y desigualdad de oportunidades económicas en México. *Estudios demográficos y urbanos*, 36(1), 255-289. <https://doi.org/10.24201/edu.v36i1.2078>
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245>
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política de reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (1982). *La coquete de l' Amerique*. Le Seuil.
- Torres, J. (2019). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata.
- Tubino, F. (s/f). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. <https://bit.ly/3vi73ty>
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. *Anthropos*, 186, 23-36. <https://bit.ly/3zfbIxg>
- Van Dijk, T. (2019). *Discurso y racismo en América Latina*. Editorial Gedisa.
- Velázquez, E. (2020). Racismo y afrodescendientes en México: cinco reflexiones para la “deconstrucción” de las nociones de raza y mestizaje. *Boletín de Antropología*, 35(59), 17-34. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.v35n59a03>

- Villoro, L. (1987). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (2000). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. *New Left Review*, 97-113.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. <https://bit.ly/2m0OMzO>
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. Fondo de Cultura Económica.
- Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Editorial Gedisa.
- Wright, D. C. (2005). *Los otomíes: cultura, lengua y escritura*. (Tesis de doctorado). El Colegio de Michoacán. <https://bit.ly/2Q9M6iL>
- Yankelevich, P. (coord.). (2015). *Inmigración y racismo. Contribuciones a la historia de los extranjeros en México*. COLMEX. <https://doi.org/10.24201/hm.v66i4.3437>
- Zambrano, W. (2008). La lengua espejo de la identidad. *Revista del Consejo de Desarrollo, Científico, Humanístico y Tecnológico*, 18, 63-65. <https://bit.ly/3PBr8TA>

Avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria en la Sierra Juárez de Oaxaca

Jazmín Nallely Arguelles Santiago¹

Introducción

Tras varias décadas de movimientos políticos, sociales y de aprendizaje emprendidos desde los años 80 por colectivos organizados en distintos escenarios del estado de Oaxaca (Martínez, 2015; Maldonado, 2000), el 20 de abril de 2020 se publica en el Periódico Oficial el Decreto 1201 mediante el cual se expide la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, cuyo Artículo 1º establece lo siguiente:

Se crea la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, como organismo descentralizado del Estado, dotada con plena autonomía en los términos de la fracción VII del artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

A partir de su creación, se determina el Consejo Fundador, que posteriormente elige al rector y se integra el Consejo Académico. Como se advierte, la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) surge como resultado de la organización de base comunitaria que asume la necesidad de la educación superior en sus territorios de origen y bajo normas de autogestión que permitan reivindicar derechos y cubrir expectativas o demandas de la

1 Doctora en Pedagogía por la UNAM, Docente-investigadora del CIESAS-Pacífico Sur de México.

población que atiende en sus diferentes centros.² En este sentido, la profesionalización de los jóvenes se dirige a brindar atención y soluciones a problemáticas concretas desde contextos situados, en tanto de ellos surge y a ellos se dirige.

Aspectos metodológicos

Para fines de esta investigación nos referiremos a uno de los centros universitarios localizados en la Sierra Juárez y que alberga al Pueblo Originario Xhidza. El estudio se focaliza en la comunidad de Santa María Yaviche, ubicada en el municipio de Tanetze de Zaragoza, Distrito 13 Villa Alta, en el estado de Oaxaca (Inafed, 2016). Santa María Yaviche es la segunda localidad más poblada del municipio con 611 habitantes. El total de su población se adscribe a un Pueblo Originario y el 84 % habla la lengua zapoteca (*didza xhidza*). La región posee un largo recorrido histórico de organizaciones sociopolíticas que han configurado el ámbito educativo de Oaxaca.

En este artículo se aborda el caso del Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (*Unixhidza*) desde una perspectiva que focaliza las necesidades, expectativas y demandas de sus estudiantes. Se recurre a la etnografía educativa (Rockwell, 2009) basada en la técnica de la entrevista en profundidad (Vela, 2008), a manera de diálogos que permiten recuperar la experiencia vivenciada en la universidad. Además, se utiliza la observación participante (Taylor y Bodgan, 1987) para dar cuenta del desarrollo de sesiones de aula que recuperan conocimientos y saberes de la comunidad. Aunado a lo anterior, se realiza la revisión documental (Taylor y Bodgan, 1996) del modelo educativo de la universidad y se analiza la información

2 Los Centros Universitarios Comunales son los espacios de la Universidad ubicados en los diferentes municipios del Estado, los cuales tendrán por objeto dar cumplimiento a los objetivos de la Universidad. En cada Centro existirá una o un Coordinador cuyas funciones se determinarán en el Reglamento (art. 27, Decreto 1201).

de su plataforma digital, así como del contenido producido en su red social oficial a modo de etnografía virtual (Hine, 2004).

Nos interesa comprender los avances en la construcción de una Educación Superior Comunitaria, a partir de la experiencia de los estudiantes con respecto a la respuesta institucional de la universidad sobre las demandas y necesidades de la población indígena-originaria, analizar la pertinencia cultural y lingüística de la propuesta educativa e identificar las concreciones del accionar político pedagógico del currículo universitario. Toda vez que la educación propia en la universidad plantea una perspectiva distinta de las universidades convencionales, en tanto pretende abrir posibilidades para un pluralismo epistemológico (Olivé, 2013), que revierta el eurocentrismo-racismo imperante.

Tensiones teóricas hacia la configuración de la Educación Superior Comunitaria

En esta investigación el planteamiento de una Educación Superior Comunitaria (ESC) resulta fundamental. Hoy en día, si se toma como referente la atención a los pueblos originarios a través de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como política educativa se llegaría a la conclusión, por ejemplo, que, en el caso de México, el plano discursivo de la interculturalidad vertida desde las agencias gubernamentales y, en particular en el nivel superior puede enmascarar nuevamente algunas relaciones de desigualdad:

De cierto modo, la retórica de la educación intercultural está disfrazando en el ámbito nacional la realidad de la castellanización y la asimilación cultural, lo que encubre relaciones desiguales de poder dentro del ámbito educativo. A contracorriente de la política educativa del Estado, las experiencias de los indígenas zapatistas indican que no tiene sentido definir una enseñanza pertinente desde un punto de vista cultural desde afuera de las comunidades étnicas y sus instancias de representación interna. (Baronnet *et al.*, 2012, p. 44)

Estas dificultades tienen implicaciones sustanciales en los escenarios locales, en los niveles de participación de los sujetos pedagógicos y en la determinación curricular, proceso entendido como “aquel en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo con los intereses de diferentes grupos y sectores se determina un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su orientación básica y estructurante” (De Alba, 1991, p. 59). Aunado a ello, Hecht (2020) sostiene que actualmente en la EIB perdura un doble desafío derivado en contemplar la pluralidad etnolingüística y considerar la vulnerabilidad socioeconómica de las poblaciones originarias: “Lamentablemente, tal como está gestionada [la EIB] al presente, no logra resultados optimistas sobre el futuro educativo de los pueblos indígenas y las posibles repercusiones en la mejora de sus condiciones materiales de vida” (pp. 105-104).

La experiencia evidencia que la verticalidad de la EIB en México no alcanza a concretar el fortalecimiento de la riqueza cultural y lingüística, menos aún de afianzar el horizonte de futuro de la educación para una mejor calidad de vida entre los Pueblos Indígena-origenarios. En este estudio se considera que el Centro Universitario Comunitario (CUC) configura otra forma de hacer educación en el nivel superior, por cuanto se distancia de la interculturalidad funcional al sistema escolar oficial. En cambio, posiciona la Educación Superior Comunitaria (ESC) al asumir su carácter autonómico con la representación de las bases de organización interna y al desplegar un currículo con pluralidad epistémica.

Tal pluralidad epistémica se refleja en la preocupación del CUC que reconoce la existencia de diversas formas de producir y generar los conocimientos. El pluralismo epistemológico resulta nodal ya que lleva a superar la posición absolutista en la cual “solo puede haber un único pensamiento correcto, una única manera correcta de entender el mundo, por consiguiente, un único conjunto correcto de criterios de evaluación epistémica” (Olivé, 2013, p. 36). Como ha venido sucediendo con la idea de que el único tipo de conocimiento racional es el llamado científico. Este giro teórico remite a una concepción pluralista de la educación, el conocimiento y la racionalidad.

De tal modo, la ESC permite avanzar hacia una Interculturalidad transformativa en la sociedad; es decir, a reinscribir “las lenguas y culturas indígenas y ofrecer posibilidades renovadas para una acción político-pedagógica autónoma” desde la acción cotidiana de los individuos y las instituciones (López, 2021, p. 59). De esta manera, se sientan las bases para la implementación de una pedagogía universitaria que reconozca la educación propia, las pedagogías indígenas y los saberes locales, los cuales han sido desplazados por el eurocentrismo como racionalidad única desde la invasión, conquista y colonización del continente. Según Lander (2000), esta situación de desplazamiento y exclusión aún se evidencia a partir de caracterizar las expresiones culturales “tradicionales” o “no-modernas”, como en proceso de transición hacia la modernidad, pues con ello se les niega toda posibilidad de lógicas culturales o cosmovisiones propias. “Al colocarlas como expresión del pasado se niega la posibilidad de su contemporaneidad” (Lander, 2000, p. 26). En este sentido, la ESC plantearía vías o posibilidades para re-pensar, co-construir e implementar prácticas educativas desde procesos de enseñanza y aprendizaje para “un mundo donde quepan muchos mundos” (CDSL, 1996, p. 1), lo cual traza como horizonte la reflexión y concreción de caminos para alcanzar los todavía no cumplidos Acuerdos de San Andrés Larrainzar de 1996, en la búsqueda de una educación desde y para los Pueblos Indígenas según los proyectos político-pedagógicos de las comunidades hacia el Buen Vivir.

Esbozo del proyecto político-pedagógico de Unixhidza

El Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza) constituye uno de los dieciséis centros³ pertenecientes

3 De acuerdo con Maldonado (2020), los Centros Universitarios Comunales iniciales se abren por gestión de grupos locales organizados y con la aprobación de las autoridades locales y de la Asamblea Comunitaria. Estos se encuentran en Santa María Tlahuitoltepec, Santa María Yaviche, San Pedro Comitancillo, Jaltepec de Candayoc, San Antonio Huitepec, Capulálpan de Méndes, San Andrés Solaga,

a la UACO y se encuentra ubicado en el Rincón de la Sierra Juárez. Actualmente, cuenta con las carreras de Ingeniería en Comunalidad y Licenciatura en Cultura Musical Comunitaria. Su propuesta educativa es contrahegemónica, en tanto busca generar procesos colaborativos de aprendizaje a contracorriente del eurocentrismo⁴ y las convencionalidades de corte occidental. La puesta en marcha de la Unixhidza en territorio zapoteco plantea la misión de fortalecer y consolidar los caminos hacia la autonomía que las comunidades han decidido emprender, mediante el acompañamiento y la revalorización de los conocimientos, saberes, capacidades e iniciativas organizativas de sus integrantes.⁵ De este modo, la formación profesional insta a revertir la situación de discriminación, minorización y exclusión de la educación propia gestada y desarrollada por el Pueblo Xhidza.

Como se denota, esta institución en el nivel superior posiciona la creación e implementación de proyectos de vida en contextos comunitarios y, con ello, incide en posibilidades de justicia curricular (Torres, 2010);⁶ es decir, en el planteamiento y desarrollo de la

Santa María Colotepec, Unión Hidalgo, Ciudad Ixtepec, Matías Romero, San Pedro Amuzgos, San Francisco Ixhuatán, H. Ciudad de Tlaxiaco y Guelatao de Juárez.

- 4 Según Quijano (2000), el eurocentrismo es la denominación de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que, en las centurias siguientes, se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución estuvo asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial-moderno y eurocentrado, establecido a partir de la conquista de América.
- 5 Para mayor información véase <https://unixhidza.mx> y en Facebook Unixhidza Centro Universitario de Santa María Yaviche.
- 6 Torres (2010, p. 34) define la justicia curricular como “el resultado de analizar críticamente los contenidos de las distintas disciplinas y propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se pretende educar a las nuevas generaciones. Obliga a tomar conciencia para que cuanto se decida y realice en las aulas sea respetuoso y atienda las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. Un proyecto curricular justo tiene que ayudar a las ciudadanas y ciudadanos más jóvenes y especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos, a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias,

propuesta educativa de manera crítica y democrática respecto de lo que se enseña y aprende, así como en el papel agentivo de los sujetos en tanto actores del currículo. A su vez, establece iniciativas que permiten avizorar procesos de descolonización del ser, el saber y el poder (Lander, 2000; Quijano, 2000), entendidos como procesos que develan la persistencia étnica de la comunidad y recuperan la memoria colectiva, los cuales dan cabida al fortalecimiento de una reconfiguración identitaria que opta por una mejor calidad de vida, seguridad alimentaria, cuidado del agro-sistema de la milpa, co-construcción y transmisión de saberes, así como en el establecimiento de alianzas entre organizaciones de base comunitaria. En este sentido, educar desde una postura descolonizadora implica situarse en un posicionamiento político-pedagógico que permita concientizar a la población para criticar el sistema capitalista y el paradigma del eurocentrismo en la vida escolar, que ha ido en detrimento y pérdida de saberes locales y que incluso ha incidido en el desplazamiento de la lengua originaria.

Necesidades, demandas y expectativas de los jóvenes ante la nueva institucionalidad universitaria

Las necesidades, demandas y expectativas de los jóvenes permiten visualizar cómo se vive la experiencia universitaria y cuáles son los alcances o límites de la pertinencia del currículo en tanto propuesta político-educativa. Asimismo, la evidencia permite conocer aquellos aspectos estructurales formales que moldean a los jóvenes en su carrera profesional. Dicho de otro modo, a partir de esta investigación encontramos algunas categorías que llevan a visualizar la relación estrecha con la pertinencia, el fortalecimiento identitario y las expectativas para una mejor calidad de vida, puesto que posi-

colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático”.

cionan la autonomía de los jóvenes, sus ideales y compromiso ético con su comunidad.

Yo quiero seguir estudiando en la Unixhidza porque me hace aprender cosas de donde vengo y enseñar esto a la gente de mi comunidad. Nosotros mediamos. Soy joven y es importante que cuidemos lo que se nos concedió, nosotros los jóvenes somos el centro (DSSM).⁷

En las siguientes líneas se abordarán estas categorías retomando las voces de los estudiantes que se encuentran en el segundo semestre de la primera promoción de la carrera de Ingeniería comunal. Se explicitarán las implicaciones de la cobertura educativa, la perspectiva sobre el currículo universitario y la educación propia, la postura sobre revalorar la lengua y cultura Xhidza así como la necesidad de co-construir el conocimiento, aunado a las expectativas sobre la pertinencia de la estructura curricular en el escenario actual.

Sobre la cobertura educativa: “porque está en mi pueblo, porque puedo estar cerca de mi gente”

Ampliar la cobertura de la educación con poblaciones indígenas implica acercar la escuela a la comunidad; es decir, cerrar las brechas que históricamente dejaban entrever la lejanía hacia los centros urbanos, donde solo unos cuantos podían acudir debido a la distancia y la escasez de recursos económicos que implicaban el traslado desde su comunidad —ya sea en transporte público o particular— así como el alto costo de solventar la estadía en una ciudad. Hoy en día, la presencia de la Universidad en territorio originario permite el acceso de los jóvenes de manera efectiva, facilitando su incorporación y su desenvolvimiento académico en su propia comunidad: “porque está en mi pueblo, porque puedo estar cerca de mi gente” (SCLH, 2022).

7 Por razones éticas, no se revelan los nombres de los entrevistados, y se recurre más bien al uso de iniciales y entre paréntesis aparece el año de las entrevistas.

Asimismo, el establecimiento institucional de la Universidad no solo tiene repercusiones en términos de su ubicación geográfica, sino también permite el fortalecimiento identitario, en tanto, afianza los lazos familiares y comunitarios. Por ejemplo, coadyuva al reconocimiento potencial del territorio, identificando problemáticas concretas a resolver, así como potencialidades para un desarrollo autónomo. Además, promueve la lengua originaria en el aula y fortalece su uso en diversas situaciones cotidianas en el escenario local. Así tenemos, que a nivel comunitario la identidad Xhidza se afianza por el uso y lealtad lingüística hacia la lengua originaria en los avisos a través del perifoneo, la radio comunitaria, las conversaciones con familiares y conocidos y, el uso constante en la universidad.

