
REVISTA DEL **cisen**

Tramas/*Maepova*

Volumen 8, número 1, enero-junio de 2020
ISSN-e 2344-9594

Universidad Nacional de Salta - Argentina

CISEN
Centro de Investigaciones
Sociales y Educativas
del Norte Argentino



Universidad Nacional de Salta



Universidad Nacional de Salta

Víctor Hugo Claros
Rector

Graciela del Valle Morales
Vice Rectora

Facultad de Humanidades

Catalina Buliubasich
Decana

Mercedes Vázquez
Vicedecana

María Eugenia Burgos
Secretaria Académica

Gabriela Caretta
Secretaria Administrativa

Néstor Cruz
*Secretaría Técnica y de
Planificación Institucional*

CISEN

Centro de Investigaciones
Sociales y Educativas
del Norte Argentino

Ariel Alfredo Durán
Director

María Ángeles Bensi
Co-Directora

Vocales Titulares
Gabriela Barrios
Marcela Tejerina

Vocales Suplentes
Sara Orellana
Mariana Valdez

Editora Adjunta

María Gabriela Soria, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Editora Honoraria

Ana de Anquín, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Editor Honorario

Sergio Carbajal, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Editora Asociada

Sara Elizabeth Orellana, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Editor Asociado

Ariel Alfredo Durán, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Editor Técnico

Álvaro Guaymás, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta, Argentina

Consejo Científico Internacional

Adir Casaro-Nascimento, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil

Alejandro Cerletti, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Alta Hooker-Blandford, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua

Ana Isabel Peñate-Leiva, Universidad de La Habana, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Cuba

Ana María Fernández, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ana María Gorosito, Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Carina Kaplan, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Carlos Skliar, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina

Carmen Sanches-Sampaio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Catalina Buliubasich, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Daniel Mato, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Denise Najmanovich, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Elsa Maribel Mora-Curriao, Universidad de Chile, Chile

Giovanna Campani, Università Degli Studi di Firenze, Italia

Gloria Edelstein, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México

Iara Tatiana Bonin, Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Joan María Senent-Sánchez, Universidad de Valencia, España

Jorge Larrosa, Universidad de Barcelona, España

José Antonio Caride-Gómez, Universidad de Santiago de Compostela, España

José Yuni, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Karina Bidaseca, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de San Martín, Universidad de Buenos Aires, Argentina

María Carmen Monreal-Gimeno, Universidad Pablo de Olavide, España

María Dolores Bazán, Universidad Nacional de Salta, Argentina

María José Acevedo, Universidad de Buenos Aires, Argentina

María Luisa Rubineli, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina

María Nilza da Silva, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Mariana Chaves, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Maritza Urteaga Castro-Pozo, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

Marta Souto, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Olga Rodríguez, Universidad Nacional de San Juan, Argentina

Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil

Teresa Artieda, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina

Xinia Zuñiga, Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Zulma Palermo, Universidad Nacional de Salta, Argentina

Consejo Internacional de Arbitros

- | | |
|---|---|
| Adriana Quiroga, Universidad Nacional de Salta, Argentina | Mariano Ariel Nagy, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina |
| Alicia Villagra, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina | Mario Mendoza, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina |
| Aline Mendonça dos Santos, Universidade Católica de Pelotas, Brasil | Marzia Grassi, Universidade de Lisboa, Portugal |
| Ana Carolina Hecht, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina | Mercedes Cuevas-López, Universidad de Granada, España |
| Ana Padawer, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina | Noelia Enriz, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina |
| Andrea Ivanna Gigena, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina | Norma Carolina Abdala, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina |
| Anny Ocoró Loango, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina | Sandra Liliana Londoño-Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia |
| Cláudia Battestin, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil | Sergio Hernández-Loeza, Universidad Campesina Indígena en Red, México |
| Cristina Castellano, Université Paris 8, Francia | Sergio Málaga-Villegas, Universidad Autónoma de Baja California, México |
| Felipe Curivil Bravo, Centro Indígena de Investigaciones Taki Unquy, Bolivia | Shantal Meseguer, Universidad Veracruzana, México |
| Jimena Aguirre, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina | Silvina Corbetta, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina |
| Laura Catelli, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario, Argentina | Susana Arguello, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina |
| Laura Selene Mateos, Universidad Veracruzana, México | Teresa Liz Cueva-Luna, Colegio de la Frontera, México |
| Manuel Abrantes, Universidade de Lisboa, Portugal | Tiago Lemoes, Universidade Católica de Pelotas, Brasil |
| María Macarena Ossola, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Salta, Argentina | Virginia Unamuno, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de San Martín, Argentina |
| María Rocío Cárdenas-Rodríguez, Universidad Pablo de Olavide, España | Wagner Roberto do Amaral, Universidade Estadual de Londrina, Brasil |
| María Victoria Pérez, Universidad Pablo de Olavide, España | Graciela Wayar, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina |
| Mariana García-Palacios, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina | |

Consejo Editorial

- | | |
|---|---|
| Ana Brito, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina | Izaquiel Arruda, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil |
| Analía Villagrán, Universidad Nacional de Salta, Argentina | Luis Fernando García-Álvarez, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México |
| Arón Bañay, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Misiones, Argentina | Lorena Sanchez, Universidad Nacional de Salta, Argentina |
| Erick Morris, Universidade de Coimbra, Portugal | María Ángeles Bensi, Universidad Nacional de Salta, Argentina |
| Fernanda Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil | Oscar Miguel Ángel Vara, Universidad Nacional de Salta, Argentina |

Revista del CISEN Tramas/Maepova
Volumen 8, número 1, enero-junio de 2020, ISSN-e 2344-9594

Asesoramiento Técnico y Editorial
Carolina de Volder, Universidad
de Buenos Aires, Argentina

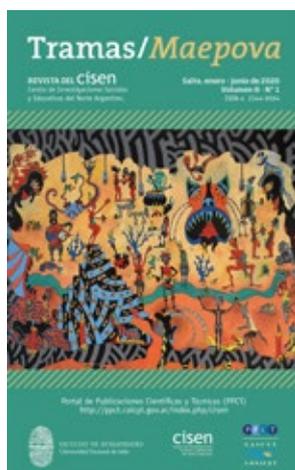
Secretaria
Beatriz Rosana Farías, Universi-
dad Nacional de Salta, Argentina

Traducción al portugués
Erica Benvenuti, Universidade de
São Paulo, Brasil

Traducción al inglés
María Eugenia Cuellar, Ministerio
de Educación de Salta, Argentina

Diseño de tapa
Gonzalo Rigaldo

Diseño y diagramación
Sergio Marcelo Álvarez



La **Revista del CISEN Tramas/Maepova** es una publicación electrónica editada por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa, Argentina). Tramas/Maepova es una revista científica de carácter internacional, de periodicidad semestral (enero/julio), publica artículos en español y portugués y está orientada a académicas/os, investigadoras/es, profesionales y referentes sociales. La revista tiene como propósito comunicar procesos y resultados inéditos de investigaciones y experiencias en el amplio campo de las ciencias sociales. La organización administrativa y científica está a cargo del Comité Editorial, responsable de la gestión y edición de la misma, y cuenta con un Consejo Científico y un Consejo de Árbitros externo como referentes académicos. El arbitraje