Miradas hacia el currículo universitario y la educación propia: “el objetivo de aprender...”, “ser entendidos” y “enseñar lo bonito de ser gente zapoteca”

Se evidencia el interés por aprender desde un currículo universitario que complemente y articule la educación propia. Por un lado, los estudiantes buscan el reconocimiento de los saberes y conocimientos comunitarios, utilizando como eje la lengua originaria. Por otro, se denota el intento por incidir en nuevas formas de atención y solución a situaciones o problemáticas concretas, las cuales no alcanzaban a comprenderse o resolverse únicamente con las instituciones escolares que existían en la comunidad: “Yo ingresé a esta escuela con el objetivo de aprender cosas nuevas, que tal vez no lo puedo aprender en casa o no lo pude aprender en la escuela donde había ido que es el bachillerato integral comunitario” (JLH, 2022). La educación superior cobra sentido como necesidad-derecho y cuidado de sí, en términos personales y también comunitarios.

Además, la decisión de estudiar para ser “entendidos” se relaciona con la capacidad de agencia, la necesidad de superar barreras u obstáculos, así como la demanda por comprender la realidad desde una mirada propia. Los contenidos que los jóvenes vislumbran como saberes no solo resultan en un cúmulo de nuevos aprendizajes sino

en la reflexión y transferencia de estos en la solución de problemas que conciernen a su futuro como sujetos en colectivo, en comunidad: “Yo decidí estudiar aquí ya que es un lugar donde se nos enseña a ser entendidos, no solo enseñan a saber” (DMY, 2022).

Aunado a lo anterior, la universidad en la comunidad coadyuva al estatus de la lengua originaria en tanto posiciona su prestigio y uso en el contexto cotidiano. Esta motivación o input lingüístico generado entre los jóvenes permite desarrollar el uso del zapoteco de manera eficaz y nos recuerda que:

La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean. (Bajtín, 1998, p. 13)

Asimismo, incide en el reclamo lingüístico desarrollado por los aún hablantes, pues se deja entrever que, tras varias décadas de desplazamiento de la lengua originaria por el español, hoy en día existe la demanda por superar la discriminación lingüística hacia los hablantes de *didza xhidza* (lengua zapoteca).

[La Universidad] es un lugar donde se nos enseña a abrirnos en el camino de la vida. Actualmente ya existe un gran cambio, ya que las personas que no hablaban el zapoteco y eran de las ciudades intentaron hacer desaparecer la lengua materna. Ahora ya existe la oportunidad de enseñarles lo bonito que es ser gente zapoteca o hablante de una lengua. (DMY, 2022)

Esta “oportunidad” se gesta en la universidad a través de los jóvenes y tiene correlato con los distintos actores de la localidad. Entonces, la formación profesional comprometida con el currículo comunitario permite abrirse en los caminos de la vida. Ello implica la necesidad de superar la negación o exclusión histórica a la que ha sido llevada la educación propia. Esta formación tiene implicaciones curriculares trascendentales, pues no debemos olvidar que:

El mundo es un conglomerado de culturas y de lenguas y si queremos responder a esa situación del mundo, la educación del siglo XXI tiene que ser aquella que se imponga a sí misma la recuperación de esa diversidad, dar cuenta de ella y preparar a los educandos para que estén mejor habilitados, para manejar y procesar esa diversidad. (López, 2004, p. 219)

Revalorar la cultura y lengua Xhidza y co-construir el conocimiento: “valorar lo grande que somos”

Entre las demandas se encuentran la revaloración de la cultura y lengua zapoteca desde los saberes y sentires de los abuelos. A su vez, las posibilidades para la co-construcción del conocimiento con los otros; es decir, las generaciones que se desarrollan y desenvuelven en el escenario cotidiano contemporáneo:

Me gusta por la forma de fomentar a valorar lo grande que somos como personas zapotecas. También nos instan a escribir los saberes de nuestros abuelos, ya que de este modo podrá pasar a las otras generaciones que vienen creciendo. (WGMR, 2022)

La satisfacción de estas demandas nos lleva a los planteamientos de interculturalizar desde la diferencia colonial (Sartorello 2014), lo cual implica otras formas de construir epistemologías críticas apuntaladas en procesos de descolonización para fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural del pensamiento hegemónico (pp. 82-83). En este sentido, Delgadillo (2020) subraya que la construcción de la educación propia en el nivel superior supone que, entre todas las funciones realizadas por los sabios indígenas, se destaque su rol como depositarios de los saberes y conocimientos de los Pueblos Indígenas y a la vez de mediadores en los procesos de articulación entre el conocimiento universal de corte occidental y los saberes y conocimientos indígenas.

A la par, encontramos que los procesos de resistencia contra la hegemonía, en este caso, se encuentran estrechamente relacionados con el fortalecimiento de la identidad cultural toda vez que la discri-

minación ha operado también en el uso de las lenguas y ha llegado a evidenciar una clara discriminación lingüística hacia el zapoteco. Las actitudes propositivas de los jóvenes hacia la lengua originaria intentan revertir estos procesos de discriminación y llevan a constatar que para afianzar el uso de la lengua “La selección de *todos* los medios lingüísticos se realiza por el hablante bajo una mayor o menor influencia del destinatario y de su respuesta prefigurada” (Bajtín, 1998, p. 24). Por ello, la necesidad de afianzar tanto la adquisición como el aprendizaje de la lengua y cultura xhidza entre los niños y jóvenes.

Significa ser grande por seguir resistiendo al vivir nuestra identidad como gente de pueblo zapoteco, aunque las personas que hablan español nos denigran solo por seguir hablando la lengua zapoteca. Por eso, es necesario seguir practicando y compartiendo a los niños lo que es nuestra cultura. (WGMR, 2022)

Cabe mencionar que la formación profesional en este centro universitario busca el relevo generacional, ya que uno de los horizontes de futuro de los egresados vislumbra la profesionalización para continuar el posgrado. Y, una vez con el grado a nivel de maestría, sean ellos, los jóvenes, quienes formen a los nuevos cuadros de ingeniería comunal; es decir, los facilitadores serían los recién egresados profesionales originarios cualificados. De este modo, la propuesta educativa intenta abatir el eurocentrismo⁸ de la Modernidad (Dussel, 2000) y permite abrir posibilidades hacia otras formas de educar y educarse, sustentadas en el proyecto político-pedagógico

8 Según Dussel (2000, p. 48), “El “eurocentrismo” de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemónica por Europa como “centro”. El *ego cogito* moderno fue antecedido en más de un siglo por el *ego conquiro* (yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “voluntad-de-poder” moderna) al indio americano. La conquista de México fue el primer ámbito del ego moderno. Europa (España) tenía evidente superioridad sobre las culturas aztecas, mayas, incas, etc., en especial por sus armas de hierro-presentes en todo el horizonte euro-afo-asiático. [...] Su superioridad será, en buena parte, fruto de la acumulación de riqueza [...], que acopiará desde la conquista de Latinoamérica”.

del Pueblo Originario, en tanto demanda histórica y derecho a la diferencia-alteridad en aras de la emancipación social e intelectual. Tal como lo establece la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Artículo 14. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

Expectativas sobre la pertinencia del currículo: “aprender y conocer más sobre nuestra comunidad” y “por las carreras que tiene”

Entre las expectativas se encuentra el aprender y conocer como metas a nivel personal y colectivo sobre la base de un currículo comunitario que responda a la educación propia y se concrete principalmente en pertinencia cultural y lingüística. En este sentido, la institución es novedosa no solo por su reciente creación como centro universitario de la UACO, sino por los movimientos de aprendizaje y procesos de lucha en favor de la educación en el nivel superior, ya que la Universidad como tal se ha venido gestando en la comunidad desde procesos históricos y sociales ocurridos en la región.

Es una escuela donde podemos aprender y conocer más sobre nuestra comunidad. También porque es parte de nuestra comunidad y a su vez es una escuela nueva. Por tal motivo me interesa esta universidad para aprender y conocer más sobre la vida en este mundo. (YPL, 2022)

La identidad que fortalece el sentido de pertenencia se vislumbra en el entorno universitario. La educación, por ende, se concreta en el respeto y responsabilidad, en tanto adoptan valores y formas de vida para afianzar la alteridad, su derecho a la diferencia y posicionamiento del ser sin discriminación ni racismo. Por lo tanto, se espera apreciar la

diversidad y la riqueza que ofrece a todos como humanidad: “Tal vez significa la libertad de hacer lo que queramos, de elegir quién podemos ser en la vida, pero siempre y cuando podamos ser responsables de todo y que nunca olvidemos de dónde venimos y a dónde pertenecemos” (YPL, 2022). Como hemos visto, en Yaviche se construye un currículo cuya base se sustenta en la comunidad al posicionar saberes y conocimientos Xhidza en la formación profesional, los cuales intentan superar condiciones de subalternidad (Spivak, 1988) y buscar caminos hacia la emancipación social desde la educación propia.

Me gusta la universidad por las carreras que tiene, la carrera que me interesa es la ingeniería en telecomunicaciones, igual rescatan la cultura de nuestra comunidad. Asimismo, estoy cerca de mi familia. Ser jóvenes significa ser personas que con cada experiencia que adquirimos nos ayudará a ser buenos ciudadanos que ayuden y estén al servicio del pueblo. (RADL, 2022)

Ciertamente, este currículo comunitario se nutre también de los avances tecnológicos y los utiliza al servicio del pueblo; por ejemplo, se apoya de la radio comunitaria, un canal de televisión y telefonía, desde donde producen, manejan y difunden contenido para la población en el contexto local y regional, así como el uso de redes sociales, las cuales coadyuvan a la difusión de convocatorias para invitar a jóvenes de nuevo ingreso, como a la difusión de eventos que se llevan a cabo en la vida universitaria. La ingeniería comunal se relaciona con las telecomunicaciones para incidir o contrarrestar la brecha digital, pues la población rural e indígena no ha tenido o tiene escaso acceso a estas nuevas tecnologías en sus contextos.

Conclusiones

El Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche intenta romper las barreras del eurocentrismo para permitir el pluriverso y avanzar hacia un pluralismo epistemológico. Se inscribe en la necesidad de transitar del carácter monocultural y elitista de la universidad convencional a la pluriversidad y con ello sentar las bases

para una educación superior comunitaria. Desde esta perspectiva, el diseño del modelo curricular cuestiona y propone diferentes formas de construir y transmitir los saberes y conocimientos.

Asimismo, la construcción de la educación propia en el nivel superior implica el planteamiento y ejecución de propuestas curriculares (político-educativas), que se establecen y desarrollan desde y con sociedades indígenas para el funcionamiento de la universidad. Estas propuestas consideran a los Pueblos Originarios como sujetos pedagógicos del currículo y no como objetos de la sobredeterminación curricular, por cuanto despliegan una formación profesional comprometida con el currículo comunitario para colaborar, acompañar y atender —primordialmente— los problemas de la comunidad. Estos procesos de emancipación social y educativa implican la necesidad de superar la negación o exclusión histórica a la que ha sido llevada la educación propia.

De este modo, los fines de la educación superior comunitaria consisten en fortalecer la identidad, el aprecio por la diversidad, la articulación de saberes, la autonomía de los jóvenes y las vías para la interculturalidad transformativa, en tanto atienden problemáticas que merecen ser visibilizadas para encontrar alternativas de solución concretas. Estos planteamientos y propuestas se basan también en la necesidad de garantizar el continuo educativo o trayectoria educativa completa de los jóvenes indígenas, y, de ese modo, articulan la educación media superior con la universitaria (López *et al.*, 2022; Estrada, 2008).

Además, hemos visto que, en la actualidad, la demanda educativa indígena no solo está vinculada con cobertura escolar sino más bien implica una educación propia, que contribuya a consolidar procesos autonómicos desde el territorio propio. El CUC se perfila como la instancia que permitirá coadyuvar a los procesos de revitalización tanto de la cultura como de la lengua originaria (didza xhidza) desde su visión y compromiso de formar a las personas como sujetos sociales y colectivos, de modo acorde a los planteamientos político-pedagógicos que re-configuran el devenir que han decidido emprender para y desde el Rincón de la Sierra Juárez.

Los datos revelan el planteamiento señalado por Bertely (2011) respecto a que la calidad y pertinencia educativas exigen modelos de innovación relevantes, bajo control indígena, que consideren el conflicto intercultural, el ejercicio de la dominación y el desequilibrio socio-ambiental del planeta. A partir de la investigación, resulta crucial avanzar en la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje propios, desde los significados profundos de las lenguas originarias para llegar a la comprensión de las pedagogías indígenas contemporáneas basadas en metodologías y criterios de validez situados, que afiancen y fortalezcan la identidad lingüística y cultural, posicionen el pluralismo epistemológico y los embates del eurocentrismo-racismo.

Finalmente, aquí se ha constatado que los sistemas educativos propios consideran la formación de la persona en términos distintos al mundo occidental, son diversos y no estandarizados, enfatizan la identidad cultural y establecen correspondencia con un contexto situado. En definitiva, la Educación Superior Comunitaria intenta superar condiciones de subalternidad, posicionar la autonomía y autodeterminación de los pueblos originarios y, constituirse como respuesta y estrategia para la emancipación social.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. Siglo XX Editores.
- Bertely, M. (2011). *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. Rediin, UPN, Ciesas.
- Centro Universitario Santa María Yaviche. (2022). Unixhidza. <https://ceuxhidza.org/>.
- Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1996). *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona. Montañas del Sureste Mexicano*. Enero de 1996.
- De Alba, A. (1991). Sobre la determinación curricular. En De Alba, A., *Curriculum, crisis, mito y perspectivas* (pp. 49-62). CESU-UNAM.

- Delgadillo, D. (2020). *Construcción de la educación propia en el nivel superior: El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (México) y la Unibol Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas "Apiaguaike Tüpa" (Bolivia)*. (Tesis doctoral en Pedagogía). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2020/noviembre/0805674/Index.html>
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Lander, E. (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, (pp. 41-54). Unesco, Ediciones Faces, UCV.
- Estrada, G. (2008). Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En Mato, D. (coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencia en América Latina*, (pp. 371-380). Unesco-Iesalc.
- Hecht, A. C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 8(1), 103-113.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.
- Honorable Ayuntamiento de Tanetze de Zaragoza. (2016). *Enciclopedia de Los Municipios y Delegaciones de México*. Estado de Oaxaca. <https://bit.ly/3bcAJRX>
- Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. LXIV Legislatura Constitucional. (2020). Decreto 1201. Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. Artículo 1. *Periódico Oficial Extra*, fecha 20/04/2020.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 11-40). Clacso, Unesco, Ediciones Faces, UCV.
- López, L. E. (2004). Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente. En Vílchez, E., Valdés, S. y Rosales, M. (eds.), *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo* (pp. 17-34). CILA, Unmsm, UNE, Unalm, Proeduca, Proeib Andes.
- López, L. E. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 41-66. <https://bit.ly/3S5JL3I>
- López, L. E., Arguelles, N. e Ipia, R. (2022). *Tejiendo interculturalidad y educación superior en América Latina y el Caribe*. En revisión editorial.
- Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Revista Bajo el Volcán*, 15(23), 99-112. <https://bit.ly/3vo5nOV>

- Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Centro INAH Oaxaca.
- Olivé, L. (2013). Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico. En Hernández, S. E. (coord.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 35-50). UIEP, Uired, UPEL.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-242). Clacso, Unesco, Ediciones Faces, UCV.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101. <https://bit.ly/3oAusCy>
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? En Nelson, C. y Grossberg, L. (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271-333). McMillan Education.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). La observación participante. Preparación del trabajo de campo. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (pp. 31-49). Paidós
- Torres, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata.

Etnonacionalismo mapuche y ciudadanía argentina: convivencialidad

Verónica Azpiroz Cleñan¹

La represión en enero de 2017 a la comunidad mapuche Pu Lof en Resistencia en Cushamen, en la provincia de Chubut,² fue tomada por los medios de comunicación hegemónicos en un lenguaje racista y demonizador hacia algunos dirigentes mapuche, sin lograr poner en debate conceptos políticos respecto a la nación, el Estado, la república, la ciudadanía y la plurinacionalidad, entre otros. El propósito de este artículo es traer el *mapuche kimün* —conocimiento mapuche— para que dialogue con la ciencia política, de modo que los políticos conservadores de la Argentina dejen de comprarse el libreto tradicional *chilensis*, no el que se avizora como resultado de la Convención Constitucional.

La identidad cultural y étnica es explicada por el politólogo mapuche José Marimán (2017), a través de las subjetividades y la autoadscripción. Al respecto, se pregunta si:

¿Se puede construir etnicidad e identidad mapuche de la nada misma? No. Responder positivamente a este interrogante implicaría dejar de considerar que recuerdos, memoria histórica, parentesco, lengua, tradiciones, costumbres, mitos, símbolos, y valores son parte, aunque subjetiva, de la cultura considerada en *latu sensu* (precondiciones étnicas diferenciales básicas). (p. 240)

1 Licenciada en Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Doctoranda en Salud Colectiva por la Universidad Nacional de Lanús.

2 Para mayor información sobre este suceso documentado consúltese en: <https://bit.ly/3bdqtsx>

Los Pueblos preexistentes al Estado hemos tenido y tenemos una lengua, un territorio y una espiritualidad. Al ser incorporados a través de la fuerza al Estado muchos de estos elementos constitutivos se fueron perdiendo o debilitando. En Argentina la lengua oficial que se habla es el castellano o español, lengua impuesta por España. La religión oficial es el catolicismo, atribuida por la Iglesia católica a la Corona Española y la delimitación del territorio nacional fue establecido del Río Salado hasta el sur, por la Campaña al Desierto. La frontera chileno-argentina, terminó de delimitarse entre la década de 1930 y 1940 (PDTs-CIN-CONICET, 2014) Argentina es una construcción jurídica-política-administrativa que en su estructura esconde su génesis: el genocidio mapuche.

En algunos Estados, como Bolivia y Ecuador, el movimiento indígena ha denominado su preexistencia bajo el concepto de naciones o nacionalidades. En Canadá se han llamado Primeras Naciones. En el caso de Argentina y Chile hemos acuñado el concepto de Pueblo-Nación Mapuche desde 1992 hasta la actualidad. *Pu mapuchengen* es la expresión en *mapuzungun* —lengua del habla del territorio— para denominar la totalidad de la población mapuche a ambos lados de la Cordillera de los Andes. Tal es el caso de los quechuas, que tienen su territorio ancestral bajo varias Estados: Argentina, Bolivia, Chile, Perú, Colombia y Ecuador; los miskitos en Honduras y Nicaragua, los guaraníes en Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Argentina (cf. López, 2009). Es decir, hay una demografía de la *morenidad*, que es previa a la conformación de los Estados nacionales, la cual persiste a pesar de las fronteras estatales-nacionales.

La reforma constitucional de 1994 reconoce la preexistencia de los Pueblos Originarios. En Argentina, somos más de 30 Pueblos en total (Censo, 2010). La existencia del Estado argentino no es obra de la naturaleza, debemos decirlo. Pierre Maugué (1981, p. 43) señala que las “naciones son de alguna manera los planetas lentos del cielo político; su existencia tiende a medirse a escala milenaria, la de los estados a escala de siglos y la de los regímenes políticos a escala de decenios”.

Por su parte, Marimán —diez cóndores— (2012) afirma que llamamos identidades estatales-nacionales a aquellas construidas

desde la ciudadanía que los Estados republicanos impusieron en el proceso de conformación del Estado-Nación. Frente a ello las Naciones Indígenas son realidades anteriores y pre-existentes a la construcción de tales Estados.

Marshall (1950) sostiene que la ciudadanía se construye en un contexto histórico (Inglaterra), donde primero se adquirieron los derechos civiles, luego los políticos y finalmente los sociales. Esa ciudadanía se sostuvo y siguió vigente en América Latina hasta la llegada de Evo Morales a la presidencia de Bolivia. En Europa el proceso de resquebrajamiento de los Estados Nacionales se inició antes, en las décadas de 1980 y 1990, con el derrumbe de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y el fenómeno de la globalización colaboró en esa disolución. El final de la URSS como Estado dio lugar a la irrupción de las naciones previas o anteriores a esta conformación multi o plurinacional y la migración internacional también puso en jaque el concepto de ciudadanía. ¿Ciudadanos ante qué comunidad política? La Unión Europea como constructo supranacional no alcanza a borrar el nacionalismo vasco y/o el catalán, ellos reivindican su derecho a la autonomía intentando que España sea en su estructura constitucional un reflejo de las naciones que antecedieron al Estado español; pero además que Europa sea una unión de naciones y no de Estados o de ambos a la vez.

La ciudadanía es entonces, un espacio de mediación entre los sujetos y el Estado, en el cual se desarrollan formas cooperativas o de alianzas para ejercer derechos. En el caso de sociedades multiculturales o pluriétnicas, la ciudadanía política para Naciones o Pueblos Originarios tiene un doble estatus; por un lado, el derecho de ser colectivos específicos con derechos diferenciados (derecho al autogobierno, derecho a la representación y derechos poli-étnicos) y, por otro lado, los derechos universales como cualquier ciudadano o ciudadana. La ciudadanía plurinacional es un emergente del pensamiento político de los Pueblos Originarios en América Latina. Ni Europa ni Asia han logrado resolver a nivel burocrático administrativo del Estado este proceso. Sin embargo en la literatura nacionalista vasca o de otras naciones de España se recoge la idea

de Estado plurinacional tan atrás como cuando llegó a su fin de la dictadura de Franco.

Las condiciones étnico diferenciales que posibilitan el etnonacionalismo mapuche son: el *mapuzungun* (lengua de la gente de la tierra), el *gijañmawün* (espiritualidad propia) y el *wajmapu* (territorio histórico y ancestral). Podríamos decir que también existe un genotipo y un fenotipo, pero no nos interesa poner de relieve lo biológico, sino el *azmapu* (leyes de la naturaleza) y el *azmogen* (leyes sociales y culturales para el Buen Vivir).

La autodeterminación no necesariamente debe realizarse a través de la secesión y creación de un estado independiente y soberano; sino también al interior de los Estados ir a un proceso de autonomización (autodeterminación-interna). Es decir, un proceso de descentralización que otorga poder a ciertos territorios, dadas sus características particulares (históricas, etnodemográficas, geográficas, etc.). Eso es lo que se llama en la literatura especializada la región autónoma. Un ejemplo de ello son la Región Autónoma del Caribe Norte y la Región Autónoma del Caribe Sur, en la costa atlántica de Nicaragua. A la Argentina no debería serle complicado entender la idea dado que es un país federal. De manera que puede haber bajo el nivel de Estado, regiones autónomas, como es de hecho la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Nosotros no hemos hablado nunca de instalar un Estado mapuche, porque sabemos de la existencia de otros pueblos hermanos con los que hemos convivido por siglos intercambiando saberes y bienes materiales. Nuestra historia y nuestros principios hablan de la convivencialidad con lo diverso. Nosotros levantamos la bandera de la autodeterminación y la autonomía mapuche para refundar el Estado con la condición de la Plurinacionalidad. Ese es el neoconstitucionalismo que postulamos para este presente y para nuestro devenir histórico: la coexistencia de muchas naciones, sujetos políticos y sujetos de derecho dentro del Estado Argentino. Nuestra nación es mapuche, y nuestra ciudadanía es argentina, pero en clave intercultural.

La autodeterminación no necesariamente debe realizarse a través de la secesión y creación de un estado independiente y so-

berano; sino también al interior de los Estados ir a un proceso de autonomización (autodeterminación-interna). Es decir, un proceso de descentralización que otorga poder a ciertos territorios, dadas sus características particulares (históricas, etnodemográficas, geográficas, entre otras).

El eje del conflicto territorial entre la nación mapuche y el Estado argentino gira en torno al modelo de desarrollo capitalista que sustentan los Estados republicanos, que en sus fundamentos sostienen la propiedad privada; pieza clave del liberalismo político. Este concepto jurídico-político brinda las garantías para la acumulación del capital, la explotación de los recursos no renovables y la producción de bienes y servicios para el mercado. Cada comunidad mapuche podría hoy en las siete provincias donde estamos vivos nombrar su conflicto territorial. Para muestra basta un botón. Las declaraciones del Intendente de Esquel Sergio Ongarato en Radio Splendid, los que en estos días resultan más que lacerantes:

Lo que a nosotros nos preocupa de esto (la desaparición de Santiago Maldonado) es que, como ciudad turística, nos pone en el tapete, no por nuestras bellezas (naturales), no por nuestro centro de esquí, sino que nos complica desde el punto de vista turístico porque aparecemos con esta mala noticia, que es conocida ya en todo el país.

Al parecer es más valioso el dinero del desarrollo turístico, que una vida humana en plena democracia y con estado de derecho. El autoritarismo de mercado se fagocitó al Intendente de Esquel. La desaparición forzada de Santiago Maldonado³ por parte de fuerzas de seguridad del Estado nos coloca en una democradura o dictablanda (O'Donnell *et al.*, 1989).

3 Santiago Maldonado fue un joven pintor, artesano y tatuador que vivía en la ciudad El Bolsón de la Provincia de Río Negro a unos 70 kms del *lof mapuche* de donde desapareció. Su desaparición forzada fue motivo de gran debate en Argentina que convocó a organismos de derechos humanos y a ambientalistas nacionales e internacionales, incluyendo instancias de las Naciones Unidas.

Siguiendo con el análisis de tan excelso pensamiento Esquelense, pareciera que las “bellezas naturales nuestras” han sido también producto del ingenio humano y hasta podría llegar a inferirse que fueron obra de sus manos. Ahí se muestra descarnadamente la visión antropocéntrica que la filosofía mapuche tensa desde su afirmación biocéntrica en cada conflicto territorial. Nosotros somos parte de un todo natural somos parte del *ixofilmogen* (todas las vidas) no somos ni dueños, ni superiores. Estamos en igualdad de condiciones y jerarquía.

La represión a *Pu Lof en Resistencia Cushamen* es la cristalización de un conflicto latente que existe entre el Estado Argentino y la nación mapuche desde hace mucho tiempo. No se concentra ni en Chubut ni en Neuquén sino en las siete provincias argentinas donde tenemos presencia los y las mapuche. La desaparición de Santiago Maldonado, solidario con el Pueblo Mapuche, tiene varias aristas. La Gendarmería no buscaba un artesano hippie, buscaba disciplinar lo mapuche, aleccionando en *Pu Lof en Resistencia* al resto de las comunidades y organizaciones mapuche. Buscaba borrar la memoria de nación mapuche, memoria de una identidad política. Pero, en el oeste y en el este de la cordillera, somos mapuche.

Esta ciudadanía política argentina para las y los mapuche tiene intensidad solo al momento del sufragio, bien lo sabe el Movimiento Popular Neuquino. Podría afirmarse que los y las mapuche somos ciudadanos incompletos o subciudadanos (Aznar, 2011). porque los derechos colectivos ancestrales no pueden ser ejercidos hasta el momento en la República Argentina: justicia comunitaria, educación autónoma, medicina ancestral, resguardo de los cementerios indígenas, protección del derecho de autor ancestral, etc. Diana Lenton (2017) sugiere que la desaparición de Maldonado, además tiene una intencionalidad de romper o quebrar los lazos solidarios de la ciudadanía argentina con la nación mapuche. Evidentemente, la Plaza del 11 de Agosto muestra su intento fallido.

¿Cómo resolver entonces, sino no es por la vía de la represión, un conflicto cultural, territorial, ambiental y político? ¿Puede la con-

dición de plurinacionalidad en tanto dispositivo jurídico-político constitucional ser una respuesta para un cambio de paradigma de Estado y sociedades con matrices culturales heterogéneas y diversas?

El emergente pensamiento político mapuche en este caso específico en Chubut expresa como punta de iceberg algo que está latente en la consciencia del Pueblo Mapuche. Nosotros tenemos memoria de los acuerdos entre la Nación Mapuche y el Estado argentino y memoria de acuerdos entre la Nación Mapuche y el Estado chileno. Siempre ha estado presente la posibilidad de realizar acuerdos interétnicos y parlamentos con el incipiente Estado Argentino o con la Corona Española (Briones y Carrasco, 2000). Es decir, hay memoria y hay pensamiento político propio mapuche. Los tratados entre 1742 y 1878 que recuperan dichas autoras, analizan al menos dieciséis tratados dando muestra de lo que sostengo.

Las articulaciones sociopolíticas, las nuevas formaciones comunales, las alianzas intersectoriales muestran que la insurgencia político-epistémica mapuche está pariendo un “nosotros” de carácter descolonial en la región sur de América Latina. El país de las manzanas está dejando de ser una enunciación romántica de lo mapuche, para pasar a ser la expresión de un sujeto político con memoria.

El multiculturalismo liberal reconoce la existencia de lo diverso, siempre y cuando no interfiera en las relaciones de poder, no interfiera en la cultura dominante. Tal es el caso de la promoción del turismo con comunidades originarias, la promoción de artesanías y de la música como bienes de compra y de uso que no cuestionan el orden establecido, sino más bien dan muestra que todavía existe *exotic people*. Se recorren grandes parques nacionales donde muestran el chimango, el lago, el pehuén y ... ¡*beatiful people!* que vende sus artesanías o cobra el uso del camping. Hasta ahí todos amigos. Ahora el problema emerge cuando lo exótico deviene desafiante de la concentración de la propiedad de la tierra y pone en el escenario de lo público que su territorialidad está amenazada por el extractivismo. Y es el mismo Estado el que garantiza esa asimetría económica, ambiental y política.

Muestra de ese proceso de reduccionamiento territorial y político es la migración del campo a la ciudad. Contra todo imaginario colectivo, la provincia con mayor concentración de Pueblos Originarios es la Provincia de Buenos Aires. Somos 300 000 (Indec, 2010) por lo cual, esa cifra ofrece algún indicio de los fenómenos que acarrea el despojo territorial y el empobrecimiento generado por el mismo. El 70 % del pueblo mapuche vive en las ciudades (Cepal, 2012). Otro dato interesante sobre los cuales no hay cifras oficiales o estudios referidos a dicha temática, pero sabemos que existe, es la determinación social de la salud de esos 300 000 originarios que son tratados con la categoría de pobres o inmigrantes “límitrofes” en los servicios de salud pública que en su mayoría padecen enfermedades originadas por el reduccionamiento: falta de vivienda, de calidad en los alimentos, hacinamiento urbano, incapacidad de proyectarse como colectivo, etc.

La plurinacionalidad entonces, se opone al multiculturalismo no como categoría cultural sino como categoría política. Podríamos decir que el multiculturalismo reconoce la asimetría política mientras la plurinacionalidad es un mecanismo para equiparar las desigualdades sociohistóricas que devienen en políticas. La plurinacionalidad viene a resolver como dispositivo constitucional y político una deuda epigenética de los Estados republicanos con las pre-existencias de las Naciones Originarias.

Y esa plurinacionalidad aporta o recupera un principio básico sobre el que se organizan las sociedades de los pueblos originarios. Aporta el paradigma del Buen Vivir como contrapeso al modelo de desarrollo capitalista. Aporta el valor de lo humano en relación simétrica con la naturaleza, en contraposición al capital por sobre la vida humana y la acumulación.

El paradigma del Buen Vivir, en nuestra lengua *Küme Mogen* o *Küme Felen* está basado, en un concepto biocéntrico donde no hay jerarquía del ser humano sobre la naturaleza o “los recursos naturales”. No hay lugar, por lo tanto, para el concepto de propiedad. La aproximación más cercana a este principio filosófico dentro de un Estado sería el de propiedad comunitaria. Puede sumarse el auto-

control territorial, la administración de los bienes y servicios de manera circular, la no generación de excedente y el sostenimiento de la soberanía alimentaria en cada territorio para la reproducción social de la vida. Se intercambia lo que se necesita, no hay excedente. Este paradigma hace referencia a la circularidad de los bienes y servicios, ligados a la retroalimentación para su reproducción social. De manera que todo lo que se entrega o se da, vuelve a quien lo dio por primero, transformado. Ese es el principio de reciprocidad que sostiene nuestra filosofía mapuche.

Según David Choquehuanca, vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia, el Buen Vivir es:

Buscar la vivencia en comunidad, donde todos los integrantes se preocupan por todos. Lo más importante no es el humano (como plantea el socialismo) ni el dinero (como postula el capitalismo), sino la vida. Se pretende buscar una vida más sencilla. Sea el camino de la armonía con la naturaleza y la vida, con el objetivo de salvar el planeta y dar prioridad a la humanidad. (Diario La Razón, de Bolivia, 03/02/2010)

Hay un solo planeta, una sola luna, una sola humanidad en la cual nosotras y nosotros, esa hermosa *morenidad*, viene a susurrar a la sociedad argentina de nuestra re-existencia y de nuestra *convivencialidad* con lo diverso.

Referencias bibliográficas

- Aznar, L. (2011). *Democratizaciones, mercado y ciudadanía*. Documento de Trabajo, Repositorio Universidad de San Andrés. Departamento de Humanidades. <https://bit.ly/3JboEcg>
- Briones, C. y Carrasco, M. (2000). *Pacta sunt servanda. Capitulaciones, convenios y tratados con indígenas en Pampa y Patagonia (Argentina 1742-1878)*. Buenos Aires: International Work Group for Indigenous Affairs (IGWIA). <https://bit.ly/3PHkUld>

- Cepal/Celade. (2012). *Atlas Socio demográfico de los pueblos indígenas en Argentina. Desigualdades y territorialidades*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Choquehuanca, D. (2010). Entrevista respecto a la sabiduría de las culturas viejas. *Diario La Razón*, edición del 03/02/2010. Bolivia: La Paz.
- Indec, Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *Resultados ECPI 2004-2005. Encuesta Complementaria de los Pueblos Indígenas*. Buenos Aires: INDEC.
- Lenton, D. (2017). El nuevo enemigo público. *Revista Anfibia*. <https://bit.ly/3bgoTGq>
- López, L. E. (2009). Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina. En Sichra, I. (coord.), *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina* (pp. 19-99). AECID, Funproeib Andes, UNICEF.
- Maugué, P. (1981). *Contra el Estado-Nación*. Ediciones de la Torre.
- Marimán, J. (2012). *Autodeterminación. Ideas políticas mapuche en el albor del siglo XXI*. Editorial Lom.
- Marimán, J. (2017). *Awkan tañi mülean mapun kimün. Mañke ñi pukintun*. Santiago de Chile: Ediciones Heinrich Böll Stiftung.
- Marshall, T. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge University Press.
- O'Donnell, G., Schmitter, P. y Whitehead, L. (1989). *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Editorial Paidós.
- PDTS, Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social, CIN-CONICET. (2014). *Población Mapuche de la cuenca Nahuel Huapi: hacia el reconocimiento identitario y sus derechos socioeconómicos y culturales*. Buenos Aires: Universidad de la Plata y Universidad del Comahue.

Puku Pukumantawan K'ankamantawan

*Voces de las mujeres y hombres del Qullaw
a través de la escritura y la interpretación del yachachiq
Rufino Chuquimamani Valer*

Kastillanuta huch'uy qillqa

En este artículo se comparte un relato de la sabiduría y la oralidad quechua del sur andino peruano: la historia de lo ocurrido entre el PukuPuku o Gallito de las Rocas (*Rupicola Peruvianus*) y el Gallo llegado de Castilla. Hasta hoy se narra que el Puku Puku estaba domesticado y que daba las horas para la realización de las diferentes actividades diurnas y nocturnas, hasta que una mañana se escuchó un sonoro aleteo y un canto raro. Ante tal acontecimiento, los pobladores se preocuparon y descubrieron que se trataba de un gallo colorado, traído por los invasores españoles. Frente a este suceso, el Puku Puku reclamó sus derechos y de acuerdo con las normas de los invasores tuvieron que enfrentarse en un juicio sin parangón, donde por las diferentes tretas vigentes el Gallo Colorado resultó beneficiado por la justicia de los invasores. El Puku Puku fue condenado a abandonar las casas de sus criadores nativos, viéndose obligado a buscar su hábitat en los lugares más inhóspitos donde hasta ahora sobrevive, sin derecho a dar las horas para las diferentes actividades y en busca de granitos silvestres para su alimentación y sin casa estando en sus propios territorios. La narración muestra los conflictos persistentes entre las formas de vida propias de estas tierras y las impuestas por quienes las invadieron. También pone de manifiesto cómo el sistema judicial conspira contra el gallo nativo en beneficio del foráneo. El relato va seguido de un conjunto de interrogantes y reflexiones en quechua del autor respecto a la vigencia del relato en relación con lo que sigue ocurriendo en el Perú, en el contexto político reciente. Concluye con un llamamiento a la convivencia y a la unidad en la diversidad.

Qallariy simi

Kay qillqasqapiqa Puku Pukus K'ankawan ch'aqwasqanmanta yachasunchik. Tayta mamanchikqa achka aranwaykunatam paqari-chisqaku. Chaykunataqa paykunapura munakuptin willanakuq kasqaku. Aranwaykunaqa kusichikuntaq, yachachikuntaqmi. Chaykunawanmi aswan allin kawsayta yachasqanchik.

Yachachikuyqa tukuy chikapi rikukusqa. Qharikunapas warmikunapas ñawpaqta qhipata, lluq'ita pañata qhawarikuspa imatapas yachasqanchik. Ichaqa yuyaq qharikunatam, yuyaq warmikunatam aswanqa qhawana kaq kasqa. Paykunaqa mana simillawanchu, aswanpas rurasqankuwan yachachiwasqanchik.

Huk ñiraq yachachiytaqmi kallasqataq aranwaykunata willanakuspa. Qillakuykunatapas llullakuykunatapas aranwaykunata willanakuspa chinkachisqaku, kaqtaq kaykunap yachachiyninwanpas. Huk aranwayta willakuyta tukuspataq machu runakunaqa: “mana uyarikuq kasqaykimantataq chay ... hina muchuwaq” ñispa rimakuqku. Kay pachaqa t'ikrakuchkan, kuraq runakunapas manaña aranwaykunata willakapunkuchu.

Pusaykukuynin

Huk aranwayqa huk willakuymi, huk misk'i sumaq willakuymi. Huk aranwaypiqa uywakunam imatapas ruran, imapipas llamk'an. Chay ruraqkunaqa ñuqanchik runakunapas kankumanhinam rimanakunkupas, imatapas ruranku. Huk simipiqa ñuqanchik runaraykum paykunaqa llamk'anku.

Aranwaykunataqa may ñawpaqmantapunim runaqa willanakuqpuni kasqa. Kuraq runakunaqa aranwayta willanakuspa ari uywanakuq kasqaku, yachachinakuq kasqaku. Kawsaypachapi imapas mana allin tarikuptinqa kuraq runakuna huk aranwayta qallariq kasqa, chay patamantaq huk uyariqkuna imallatapas yapaq kasqa; may maypiqa willakusqaman rikch'akuqta rimaq kasqaku. Rimayta tukuspaqa “chayman rikch'akuqchus kaypas kanman”, ñispa p'uchukaqku. Chay qhipamanqa uyarikuqraqpuni wak aranwayku-

napas. Chayhinatam kay kusichikuq willakuykunatapas, yachachikuq rimaykunatapas runaqa kawsachiq.

Aranwaykunataqa llamk'anapipas (chakmaypi, allaypi, uywa rutuypi) willanakuna kaq. Chaytaqa yuyaqkunapas, wayna sipaspas, wawakunapas uyarikullaqmi; chaymantaqa paykunañataq hukkunaman willaqqku. Chay willanakuykunapiqa atuqmantapunim aswanqa rimakuq, chaymantapas huk riqsisqapas mana riqsisqapas uywakunamantapas (huk'uchamanta, ukumarimanta, kunturmanta, añaschamantapas, kukuchimantapas). Kay willakuykunapiqa uywakunapas, sallqakunapas, mayukunapas, urqukunapas, wayrapas, qasapas rimallanmi; kaqtaq imatapas rurallankum.

Kay qillqasqapiqa Puku Pukumantawan K'ankamantawan willakun. Paykunam ruraqkuna. Paykunaqa kay llaqtayuq *indio* sutiyasqa runakuna ranti ari Ispañamanta chayraq yaykumuq runakuna ranti *juiciopi* purinku. *Juiciopi*qa kanpuni chaninchakuq juezpas, uyarikuq *fiscal*pas, rimapakuy *abogadokunapas*, hukkunapas; paykunana ranti ari kaypi puku pukuchawan k'ankawan maqanaykukunku. Kay aranwaytaqa *juiciopi* puriq runakunam willanakuq, chaytam ñuqaqa Azángaro llaqtapiraq, Potoni llaqtapiraq uyarikuq kani. Ñuqaqa tayta Phuñup rimasqantam uyarirqani. *Juiciopi* puriq runakunaqa abogadomantapas aswanmi yachaq kasqaku.

Kay rimayqa hukmi kanman, hukkunapas kanmanmi, chayqa willakuqninmanhinam, manam ch'ullachu. Ruraqninkunapas, rurasqakunapas ñiraq ñiraqmi. Qamkunapas huk ñiraq rimasqata ¿uyarirqankichikchu icha? ¿Mayqanta?

Aranwaykunatapas, huk sumaq willakuykunatapas llaqtanchikkunamantaqa kawsachisunchikpuni. Chaykunata kawsachispam ñawpa runakunahina sumaqta uywanakusunchik, paykunahina allinta yachachinakusunchik. Kaqtaq qhichwa siminchikpas, qhichwa yachayninchikpas wiñaypaq kawsanqa.

Aranway: Puku pukumantawan k'ankamantawan

Kay llaqtanchikkunapiqa may unaysi ari, hamp'atupas q'umir kapayuq kaqtinsi, mach'aqwaypas hanaqninta phawaptinsi ari ur-

qukunapas qaqakunapas rimaq kasqa, tawa chakikunapas rimaq, ispiritukunapas runawan kawsaq kasqa. Rumipas, yakupas kamachina kaq kasqa; chay pachas ari, kay allpanchikkunaman ispañul runakunapas manaraq chayamuchkaptinsi, kay allpanchikkunapiqa Puku Pukus ari runataqa may tutamantaña sapa p'unchaw rikch'achiq kasqa.

Runaqa Puku Pukup takisqallantas ari uyarikuq, chay takisqanmanhinataqsi puñunamanta hatarikuspa may llamk'anamanpas ripun, may purinantapas puripun, ima ruranantapas rurapuq kasqa.

Warmikunapas Puku Pukuta uyarispa tutañas ari puñunamanta hatarikunku, chaymantas mikhuyta wayk'ukunku, chay qhipamantaqsi puchkanankuta aysarikuspa uywa michiqpas, chakra llamk'anankumanpas puriripunku.

Puku Pukuqa runap wasinpis tiyaqpas kasqa, p'unchawtaqsi paqucha mamawan kуска urqukunata llusiq kasqa. Paypas urqukunapis muhuchakunata pallakullaqtaq, pachatataqsi sapa chayamup-tin "pukúy pukúy, pukúy pukúy" ñispa qaparispá willakuq kasqa; chaymanhinataqsi runaqa imatapas ruraq kasqa.

Chayhinatas ari kay llaqtakunapiqa allin qhapaq, mana unqusqa, allin p'achasqa tiyaq kasqanchik. Chay pachakunapiqa manas ari waqachinakuy pas kaqchu kasqa, llakikuy pas manas kaqchu kasqa, unquykunapas manas kaqchu kasqa. Chay pachaqa huk'uchapas manas kaqchu kasqa. Runakunaqa chanintas ari llamk'aq kasqaku.

Chayhina sumaq kawsaypi tiyakuchkaptinchiksi, huk paqarin, qunqayllamanta kay allpanchikkunapiqa kayhina kunka uyarikusqa:

- Saq'aq saq'aq saq'aq ¡Ququruchiii! ¡Ququruchiii! ¡Ququruchiii! ¡Ququruchiii! – ñiq.

Asllatawanqa yapamantas:

- Saq'aq saq'aq saq'aq ¡Ququruchiii! ¡Ququruchiii! ¡Ququruchiii! ¡Ququruchiii! – ñillantaq.

Kay llaqtakunapiqa chayhina qapariqtaqa manas pipas chay p'unchawkama uyariqchu kasqa. Runapas Puku Pukupas manas hayk'appas uyariqchu kasqa.

Runakunaqa musphasparaqsi paykunapura qhawarinakuspa tapurinakunku:

- ¿Pitaq chayhina qapariqri kanman? ¿Imataq chayri? Yarqaychu kayri hamunqa icha kay Pacha Mamanchikchu t'ikrakunqapas - ñispas runakunaqa hatun mancharisqaraq tapuykanchanakunku.

Chay qapariqta uyarispaqa Puku Pukuchapas qaqa pataman wicharqusparaqsi, kunkantapas chutarispa chutarisparaqsi kayniqta chaqayniqta qhawaykachakun:

- ¿Pitaq chayri kanman? ¿Pitaq kay allpaykunapiri takin? ¡Ñuqallam kay llaqtakunapiqa takinay! – ñispas Puku Pukuchaqa llakisqataq ancha phiñasqataqsi rimarparin.

Unay pachamanqa yapamantas:

- Saq'aq saq'aq saq'aq ¡Ququruchiii! ¡Ququruchiii! ¡Ququruchiii! – ñiq uyarikullantaq.

Chay kutikaqqa tukuyllas runapas mancharikapun, Puku Pukupas hatuntas mancharikapullantaq. Chayhinas ari p'unchaw p'unchaw manchakuyqa kachkan. Puku Pukullapunis runataqa: “pukúy pukúy” ñispa tutaña rikch'achin. Chay wak qapariypas uyarikuchkallanpunis.

Chaysi Puku Pukuchaqa:

- ¡Pitaq chayri! ¡Maytaq chayri! Rirqusaqpuni tapukuspa maskaspa tarirqamusaq – ñispas ch'uqulluchantapas qharimpanmanta churaykukuspa, punchu rikrachantapas patachasparaqsi chay qapariq sallqa maskaq rin.

Chay qapariqqa huk hatun puka K'ankas kasqa. Payqa taytakuraqsi mistikunap wasinpi puriykachaq kasqa. Puku Pukuqa taripancha ari, chaymantas manchasqallaraq ñin:

- ¡Yaw wiraqucha! ¿Pitaq qamri kanki? ¡Maymantataq qamri hamunki, chaytaq qamri kay llaqtaykunapi qaparinki! – ñispas Puku Pukuchaqa K’ankaman chimpaykuq kasqa.

Puka K’ankaqa manaraq allinta uyarichkaspas Puku Pukuchataqa t’aqllantaq hayt’antaq:

- *¿Qué dices? ¡Háblame en castellano! ¡Carajo, so indio...!* ¿Ima ñinki? ¡Manachu yacharqanki, kunanqa ñuqam kay allpakunapi kamachikuq kani! ¡Uywaqniymi kay allpakunapi llallin, paypa makinpim kay allpakunaqa! Chayraykum ñuqapas chayamullanitaq; paykunawan kuskam ñuqaqa hamuni.

Uywaqniyhinallataqmi ñuqapas kay allpakunapi kamachikunay! ¡Kay llaqtakunapi takinay! – ñispas K’ankaqa Puku Pukuchata hayt’aykuntaq rapranwantaq waqtaykun.

Puku Pukuchaqa qhichwa rimaq qharihinas kutipakullantaq:

- ¡Manam qamqa kay allpaykunapi takiwaqchu! Awichuykunap awichunmantapachapas ñuqallapunim kay llaqtakunapiqa takinay. Ñuqallapunim runata rikch’achini. Ñuqam runawan kуска tiyani, ¿imaraykutaq qamri kaypi kamachikuwaq, imaraykutaq qamri kaypi takiwaq? ¿Maymantataq qamri hamunki? ¡Ripuy! ¡Kutipuy allpaykiman! – ñispas Puku Pukuchaqa kutipakun.

K’ankaqa chayta uyarispas maqay maqayta Puku Pukuchata qhawaykun, qhipamantaqsi phawaripa phawarisparaqpuni Puku Pukutaqa sikipi hayt’aykun. Chay p’unchawmantas Puku Pukuqa q’umir sikiyuq qhipapun.

Puku Pukuchaqa imatapas mana rurayta atispa phawaripullansi, karu kinraymansa phawaripun; chaypis chaninchakuq maskaq rinanpaq yuyaychakun. Chaninchakuqqa hatun llaqtapis tiyallantaq. Chaninchakuqqa llaqtapi *juez* ñisqa sutiyuqsi. Puku Pukuqa chay chaninchakuq wiraqucha taripaysi rin.

Puku Pukuqa llaqtaman chayaspas riqsisqanta mana riqsisqanta tapuykachakuspa juezmanqa taripanpuni, chaymantataqsi kayhinata willakun:

- ¡Papáy! ¡Taytáy! Allpaytam wak mana riqsisqa runa qichupuwachkan. Llaqtaymanmi wak mana riqsisqa runa chayamusqa. Paymi kunanqa ñuqata sarunchakuyta munawan. Ñuqataqa uywaqniy runap wasinmanta qarquwachkan. Kaypiqa ñuqallapunim kawsay pachamantapas takiyniywan runata tutaña hatarichini, kunanñataqmi chay puka K'anka kay allpaykunapi qaparipuchkan; payqa tuta p'unchawtaq qaparinpas. Ñuqaga manam chayhinatachu qaparini – ñispas “uyarisqach ari kasaq ñispa” willakusqa.

Chay *juezqa* Puku Pukuchata uyarispas kayhinata kamachikamun:

- Sí pues. Arí ¡Chaninmi allinmi rimasqayki! Arí, qampunim kay llaqtakunapiqa takinayki. Arí qampa allpaykim kay ayllukunaga. Chaypachaqa qam kikiyki chay puka K'ankata chayarquchimuway. Arí, K'ankaqa llaqtanta ripuchun – ñispas wiraqucha *juezqa* yukaykun. Puku Pukuchamansi huk *notificación* qillqasqata K'ankapaq apachin.

Chay *juezqa* chayraq chayamuq wak llaqta runas kallasqataq. Ispañul yuraq qarayuq runas kallasqataq chay *juezqa*.

Puku Pukuqa *juezpa* siminpi iñispas llaqtanman kutiripun, chaypis manchasqa manchasqalla K'ankaman chimpaykun, hinaspas ñin:

- ¡Wi...wiraqucha K'anka! Llaqta wiraqucha *juezmi* waqyachisunki, ¡hakullapuni paypa ñawpaqinman, hakullapuni!
– ñispas chay qillqasqata aypachin.

K'ankaqa chay *notificación* qillqasqata manas chaskiyta munanchu, riytapas manas munanchu. K'ankaqa rimapayasqatapas mana uyariqsi churakun. Puku Pukuqa rimapayachkallansi, chayku-

nata uyarispas K'anaka Puku Pukuta umanmanta kanirquspa phurinkunataraq q'usñichin, hayt'aykunanpaqtaqsi chunka chunkataraq qhawaykun. Puku Pukuqa phawaripuncha ari.

Puku Pukuchaqa imakunata ruraspach ari chayachinpunis K'ankataqa wiraqucha juezpa ñawpaqninman. Iskayninkuña juezpa ñawpaqninpi kaspas hukñataq hukñataq rimarinku.

Iskayninta uyarispas wiraqucha juezqa ñin:

- Mayqankaqcha ari chiqaptapuni rimankichik, chayta mana yachanichu; kasqantakamataq mañakunkichikpas, kasqantakamataq rimankichikpas, ¡chayqa manam allinchu! Aswanpas rikursu qillqasqata kayman taripachikamuychik, chay qhipamanta chaninchasqaykichik – ñispas juezqa iskayninta qatirqampun.

Puku Pukuchaqa ancha llakisqallas qurpachakusqan wasiman kutipun, payqa manach ari piwan rikursun qillqachikuytapas atinchu. Kaqllataqsi K'ankapas qurpachakusqan wasiman kutipullantaq. Payqa chay llaqtapi riqsisqakunayuqsi kasqataq.

Puku Pukuqa quqawnintach ari mikhuykurin chaymantaqa tapukuqsi llusqin. Tapukuspas yachan, chay llaqtapiqa wiraqucha Huk'uchawan wiraqucha Atuqllawansi rikursu qillqaytaqa yachanku; paykunaqa tukuy llaqtapis yachasqa riqsisqa kanku: aychalla munaq, kisulla munaq, suwapura; kaqtaqsi llullakuytapas yukakuytapas allinta yachanku.

Puku Pukuqa Atuqta manchakuncha ari: “chayqa mikhurquwanman” ñispach ari paymanqa mana qayllaykunchu, aswanpas Huk'uchamansi asuykun. Kay sunkhasapa tawa chakiwansi rikursutaqa qillqachikun; chaymantataqsi wiraqucha juezpa tispachunman apanku.

Huk'uchaqa utqayllas qasi qasillata Puku Pukupaq qillqarqapun, chaymantataqsi rikursu rurayta tukuspapachallas K'anaka maskaqñataqsi phawan. K'ankamanqa taripansi. K'anakaqa ch'aki ch'akillas sara hamk'anta kisutawan k'utuykuchkasqa. K'anaka qu-

qawninta Huk'uchaman mikhuchincha ari, chaysi payqa kayhinata willaykunpacha:

- ¡Imapas imaraqmi kanman wiraqucha K'anka! ¡Imach ari qamtaqa taripasunki! ¡Ima llakich ari qamtaqa qatisunki! Chay mana yuyay millay Puku Pukum kihachkasunki: ¡Ripuchun ñispam rikursupi mañakuchkan! – ñispas Huk'uchaqa ch'iqchi misiykunpacha K'ankaman manaraq imapas tapurisqa kachkaspa.

K'ankaqa Huk'uchaman kisutach ari qurin, hamk'atañataqcha ari qurillantaq; chaymantaraqsi aswan tapurikun:

- ¿Ñuqari, ¿piwantaq rikursuta qillqachikuyman? – ñispa.

Chaysi Huk'uchaqa kayhinata kutichin:

- Kay llaqtapiqa iskay mistillam chaykunapi puriykachaytaqa yachayku. Rikursu qillqaytaqa ñuqa allinta yachani; ichaqa huk kallantaqmi, chayqa tayta Atuq. Paypas rikursukuna llamk'aytaqa yachallantaqmi; ichaqa paytaqa runa supaytam manchakun, hayk'atas mikhurqakapun. Qamtapas mikhurqusunkimanmi, ¡Atuqpataqa ama riychu! – ñispas Huk'uchaqa K'ankata yuyaychan. Chaykunata uyarispas K'ankaqa mancharikun, K'ankaqa manchakuymantas Huk'uchallawanña rikursuta qillqachikun.

Huk'uchaqa kisurayku, hamk'arayku rikursutaqa qillqapuncha ari, chaypiqa churansi, “Uywaqniymi kay llaqtakunapi kamachikapun, chayraykutaq ñuqapas kamachikunallaytaq”. Mañakunitaqmi Puku Pukuqa manaña runawan kuska tiyananpaq.

Payqa manaña takiyninwanpas runata rikch'achinanña-chu, kaypiqa imapas rurananchu, aswanpas kamachisqakunallata hunt'anan” ñispas chay rikursupiqqa mañakunku. Chay rikursuta aparikuspas *juezpa* tispachunman rillankutaq, chaypis rikursutaqa haywakunku.

Wiraqucha *juezqa* chay rikursu qillqasqakunatas sayasqan-mantañataq, uma chakinmantañataq, kutirichispa t'ikrarispas qhawan, chay qhipamantas ñin:

- ¡Allinmi! ¡Allinmi! Ñuqaña kay rikursukunata tuta paqariq qhawachkasqaq, chaymanhinataq paqarin tutamanta chaninchasqaykichik. ¡Qamkunaqa ripuychik, samakamuychik! Paqarin tutamanta kutimuychik, ¡kunanqa samakamuychik! ¡Amam tuta ch'aqwawankichikchu! ¡Amam tuta machaykunkichikchu, chaytaq maqanakuwaqchik ima! Kaypiqa yachasqaña kasqa: indiokunaqa machaykunku, chaymantataq tuta paqariq ch'aqwanku; ¡chayqa mana allinchu! ¡Kunanqa ripuychik! ¡Paqarin suqta uras tutamanta rikch'achiwankichik! mayqankaqchus tutamanta rikch'achiwanqa chaymi atipanqa kay ch'aqwaypi - ñispas *juezqa* kamachikun.

K'ankawan Puku Pukuwanqa “ari, ari” ñispallas ripuchkarqanku, chayllapis *juezqa* yapamanta kayhinata aswan rimarparillantaq:

- ¡Mana chayllaraqchu! Allin chaninchay taripanaykichikpaqtaq tuta paqariq taytachamanta mañakuychik. Allin yuyayta taytacha k'anchaykamuwachun, qamkunapas allin chaninchay taripanaykichikpaq – ñispas K'ankatawan Puku Pukutawan *juezqa* qatirqampun.

Huk'uchaqa K'ankatas pakallamanta puriysin, payqa *juezpa* k'amikusqankunatapas, kamachikusqankunatapas allintach ari uyarichkan. K'anakaqa *juezpa* tispachunmanta llusqirqamuspapachallas Puku Pukutaqa ñin:

- ¡Yaw, supaypa wawan! ¡Yaw asna *indio*! kunanmi riqsiwanki pichus maychus kasqayta, kay tuta ukhullapi wanuykitaraqmi t'uqyachisqayki – ñispa.

Chayta uyarispas Puku Pukuchaqa manchasqalla wak k'ikllunta qurpachakusqan wasiman ripun.

Huk'uchaqa Puku Pukumanta pakarikuspas, wak k'iklluntach ari K'ankap qurpachakusqa wasiman phawaykurqun. K'anakaqa llakisqa llakisqallas kachkasqa, chayhinata tarispas Huk'uchaqa:

- Hatun karay wiraqucha, ¡ama anchata llakikuychu! Ñuqam yachani, ñuqawanqa pipas atipallanpunim. Qamqa ¡hamk'allata allinta qaraway! ¡Kisullata allinta qaraway! Atipallasunmi – ñinsi.
- ¡Mayhinataq atipasunchikri? – ñispas K'anakaqa Huk'uchata tapurin.

K'anakaqa ancha musphaqhinalla “¡imatach ari kayqa thawti-payawan” ñispa mana uyariq tukuchkan. Huk'uchaqa makinta qhaqurikuspas yapamanta ñillantaq:

- ¡Ama llakikuychu! ¡Ama musphaypaschu! Huk uwiha nak'ayta maymantapas tarirquchwan.

Chay nak'ay aychata wiraqucha *juezman* “uña wasita” apaykurqusunchik. Puku Pukutaqa chaywan atiparqusunchik. “Wiraqucha *juez*, inti watanaykita mañaykuwayku” ñispalla yaykurqusunchik. Chaypitaq urata qhawasunchik, wiraqucha *Juezta* tutamantaña rikhch'achinanchikpaq – ñispas Huk'uchaqa rimarparin.

- ¡Imataq uña wasiri? – ñinsi K'anakaqa.
- ¡Ama llakikuychu! Qamqa hamk'allata qaraway, kisullata qaraway. Ñuqaña yachani, atipasunchikpuni. Uña wasiqa sumaq sunqu ari, chaywanmi kaypipas maypipas atipanchikqa, chaywanmi aypanchikqa, llallirqusunchik – ñispas Huk'uchaqa ancha kuisisqa K'ankap quqaw wayaqanta qhawachkan.

Rimanakusqankumanhinas K'anakaqa maymantaraqcha ari huk uwiha nak'ay qhiwiykusqa rikhurimun.

Chay nak'aytas tutaniqman *juezpa* wasinman apaykurqunku. Chaypich ari astawan allinta *juezta*qa mink'akamunku; kaqtaq simitapas astawan qaranakamunku, rimaykunata yachachinakamunku,

qhipamanqa ura qhawanankupaqsi rilukta ima wiraqucha *juezman*-ta mañakamullankutaq.

Juezpa wasinmantaqa mana piwan mana maywan rikuchikus-pallas llusimpunku.

Chaymantas K'ankap qurpachakusqan wasiman chayachinakuspa kayhinata aswan yachachinakunku:

- ¡Chay ima kasqan Puku Pukuchataqa atiparqusunchikpuni! Ichaqa ch'uyapi atipananchikpaqqa ñuqa juezpa tispachunta yaykurqusaq, ñuqa yaykurqusaq. Ñuqallam chaykunataqa allinta yachani, chaypiña kaspataq Puku Pukup rikursu qillqanta suwarqamusaq, hinaspataq ñut'uta k'uturqusaq. Chay ñut'usqa papiltaqa t'uqukunapi pakarqusunchik. ¡Qamqa sara kamchallata ama pisichipaychu! ¡Kisullata chaninta qaraway! – ñispas Huk'uchaqa ñataq ñataq kamchatañataq, kisutañataq yuyarin. K'ankaqa Huk'uchap mañakusqantahinach ari rura-chkan, payqa quqawnintach ari qarachkan.

Huk'uchaqa juezpa tispachunta tuta purinpunis, payqa risinñach ari may t'uqun yaykunantapas, chaymantas Puku Pukup rikursunta suwarqamun, chaytataqsi huk hatun paka t'uqupi llik'ir-quntaq, k'uturquntaq.

K'ankawan Huk'uchawanqa ch'allarikunkus:

- Apu Taytakuna, Mama Asunta, Tayta Bernardo kunanqa chay *indio* Puku Pukuta chakiyman qunqurmanta churay. Kay *juiciopiqa* atipasaqkupuni. Kunanqa Puku Pukupas supipas ch'akiraq p'unchawkama puñurquchun – ñispas K'ankawan Huk'uchawanqa ch'allakunku, chaymantataqsi puñuykurqunku.
- Paqarinqa may tutaña rikch'ananchik, ¡Puñukuy misti! ¡Puñukuy misti! Ñuqaña rilukta qhawaspas rikch'achisqayki – ñispas Huk'uchaqa puñuykuq tukullantaq. Payqa tutaqa manas puñunchu, aswanpas K'ankap q'ipinkunatas t'aqwiykuchkan.

Chaykamaqa Puku Pukupas qurpachakusqan wasiman chayaspa llakikuytas qallarín, “puñuchkaqta tariwaspapas chay supaypa wawanqa maqarquwanman” ñispas Puku Pukuqa kachkan, chaysi paytaqa puñuytas mana hap'inchu, paytaqa manas puñuy chayan-chu. Puku Pukuqa qasillas puñunanpi qhuchpachkan, kukachallantas akulliykullantaq, akulliykullantaq. Ama puñurqunanpaqtaqsi takiykun. Puku Pukuqa manarq kуска tutatas takisqa.

Puku Pukuqa kуска tutakamapas manas puñuyta atinchu; llakikusqanmanta kuka akullisqanpas millay qhatqis, chaysi payqa: “ima llakitaq kayri qatiwanqa” ñispa ñataq ñataqsi akullin, kaqtaqsi kukantapas qhawaykurillantaq, chaypas manas allintachu willan. Chayhinallas rikch'achkarqan pacha paqariymantaqsi ch'aki puñurqapusqa.

Tukuypas may allintach ari puñupun, chayqa ña pacha illariyñach ari kachkan chayllapis Huk'uchaqa rikch'arispa rilukta qhawaykusqa, ñas p'unchawña kasqa, chaysi K'ankataqa qaparinanpaq rikch'achin:

– ¡Misti! ¡Qapariy misti! ¡Takiykuy misti! – ñispas K'ankataqa rikch'achin.

Chaysi K'ankaqa:

– Saq'aq Saq'aq Saq'aq, ¡ququruchiii! ¡ququruchiii! ¡ququruchiii! – ñispa qaparin.

K'ankaqa atisqanmanhinas tukuy kallpanwan qaparin.

Chayta uyarispaqa wiraqucha juezpas rikch'arincha ari, runakunapas rikch'apunkuch ari, chay qhipamantaraqsi Puku Pukuqaqa:

– ¡Pukúy Pukúy, Pukúy Pukúy, Pukúy Pukúy! – ñispa qaparinlantaq.

Puku Pukuqa mana samarispañataqsi qapariyun; ichaqa K'ankas ñawpaqta takisqa. K'ankas Puku Pukutapas rikch'achillasqataq. Puku Pukuqa inti llusqsimunankamas qaparin, qaparin, qapa-

rin. Mana allin puñusqa Puku Pukuchaqa umapas nanasqas, machasqapas kanmanhinas rikch'arisqa.

Intipas ña wichariptinñas Puku Pukupas K'ankapas *juezpa* tispachunman kutillankutaq. Chaypis *juezqa* Puku Pukutaraq ñawpaqta k'amin:

- ¡*Indiokuna* qamkunaqa kaqkama kankichik! Machaykuspaqa ch'aqwankichik, tuta paqariq maqanakunkichik. Mana ch'irmiykuchiwan kichikpaschu – ñispas khuyanata k'amin chaymantaraqsi tapurillantaq:
- ¡*A ver, indio!* ¡Maytaq rikursuyki! – ñispas qhari qhariraq tapun.

Puku Pukuqa pisi puñusqanmanta khuyapayana uyantinsi, puka ñawintinsi kachkan; umphu umphullas payqa kayhinata kutichikun:

- ¡Papáy! ¡Taytáy *juez!* rikursuytaqa qayna p'unchawmi taripachikuyki, misa patamanmi “chaymantaña ñawinchasaq” ñispa churachkarqanki – ñispas misa patata qhawarichin.

Juezqa misa patatas maskan, kayta chaqaytas maskan, manas imatapas tarinchu. *Juezqa* supay phiñas rikursu qillqasqata maskan; Puku Pukup rikursunqa manapunis kapunchu.

¿Imatapunitaq tarinmanri Huk'uchañataq papiltaqa suwarqun chayri? *juezqa* qhipamansi ancha phiñasqa:

- ¡Manam kanchu! ¡Llulla *indio!* – ñispa qapariykun, chaymantaraq K'ankatañataqsi tapurillantaq:
- ¡*A ver*, qam *caballero!* ¿Maytaq rikursuyki? – ñispa:

Chaysi K'anakaqa kutichikun:

- Wiraqucha *juez*, rikursuytaqa qayna p'unchawmi haywakurqayki, misa patamanmi churachkarqanki – ñispa.

Juezqa K'ankap rikursuntas maskarin, tarispataqsi patan pallanta qhawarparin. Qhipamantaqsi kayhinata tukuchan:

- Uyariychik, kaymi chaninchakuy: Wiraqucha K'anakaqa chiqaptapunim rimasqa, chanintapunim mañakuchkasqa. Ari kay allpakunamanqa wak runakunapunim, yuraq qarayuq runakunam, misti runakunam chayamun, paykunawan kuskataq wiraqucha K'anaka chayamullantaq; kay allpakunapiqa mistikuna kamachikapun, chayraykutaq runataqa pay rikch'achinqa, K'anakaqa runap wasinpi tiyallanqataq. Runakuna K'ankataqa uywanqa, kaqllataq Huk'uchapas chanin rimasqanmanta runap wasinman yaykuyta atillantaq. Chayhinatam kay juicio tukukun, chaymi chaninchakuy- ñispas misti *juezqa* chaninchakun.
- ¡Qamtaq yaw *indio!* ¡Llulla *indio!* qamqa mana chiqaptachu rimasqanki, mana chaninchu mañakusqayki. Qamtaqa kunanmantakay kawsay p'uchukanankama runa chiqnisunkitaq qatiykachasunkitaq. Qamqa wisch'usqa ch'in urqkunapi, sapan urqkunallapi tiyanki, kaqtaq sallqa mallkikunap rurunta mikhuspalla kawsanki; pipas qamtaqa munasunkichu. Takiyniykitaqmi ima uraspas kallanqa - ñispas ari *juezqa* chaninchakapun. ¡Imaraqmi i? Pisi kallpa runapaqqa chaninchakuyipas aypay atiychu.

Kayhinas ari *juezpa* chaninchakuyninqa kaq kasqa.

Chay p'unchawmantas ari K'anakaqa runap wasinpi qaparin, paypa wasinpi tiyan; chay p'unchawmantas runaqa ch'aki mikhuykunata K'ankamanqa qaran, Puku Pukutaqsi chay p'unchawmantapacha runap wasinmanta manchasqataq p'inqasqataq ayqikapun.

Chaysi payqa karu urqkunallapi tiyapun. Chay p'unchawkunamanta ari Puku Pukuchaqa takipullan ima urastapas. Ñawpaqqa allin yuyaypis takiqpas, kunanqa pantasqatas takipunpas.

Kayhina kawsayqa rikukullanpuni. Llaqtakunapiqa suwakuna suwa masintinkama huñunakunku, chaymantataq pisi kallpa runakunata ch'utiwanchik, wakcha kasqanchikmantapas astawan wakchata tukuchiwanchik, yawarninchikta ch'unqawanchik. Chay runakunaqa yachasqa, allin riqsisqa suwa masintin kanku. Chay suwa masintin runakunapaqqa mana chiqappas chaninchakuyipas

kanchu. Paykunataqa mana atipasunchikmanchu. Chiqaptaña rimakuchkay chaypas paykunaqa qullqinkuwan llullakuyninkuwan atipawallasunchikpuni.

Mana chanin runakunaqa achka kanku. K'ankakunaqa kaku-chkallanpuni, Puku Pukukunaqa aswan achka kallanchiktaq. Ichaqa qunqasqa ch'usaq urqukunallapi tiyanchik. Imataña mañakunchik chaypas, chanintaña mañakuchkanchik chaypas, K'ankakunaqa hayt'allawasunchikpuni, sarunchakullawasunchikpuni.

Kayhina kaptinri, ¿hayk'aptaq ñuqanchikpaq chaninchakuy chayamunqa? ¿Hayk'aptaq kuskachakuy ñuqanchikpaq chayamunqa? Ñuqanchikpaqqa chiqap chaninchakuy mana taripay atiyraq kachkan.

Ch'ulla qharihina sayarisunchik: wakcha wakchapura, sarunchasqa runa sarunchasqapura chaycha ari ñuqanchikqa imallatapas taripasunchikman. Chaytam kay Puku Pukumantawan K'ankamantawan aranway yachachiyta munawanchik.

Puku Pukumantawan K'ankamantawan yuyaychakuy

A. Kay aranwaypiqa, ¿pikunam imallatapas ruran?

Kay aranwaypiqa Puku Pukuwan K'ankawan aswan ruraqkuna rikukun. Paykunapuni maypipas rimachkanku, maqanakuchkankupuni, imatapas rurankupuni. Hukkunapas ruraq masinkuna kallantaqmi, paykunaqa may mayllapi rikhurinku; paykunaqa huktapas huktapas yanapan, paykunaqa ruraysikunku. May maypiqa kikin ruraq iskayninta yanapan. ichaqa paka pakallamanta. Kaykunaqa huchasapa kallankutaq. Kay kawsay pachapiqa kanqapuni chayhina iskay uya runakuna. Huk simipiqa ñisunchik, wiksanrayku indio runakunatapas yanapanqa, chaymantaqa misti runakunatapas yanapallanqataq. Kaykunaqa mana ch'uyatachu ruranku. Kawsasqanchikpipas chayhina yukakuq runaqa kanqapuni, aswanqa kamachikuqpaq akllasqanchik runakunam iskay uya kanku. Tayta mamapas, kama-

chikuqkunapas, yachachiqkunapas ch'uyata imatapas urananchik; kaqtaq rurasqanhikwan hukkunamanqa yachachinanchik.

B. ¿Hayk'aptaq chayri kasqa?

Puku Pukuchawan K'ankawanqa may unaypaq unayninpi awqanakuypi kasqaku. Paykunaqa takiyninwan runata rikch'achiq kasqaku, kaqtaq imaña rurananpaqpas pachata runaman willaq kasqa. Yupayniyuq wataqa mana yachakunchu, ichaqa may unayñapuni ari aranwaykunap rimakusqanqa; chaymi ñin: “hamp'atupas q'umir kapayuraq kaptin, mach'aqwaypas hanaqninta phawaptinraq” ñawpa willakuykunapi. Chayqa huk simipi ñiwanchik: “may unaypa unaynin, kay pacha qallariypi kanman karqan” ñiwanchik.

C. Kay sallqakunari, ¿hayk'aptaq tinkusqakupas, awqanakusqakupas?

Puku Pukuwan K'ankawanqa kay Pacha Mamaman ispañul runakuna chayraq chayamuchkaptin ari kanman kasqa. Kay qhichwa llaqtanchikkunaman Ispaña runakuna chayraq hamuspas ari paykunaqa k'ankatapas huk mana riqsisqanchik uywakunatapas apamuq kasqaku. Chay runakunataqa k'ankas ari rikch'achiq kasqa, kaqtaqsi paykunaqa K'ankata uyarispas ima urasña kasqantapas yachaq kasqaku. Kay Awya Yala allpanchikkunapitaqsi Puku Pukuchap qaparisqanta uyarispa imapas rurana karqan, kaqtaq kay pisquchapuni urataqa willakuq kasqa. Puku Pukuchaqa runap wasinpi tiyaqpas kasqa, payqa wasi uywahinas p'unchawqa huk uywakunawan kuska pampakunata urqukunata llusiq kasqa, ch'isintaqa uywawan kuska wasiman kutimpullaqtaq kasqa. Chay pachapiqa kay llaqtanchikkunapi K'ankaqa mana riqsisqachu kaq kasqa. Ispaña runakunapas Puku Pukuchanchiktaqa mana riqsillaqtaqchu kasqa, kaqtaq huk uywanchikkunatapas. ¿Mayqankaq qapariqpa pachanpitaq aswan allintari runa kawsanman karqan? ¿Ispaña mistikuna chayamusqanmantapas, K'ankaq chayamusqanmantapas, ima allin kawsaytataq tarinchik, ima kawsaykunataq chinkachinchik? ¿Mayqan pachapitaq aswan chanin kawsayri karqan?

D. Puku Pukuwan K'ankawanri, ¿maypitaq tinkusqaku?

Puku Pukuchapas wak uywakunapas runap uywasqan kaq kasqa. Paykunaqa runap wasinpi tiyaq kasqaku. Puku Pukuchaqa pachata willakuspataq llamk'an chayqa runapaq ancha munasqa kasqa, chayraykutaq payqa wasi uywa kasqa; wasipiqqa qarasqa kasqa, puñukunanpaqqa wasichayuqtaq kasqa. Ispaña runakunaqa kay all-panchikkunaman yaykumuptinkuqa, K'ankapas Ispañulkuna kуска hamullasqataq. Chayqa, Puku Pukuwan K'ankawanqa runankup wasinpi ari tinkusqaku. Puku Pukucha mana riqsisqan qapariyta uyarispa pay maskaq risqa. Napaykukuspa K'ankaman taripaptinpas, K'anqaqa mana sumaqtachu Puku Pukuchata chaskisqa, manataq uyariytipas munasqachu. Qallariypiqa kastilla simipi rimasparaq, chaymantapas millayta sutiyaspataq, sunqu k'irikuq simikunawan-taq; chaymantapas uywaqninkunahina maqakusparaqtaq riqsi-chikusqaku. Kay pacha kawsaypiri, chakra llamk'aq, uywa michiq runa-ri, ¿mayhina chaskisqataq, mayhina uyarisqataq tarikun? ¿Pikunataq chaskiqkunari, pikunataq uyarikuqkunari? Chaskisqa kanapaqpas, uyarisqa kanapaqpas, ¿imataq rurananchikri? Puku Pukuchakunari, ¿hayk'aptaq uyarisqa kasunchik? Wayrap apamusqan runakunataqa, ¿manachu aswanpas ñuqanchik chaskinanchikpas, uyarinanchikpas?

E. Kay aranwaypiri, ¿pikunapunitaq ñataq ñataq imatapas rurasqaku?

Aranwaypi ruraqkunapuniqa iskayllam; paykunaqa, hukninmi Puku Pukucha, huknintaq Puka K'anqa. Kay ruraqkunaqa uywaqninman pachata willakuspa llamk'anankumanta awqanakuyman yaykusqaku; huk simipiqqa *juicioman* yaykusqaku. Juiciotaqa chaninchakuq runap llamk'ana wasinpi rurana kasqa. Chay chaninchakuqpas chayraq chayamuq runas kallasqataq; chaninchakuy-pi huk yanapakuqkunapas chayraq chayamuq runakunas kallasqakutaq; chayri, ¿hayk'appunitaq Puku Pukuchari chaninchayman aypanman karqan? Huk simipiqqa kay awqanakuy-piqqa Puku Pukucha ari qhichwa runa ranti purisqa; Puka K'ankataq Ispañamanta yaykumuq runa ranti churakusqa. Qhawarisqaqa sut'i ari kachkan Puka K'ankap sayayninwan Puku Pukuchap sayayninwan.

F. Ñataq ñataq ruraqkunatari, ¿pikunataq yanapasqa?

Kay awqanakuyipi ruraqkunataqa, Puka K'ankataqa Huk'ucha-
raq Atuqraq yanapasqa, kaqtaq kamachikuq llaqta masinkunapas.
Mana chaninpi puriqkuna paykunapurapuni ari huñunakuspa ya-
napanakunku, allinninkuta maskanku, pisi kallpakunata wayki-
llanku, llapankumanta hukkunata ch'inyachinku. Puku Pukuchata-
qa yaqapas riqsisqan runalla qurpachanmanpas kasqa. Hukkunaqa
manaña yanapaspapas mikhurqunamanta manchakuspa payku-
namanqa mana chimpaykunapaschu kasqa, chay ukhupim tarikun
hatun suwa Atuq. Llaqtapi kamachikuqkuna ukhupitaqmi kikin
chaninchakuq “juezpas” kallasqataq. Kayhina mana chaninpi kaw-
saykunaqa kay p'unchawkunapas Mama Llaqtanchikpi rikukunraq.
Wakin juezkunapas, wakin fiscalkunapas, tribunal constitucionalpi
llamk'aqkunapas mana chaninpi kawsaqkunatam yanapachkanku,
qullqisapakunallatam yanapachkanku; chayraykutaq llaqtanchikpa
qhapaq kawsaynintaqa kallpasapakunallaña kaqnichakapuchkan,
wakcha runakunataq sinchitaña llamk'aspapas aswan wakchaman
tukuchkanchik. Chayqa mana ari chaninchayman aypayta atinchi-
kchu. Hayk'apkama ari kanqapas chayhina mana allin kawsaykuna.
Wakchakunaqa, ¿manachu huk t'aqallapi huñukuyta atinchik? Qhi-
pamanqa, ¿manachu llaqtapi kamachikuq kayman aypasunchik-
man? ¿Pimantataq chayri?

*G. Puku Pukupas K'ankapas, ¿imakunayuqtaq kasqaku? ¿Imanku-
nataq mana kasqachu? ¿Imakunataq tarinku, imakunataq
chinkachinku?*

Puku Pukupas Puka K'ankapas pachata huk kawsaqkuna-
man willaq kasqaku. Iskayninpas wasi uywa kasqa, runap wasinpi
tiyasqaku, kaqtaq wasipi mikhuchisqa kasqaku. Puku Pukuchaqa
p'unchaw huk uywakunawan kуска mikhunan pallakuq risqa. Puka
K'ankataqa aychanrayku, runtunrayku runa uywasqa, Puku Puku-
chaqa mana mikhunachu, aswanpas ancha yupaychana uywa. Payqa
pachata willakuspapas paranantapas, rupanantapas, wayrananta-

pas, qasanantapas qaparisqanpi willakullantaq, manam k'ankahinachu wasillapi allpapi qhuchpachkan.

Puka K'anakaqa kay allpakunaman yaykumuspa uywaqninwan kуска tukuy imanchikkunatapas kaqnichakun, kaqtaq runap uywanapaq qhipan, llamk'ayninqa manataq rikukunchu. Wakchamanta qhapaqman kutin. Puku Pukuchaqa pisi kallpa kasqanraykutaq, llaqtapi kamachikuqkunap munasqanraykutaq qhawarparisqa rikukun, runap wasinmanta qarqusqa tarikapun, payqa karu qunqasqa ch'aki urqkunallapiña sinchita llamk'aspa kawsayninta tarin. Paytaqa runa mana munapunchu, payqa may maypi pachatapas pantasqata willakun, ichaqa ñuqanchik runachus willakusqanta mana allintachu chaskipunchik. Kunanqa ñuqanchik indio runapas wasipiqqa K'ankata mirachipunchik.

H. Kawsasqanchikpi kay p'unchawkunari, pikunataq Puku Pukukuna kanman? ¿Pikunataq K'ankakuna kanman? Chayhina kawsayri ¿wiñaypaq wiñayninpaqchu?

Kay p'unchawkuna kawsasqanchikpiqa sut'illa ari Puku Pukukunaqa kanchik: tayta mamanchikmanta kay allpakunapi paqariqkuna, uywa mirachiqkuna, makinchikwan rurukuna ruruchiqkuna, mikhuyninchiqkunapas huk kawsayninchiqkunapas llamk'aqkuna, llaqta runa, pisi kaqniyuq runakuna, pisi yachayniyuq runakuna, llapan wakcha runakuna, wak runakunapaq llamk'aylla llamk'aq runakuna. K'ankakunapas sut'i riqsiy. Paykunaqa wak hawa llaqtamanta kay allpanchikkunaman hamuq runakuna. Perú Mama llaqtapiqa kachkan Fujimorikuna, Garciakuna, Toledokuna, Humalaku-na, Kuczynskikuna,¹ hukkunapas. Qhuyakunapi llamk'achiqkuna,

1 *Nota del editor.* Nombres de los últimos cinco presidentes del Perú, todos imputados en actos de corrupción.

qhapaq qhapaq qhatuqkuna, Confiepman² hap'ipasqakuna, Grupo Gloriaman³ hap'ipasqakuna, hukkunapas.

I. *Puku Pukuri, ¿ñawpa allin kawsayninman kutinmanchu? Chaypaqri, ¿imakunataq rurananku kachkan?*

Kay Mama Llaqtanchikpipas, huk Mama Llaqtakunapipas Puku Pukukunaqa imaña rurananchikpaqpas huk t'aqallapi huñukunanchik, ñuqanchik ukhupiqa mana maqanakuspalla sumaq rimayman yaykunanchik. Kamachikuqña kayta munaspapas huk t'aqallapi kananchik. Chaninta kamachikunanchikpaqqa mit'api kamachikuq kananchik. Ima ruranapaqpas, ima rurarusqaman-tapas ñuqanchik ukhupi kamachinakunanchikpas, willanakunanchikpas. Allin kawsaymanqa chayasunchik llapanpas rurananchikta ruraspa, kamachikuykunata hunt'aspa, ñuqanchik ukhupi ama awqanakuspa, ama qilla kaspas, ama llulla kaspas, ama suwa kaspas; chaninchakuypi kawsaspa. Chayhina kawsanapaqmi tayta mamakunapas, kamachikuqkunapas, yachachiqkunapas, Ministerio Educaciónpas llamk'ananchik. Kamachikuykunaqa hunt'akunan, mana hunt'aqkunaqa wanachisqa kananchik. Wak llaqtakunatapas rurasqankuta qhawarinanchik.

J. *Allin kawsayman chayananchikpaqpuniri, ¿imakunataq rurananchik?*

Yachachinakuyninchikmi, uywanakuyninchikmi pantasqa tarikun; chayraykutaq muchuypi, chiqninakuypi, llullanakuypi, suwanakuypi, Pacha Mamanchikta waqllichispa kawsanchik. Tayta mamakunapas, kamachikuqkunapas, yachachiqkunapas, *Ministerio de Educación*pas pantasqatam rurachkanchik. Llamk'aytaqa manam

2 *Nota del editor.* El autor hace referencia a la Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas (Confiep).

3 *Nota del editor.* El Grupo Gloria es uno de los diez emporios empresariales más grandes del Perú, con inversiones en países vecinos y presencia transnacional.

yachachichkanchikchu. Wawakunap makinqa mana ima ruraytapas yachachkanchu. Yuyarisunchik, Machu Pikchutapas, Saqsay Wamantapas llaqta runam hatarichirqan. Chaypiqa *maestriapas*, *doctoradapas* manam riqsikurqanchu. Runaqa llamk'aspam tukuy imata yacharqan, chaymanmi kutinanchik. Papa tarpuytapas, uywa michiytapas rurasapapunim yachanchikpas, atinchikpas; kaqtaq chaykunata ruraspaqa huk ancha sasa yachaykunaman ayparqanku; kay p'unchawkunaqa qillqaymanpas, ñawinchaymanpas aypasunmi, huk musuq yachaykunamanpas; chaymi rurananchik kachkan. Llamk'aspapunin yachachinanchikqa, mana simillawanchi aswanpas makinchikwan rurasapuni.

K. Llapan Puku Pukukuna huk t'aqallapi huñukunanchik. Huk yuyaynillayuwq kananchik.

Ñuqanchik runarayku huk sunqulla kananchik. Kay p'unchawkunaqa t'aqasqa tarikunchik. *Partido politicokuna* akllichikuyta munaspa hukman hukman waqyawanchik. Chayqa mana kananchu, ñuqanchik indígena sutiyasqa runaqa huk t'aqallapi rinanchik, chahina kaptinqa kallpayuwq kasunchik.

P'uchukaykuna

- A. Runa llaqtakunaqa kaqninchikkuna amachasqa kananpaq huk t'aqallapi huñukunanchik.
- B. Puku Puku llaqtakunapas, K'anqa llaqtakunapas kawsayta atillanchikmi, ichaqa sapankapas llamk'aspa, yupaychanakuspa, Pacha Mamata ama waqllichispa.
- C. Kay llaqtayuwq runakunaqa, kaypi paqariqkunaqa ñawpa kawsayninchikta qhawarispataq, paykunamanta yuyarispataq qhipaman kawsayta maskarinanchik.
- D. Tayta mamakunapas, llaqtapi kamachikuqkunapas, yachachikunapas, ministerio educaciñpas rikuchispa, llamk'aspa yachachinanchikpas, uywanakunanchikpas.
- E. Pichus maychus kasqanchiktaqa munasqata kawsachinanchik, kaqtaq siminchiktapas.

Noticias

Amicus Curiae

Jueza de la Corte Constitucional Carla Andrade Quevedo

UNIDAD DE GARANTIAS CONSTITUCIONALES DEL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO

PROCESO No. 28-19.IN

PRESENTACION DEL AMICUS CURIAE SOBRE LA INCONSTITUCIONALIDAD DEL DECRETO 751

Yo María Eulalia Carrasco Andrade, con cédula de identidad No. 0800036022, Hermana de la Providencia, Antropóloga, domiciliada en la Calle José Grau s/n y Manuela León, Tumbaco, Distrito Metropolitano de Quito, presento el siguiente Amicus Curiae para mostrar mi preocupación por la emisión del **Acuerdo Ministerial 751 del 21 de mayo del 2019 emitido por el presidente de la República Lenin Moreno que permite la construcción de plataformas de perforación y producción de hidrocarburos en la zona de amortiguamiento de la Zona Intangible Tagaeri Taromenani (ZITT)** vulnerando los derechos y la vida de los Pueblos en Aislamiento Voluntario Tagaeri y Taromenani.

Mi obligación desde una perspectiva ética es posicionarme frente a la arbitrariedad legal e inconstitucional, del Acuerdo Ministerial 751, que pone en riesgo la vida de los Pueblos Aislados Tagaeri Taromenani.

En mi experiencia personal y profesional he visto el avance de empresas extractivistas, de cualquier modalidad que sean y en cualquier región del país, dan como fruto el etnocidio encubierto o solapado. Se expropia, por medios legales no siempre éticos, la tierra y junto a ella todos los valores ancestrales de comunitariedad, reciprocidad, cuidado y armonía con la naturaleza, con el agua, convirtiendo todo en mercancía, incluyendo la vida de las personas. A

esto se suma, el trato discriminatorio y racista del Estado a través de sus diferentes instancias de gobiernos que vulneran los derechos elementales de las poblaciones ecuatorianas, como el derecho al agua, al aire, a un medio ambiente libre de contaminación, atentado a la soberanía alimentaria. Generalmente se coacciona a los pequeños propietarios o a personas pertenecientes a un pueblo, a vender sus tierras, a cambio de la falacia de una vida más próspera con trabajo que generalmente son la última escala económica y social de la empresa en tareas que vulneran la salud de los pobladores locales.

Las empresas, no importa los años que permanezcan en el sector, nunca dan oportunidad a que sus pobladores lleguen a cargos gerenciales o administrativos, se destruye su estructura comunitaria, sus proyectos de vida, y se les corta la posibilidad de mejorar su calidad de vida comunitariamente.

Viví y trabajé con los Pueblos Chachis, Epera, Awa Kuaiker, cuando el agua de sus ríos era transparente y la pesca era abundante, nunca sufrieron de enfermedades carenciales. Cuando entraron las empresas extractivistas, legales o ilegales, como: madereras, palmicultores, mineras... se acabó la abundancia de los medios de vida comunitarios, algunos líderes fueron cooptados y llegaron las enfermedades carenciales, y terminales (cáncer). Los ríos se contaminaron, la madre tierra se envenenó con químicos generalmente prohibidos en otros países.

Antecedentes

A continuación, cito el art. 3 del Acuerdo Ministerial No. 751, expedido el 21 de mayo de 2019, que dispone sustituir el art. 3 del Decreto Ejecutivo No. 2187 del 3 de enero de 2007 publicado en el Registro Oficial del 16 de enero del 2007:

Se prohíbe realizar en la zona de amortiguamiento nuevas obras de infraestructura tales como: carreteras, centrales hidroeléctricas, centro de facilidades petroleras; y otras obras que los estudios técnicos

y de impacto ambiental juzguen incompatibles con el objeto de la zona intangible.

Se exceptúan de la prohibición expresada en el art. 3 a las plataformas de perforación y producción de hidrocarburos.

Esta disposición estatal expresada en el Acuerdo 751 **contradice la disposición del pueblo ecuatoriano en la Consulta Popular** de 2018 que en la pregunta No. 7 tuvo una aceptación del 67,31 % a favor de que se disminuya la actividad petrolera en el Parque Nacional Yasuní. Dicha pregunta decía: “¿Está usted de acuerdo en incrementar la zona Intangible al menos 50 000 hectáreas y reducir el área de explotación petrolera autorizada por la Asamblea Nacional en el Parque Nacional Yasuní de 1030 hectáreas a 300 hectáreas?”

Argumentación

El Acuerdo 751 es una muestra de la forma de operar del Estado ecuatoriano, que **manipula la decisión de la Consulta Popular** que fue enfática en exigir que se disminuya la actividad petrolera en el Parque Nacional Yasuní donde se encuentra la ZITT.

Este Acuerdo es grave ya que en la zona **habitan los pueblos en Aislamiento Voluntario Tagaeri-Taromenani los cuales están protegidos en la Constitución** por el art. 57 numeral 21 que dispone: “Los territorios de los pueblos en aislamiento voluntario son de posesión ancestral irreductible e intangible, y en ellos estará vedada todo tipo de actividad extractiva. El estado adoptará medidas para garantizar sus vidas, hacer respetar su autodeterminación y voluntad de permanecer en aislamiento y precautelar la observancia de sus derechos. **La violación de estos derechos constituirá delito de etnocidio, que será tipificado por la ley**”.

Por lo tanto, el Acuerdo 751 viola la Constitución al permitir la construcción de plataformas de perforación y producción de hidrocarburos en la Zona de Amortiguamiento de la ZITT que es el lugar donde los pueblos aislados habitan y de donde obtienen alimentos, medicinas y todos los medios de vida para su supervivencia. Su te-

territorio es la sede de su cosmovisión espiritual que marca su relación con los seres de la naturaleza. La construcción y funcionamiento de las plataformas producen constante contaminación del agua, la tierra, el aire y un ruido constante que aleja a los animales de los que ellos se alimentan, que constituyen su única fuente de proteínas.

En definitiva el Acuerdo 751 viola la garantía territorial de los Pueblos Indígenas en aislamiento voluntario que exige la prohibición de todo tipo de actividad extractiva (art. 57), el mantenimiento de la posesión y la imprescriptibilidad, inalienabilidad, inembargabilidad e indivisibilidad de esos territorios en tanto territorios de los pueblos indígenas (art. 57.4 y 57.5).

La construcción de plataformas de perforación y la entrada de actores externos como el personal de las empresas petroleras y la producción de hidrocarburos exige la construcción de carreteras para la movilización de material, insumos, equipos y la logística diaria necesaria para su funcionamiento, a pesar de que el Acuerdo 751 prohíbe la construcción de carreteras, estas se están realizando.

La apertura de una carretera significa la explotación maderera indiscriminada, el avance irrefrenable de la colonización, el tráfico de tierras, la transmisión de enfermedades, la violencia, manifestada en la trata de personas, la instalación de prostíbulos y cantinas que ponen en riesgo a la población local y en este caso a la vulnerable población de los pueblos aislados, constituyéndose todo esto en etnocidio.

El Acuerdo 751 ha propiciado, durante la pandemia, a la construcción de una carretera en pleno corazón del Yasuní, en Ishpingo, que se dirige a la Zona de Amortiguamiento de la ZITT, como consta en el Mapa de Petroecuador, amenazando con ello la vida de los Pueblos en aislamiento voluntario, como consta en los mapas que adjunto:

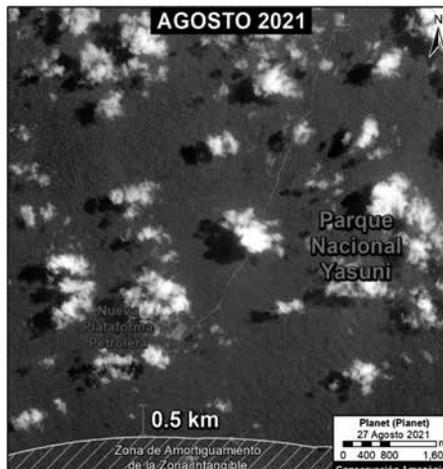
Foto 1

Construcción de la carretera para la explotación petrolera en pleno corazón del Yasuní: Ishpingo



Foto 2

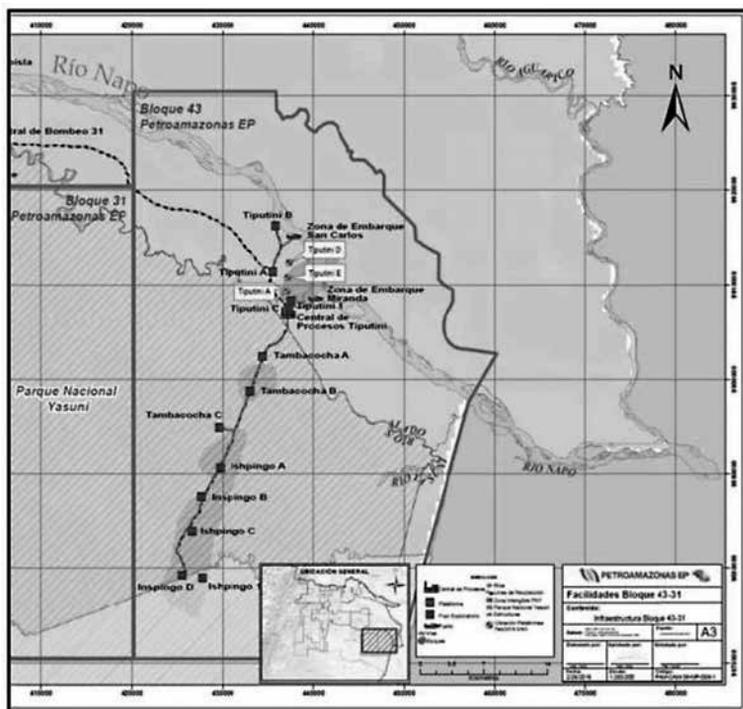
Imágenes satelitales que muestran la construcción de 5 km de carretera en el Yasuní que afecta la zona de amortiguamiento de la ZITT



Nota. Yasunidos.

Foto 3

Localización de la carretera construida en el Yasuní que afecta el hábitat de los pueblos en aislamiento voluntario Tagaeri-Taromenani



Fuente: Estudios Ambientales PAM-EP

Nota. Petroecuador EP.

El territorio donde habitan estos pueblos es un lugar de enorme biodiversidad en el mundo, además de ser su casa, les proporciona todos los elementos para su vida física y espiritual. Por estos motivos este territorio es defendido por ellos con su vida.

Petición

Por lo expuesto, pido a usted señora jueza, que declare inconstitucional el Acuerdo 751 que lesiona gravemente la vida y los derechos de los pueblos en aislamiento voluntario TAGAERI Taromenani, así como la integridad de la Naturaleza que tienen derechos garantizados por la constitución y por los tratados Internacionales de Derechos Humanos como el Convenio No. 169 de la OIT y la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de Naciones Unidas. Si esto no ocurre se estaría provocando el etnocidio de los Pueblos Tagaeri y Taromenani.

Poesía en lengua indígena

Nega pini nomatsigenga? Nega!

*Elvis N̄aco Shimanga
Nomatsigenga*

Nega pini Nomatsigenga? Nega!
Ora yoganagai jirai charine, teni inae.
Nega pini Nomatsigenga? Nega!
Ora manchagintsi, anibare, teni inae.
Nega pini Nomatsigenga? Nega!
Ijitagetaigi charine, teni inae.
Nega pini Nomatsigenga? Nega!
Ora omaninketagantsi, chokopi, tasirintsi, teni inae.
Nega pini Nomatsigenga? Nega!
Ora apagetiro atimagitira, potsotagantsipage, kantiri, teni inae.
Nega pini Nomatsigenga? Nega!
Ora obetsikagantsipage, kipatagantsi, teni inae.
Nega pini Nomatsigenga? Nega!
Ora anchatosipage, nija, teni inae.
Nega pini Nomatsigenga? Nega!
Ira oe, pisiti, teni irinaje.
Nega pini nomatsigenga? Nega!

¿Dónde estás Nomatsigenga? Dónde!

¿Dónde estás Nomatsigenga? Dónde!

Nuestra costumbre, ya no está.

¿Dónde estás Nomatsigenga? Dónde!

La cushma, el idioma, ya no está.

¿Dónde estás Nomatsigenga? Dónde!

La cosmovisión, ya no está.

¿Dónde estás Nomatsigenga? Dónde!

La danza nomatsigenga, la flecha, la yuca azada, ya no está.

¿Dónde estás Nomatsigenga? Dónde!

El ritual, la pintura, la canasta, ya no está.

¿Dónde estás Nomatsigenga? Dónde!

El arte textil, la patarashca, ya no está.

¿Dónde estás Nomatsigenga? Dónde!

El bosque, el agua, ya no está.

¿Dónde estás Nomatsigenga? Dónde!

El gallito de la roca, el tucán, ya no está.

¿Dónde estás Nomatsigenga? dónde!

Reseñas bibliográficas

Reseña: Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas

Ibet Sosa Bautista¹



El libro *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* coordinado por María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia, surge a partir del diálogo entre dos equipos de investigación: el Grupo de Investiga-

1 Estudiante postdoctoral en el Doctorado en Educación y Diversidad.

ción de Educación e Interculturalidad (GIEI/UPS) de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) y, el segundo, desde el Seminario de Formación de Profesionales para la Educación Indígena (FPEI/UPN) de la Universidad Pedagógica Nacional (México). El libro se compone de doce capítulos con un eje en común: pensar la interculturalidad desde experiencias educativas particulares.

El texto aborda el tema de la educación superior destinada para pueblos indígenas y afrodescendientes. A través de estas páginas encontramos la documentación de experiencias y reflexiones que se entretienen, para dar cuenta de los retos que se enfrentan los actores, los espacios de posibilidad y las proyecciones que los autores identifican desde la particularidad de sus espacios. Al ser una publicación conjunta entre la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador y la Universidad Pedagógica Nacional de México el libro se convierte, en un ejemplo mismo del diálogo con los otros (Freire, 2012) que son esenciales en la práctica educativa, y especialmente en la investigación que busca la construcción en colaboración.

La obra reseñada da cuenta de una compleja producción de textos, la escritura de los 27 autores de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y México nos ofrece múltiples perspectivas que dan cuenta de procesos educativos en el nivel superior, específicamente en lo que se refiere a las experiencias que arrojan otras perspectivas metodológicas, otros territorios, otras epistemologías, que hacen frente a las problemáticas del contexto latinoamericano.

La estructura del libro consiste en cuatro secciones, en la primera, que lleva por nombre *Pedagogías propias que se construyen desde lo comunitario/local/regional*; encontramos tres textos: inicia John Jader Agudelo, quien problematiza el antropocentrismo y el eurocentrismo en la historia de los pueblos colonizados, pero cuyo pensamiento pervive, resiste, re-existe (Albán, 2013) y se fortalece en proyectos educativos como en la Licenciatura de la Madre Tierra, que propone otra pedagogía y se instaure como una alternativa que cuestiona al modelo educativo antropocéntrico. Por su parte, Seín Ariosto Laparra, propone transitar de una conceptualización eurocéntrica hacia una perspectiva “inter-transcultural” (p. 64) el cual es un acercamiento a

una propuesta pedagógica que propone otras prácticas, otros conceptos, que se funda desde “el sentipensar” (p. 78). Cierra este apartado el texto de José Antonio Caicedo Ortiz y Elizabeth Castillo Guzmán, quienes nombran su trabajo como “un ejercicio de memoria histórica” (p. 140) y nos dan una amplia perspectiva de las transformaciones que ha sufrido en Colombia la formación docente en particular, y la educación intercultural, en general.

La segunda sección se titula *Procesos de transformación educativa con las diversidades: Propuestas y experiencias universitarias*. El primer trabajo está a cargo de Gabriela Czarny, Gisela Salinas y Cecilia Navia, donde las autoras comparten sus aprendizajes, sus inquietudes y sus lecturas, desde su espacio de trabajo, de sus experiencias y de la proximidad que tienen al formar parte de la Licenciatura en Educación Indígena. En esta construcción retoman historias y las mezclan con categorías que cuestionan, por ejemplo, la horizontalidad y los vínculos relacionales entre estudiantes y docentes. El segundo texto, a cargo de Stella Maris García y María Verónica Di Caudo, nos cuenta sobre el desarrollo unos talleres con la comunidad mocoví, experiencia desde la cual las autoras construyen una reflexión en torno a las posibilidades de la universidad y su incidencia con responsabilidad social; la narración da cuenta del conflicto, los logros, los espacios de posibilidad, los aspectos metodológicos, pero sobre todo, abre cuestionamientos al concepto de interculturalidad en esa búsqueda de otras prácticas que no sean trasgresoras, ni coloniales. El tercer capítulo, de Leonardo Marques Soares, Juarez Melgaço Valadares y Walmir Thomazi Cardoso, da cuenta de un curso titulado “Astronomía en las culturas y en las escuelas” que fue impartido a profesores y cuya finalidad era poder establecer un diálogo entre los docentes y los saberes relacionados con la astronomía; los autores expresan el desafiante y laborioso trabajo que fue establecer un diálogo entre las ciencias naturales y sociales, a partir de las ideas de Paulo Freire, buscaban trascender el cientifismo y el etnocentrismo, característicos de la ciencia occidental. El último capítulo de este apartado, fue elaborado por Luis Montaluisa, Fernando Garcés, Soledad Guzmán, Aurora Iza y Sebastián Granda Merchán, quienes

exponen el desarrollo de proyecto en un ambiente virtual titulado “Ñukanchik shimi”, el cual tiene como objetivo la revitalización de la lengua quichua y que se desarrolla en la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador, nos presentan cómo se aborda este curso que toma en cuenta los contextos tecnológicos y las opiniones que tienen los estudiantes respecto a su implementación.

En la tercera sección, titulada *Trayectorias escolares y universitarias: etnicidad, género y generación*, encontramos tres capítulos, el primero de ellos a cargo de Macarena Ossola, Gonzalo Soriano, Nuria Rodríguez y Noelia Di Prieto, quienes nos comparten la trayectoria de mujeres pertenecientes a pueblos indígenas que habitan contextos rurales y que cursan sus estudios en la universidad Nacional de Salta; en la narración, las autoras y el autor presentan las tensiones y los puntos de encuentro que reconocen en el discurso de las interlocutoras, mismas que cuestionan sus roles y que buscan trazar un camino distinto al dictado por su familia y por su contexto. En este mismo rubro, Diana Ávila Camargo, María Sol Villagómez Rodríguez y Sebastián Granda Merchán, comparten la experiencia de ocho mujeres indígenas kichwa en la Universidad Politécnica Salesiana, que, al igual que el estudio anterior, son las primeras en llegar al nivel superior. En los fragmentos de las narrativas, las estudiantes comparten las adversidades y las motivaciones de su día a día para seguir adelante con su formación, este acercamiento nos da la oportunidad de ampliar la mirada respecto al tema de formación de mujeres indígenas. Como cierre de esta sección, el texto de Weimar Giovanni Iño nos comparte el panorama de ingreso de jóvenes indígenas a la educación superior, sus expectativas, las dificultades y las motivaciones que los tienen en este camino formativo. Los tres escritos hacen referencia a la apropiación de los espacios universitarios por jóvenes provenientes de comunidades y en las reflexiones encontramos cuestionamientos para seguir repensando la interculturalidad desde los actores, las instituciones, los contextos y las posibilidades.

En la cuarta y última sección, que se titula *Políticas, diferencia cultural y racismo en educación*, encontramos dos textos. El primero corresponde a Ernesto Díaz Couder y Elba Gigante Rodríguez,

quienes van desentrañando el complejo entramado de cambios en la política educativa, pero específicamente en lo concerniente a la educación intercultural bilingüe; retratan puntos de cambio y los contrastan con las realidades de implementación y las omisiones, que, hasta la fecha siguen pendientes. El segundo texto pertenece a Daniel Mato, quien construye una reflexión en torno al racismo y las sociedades latinoamericanas a partir de un hecho específico, el asesinato de George Floyd, en su exposición retoma ejemplos muy puntuales para llegar a cuestionar específicamente cuál es el papel de las instituciones de nivel superior para enfrentar la naturalización del racismo, otorgando un papel esencial a la educación como medio para la construcción de sociedades antirracistas.

Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas es un texto que, en palabras de sus autores “surge del diálogo entre docentes y estudiantes” (p. 10) pero que no deja fuera a los otros actores como son “docentes, académicos, activistas, comuneros, estudiantes, agencias gubernamentales y no gubernamentales” (p.10). La obra comparte la palabra y propicia el debate, su lectura nos invita a cuestionar nuestras prácticas, nuestros discursos y confrontarnos con otras realidades educativas.

En la lectura de los doce capítulos encontramos un esbozo de múltiples contextos, de realidades que los autores nos comparten. Las diferentes latitudes no impiden espacios de convergencia, donde encontramos metodologías coincidentes, preocupaciones afines, interrogantes recurrentes, que aportan elementos para la discusión en materia de educación intercultural. Es importante señalar que, si bien los temas relacionados con educación superior para pueblos indígenas han tenido un fructífero número de publicaciones, la obra aquí citada aporta una perspectiva muy singular del tiempo y las luchas que se desarrollan en este marco de la historia. Estos espacios de ruptura y transgresión (Walsh, 2017) quedan documentados desde la mirada de los investigadores.

Por último, en relación con los horizontes metodológicos, encontramos una diversidad de propuestas que apuestan por una ruptura y una reconfiguración paradigmática. En materia de discusión

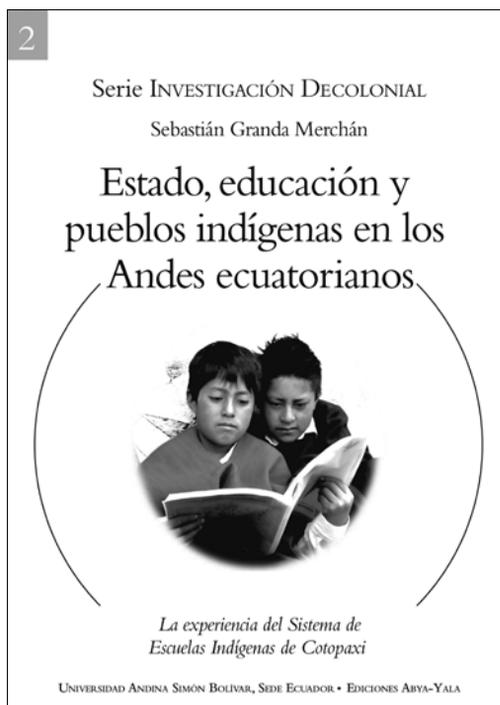
teórica, encontramos un acercamiento a las diferentes formas de comprensión e interpretación de lo intercultural desde proyectos, actores y escenarios, donde los artículos construyen un ejercicio estructurado que en general dan cuenta del desafío que implica implementar acciones que agrieten (Walsh, 2020) las estructuras educativas jerarquizantes y racistas (Mato, 2018), pero al mismo tiempo, muestra la posibilidad de construir programas y espacios que permitan generar prácticas que construyan una sociedad más equitativa e inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia, artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 443-468). Abya-Yala.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En D. Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 15-37). Universidad Nacional de Córdoba.
- Walsh, C. (ed.). (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Abya-Yala.
- Walsh, C. y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194.

Reseña: Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos

Milagros Aguirre



Sebastián Granda
ISBN 978-9942-09-682-1
264 páginas
Abya-Yala, UASB

Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. La experiencia del sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi, de Sebastián Granda Merchán, ganó, en 2021, el premio José Mejía Lequerica, reconocimiento que entrega la municipalidad quiteña a la

mejor obra publicada ese año en la categoría Historia Nacional. La obra de Sebastián Granda, coedición entre Abya-Yala, la Universidad Politécnica Salesiana y la Universidad Andina Simón Bolívar, es producto de un trabajo minucioso —su tesis doctoral— y necesario porque da cuenta de una de las experiencias pioneras y emblemáticas en la educación intercultural bilingüe en Ecuador: el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi.

Granda acudió a fuentes primarias para su trabajo. Visitó las comunidades y habló con maestros y familias. La obra se nutre de los testimonios y de la historia oral de quienes relatan los inicios de la educación bilingüe en esas comunidades andinas. El proceso de institucionalización de la EIB nace de la presión —y luego de la negociación— entre indígenas y gobierno en 1988 (gobierno de Rodrigo Borja, Izquierda Democrática) que dieron lugar a la Educación Bilingüe en el Ecuador (DINEIB). Proceso en el que intervinieron comunidades, organizaciones no gubernamentales y financiamiento de la cooperación internacional y gobierno. Sebastián Granda analiza el proceso de institucionalización y se pregunta si esto no fue minando el carácter comunitario de las experiencias de educación bilingüe surgidas en las propias comunidades, como una necesidad auténtica y legítima. Al pasar a formar parte del Estado, estas iniciativas adquirieron nuevos sentidos, tiempos y metodologías, distintas muchas veces, a las aspiraciones de las que nacieron.

En cinco capítulos, Granda repasa los inicios de la experiencia en Cotopaxi, la creación de la DINEIB, su consolidación en los años noventa y, posteriormente, el desmantelamiento de la EIB y la cooptación del Sistema del Estado durante la revolución ciudadana.

“Tanto el proceso de enajenación del control de la educación como el desmantelamiento e imposición de una propuesta formativa nueva en la zona no fueron procesos fluidos y exentos de tensiones. Fueron procesos conflictivos en los que jugaron un papel central las diferentes iniciativas desplegadas por el equipo de apoyo, los educadores y comuneros, ya sea para mantener ciertos ámbitos de control del proyecto educativo, o para asegurar el sentido y algunos elemen-

tos prioritarios de la propuesta educativa original”, dice el autor en sus conclusiones.

Esta investigación, insiste el autor, “ofrece abundantes insumos para continuar con la tarea de reconstrucción de la historia de la educación indígena en la provincia de Cotopaxi y el país, tarea fundamental no solo para comprender mejor la dinámica de los diferentes procesos que han tenido lugar en el nivel local y nacional, sino aun para enriquecer las iniciativas en curso y por venir”.

Sin duda, es así: este libro es una herramienta para la reflexión y construcción de modelos de la EIB, con apoyo del Estado, pero lejos de imposiciones que impliquen el dominio cultural de los pueblos. Tarea difícil, pero necesaria.

El número 68 de Pueblos Indígenas y Educación está dedicado al tema del racismo y la discriminación en América Latina, cuya impronta en el sector educación marca de manera particular a estudiantes indígenas y de otros sectores populares y vulnerables.

El racismo en América Latina no constituye únicamente un problema social, sino un asunto político que incide sobre la naturaleza y el funcionamiento del Estado y cuya consecuencia es la minorización de los pueblos indígenas. Dos siglos después vemos cómo el inseparable binomio Estado-nación calcado de Occidente no calza con la realidad histórica, cultural y social latinoamericana.

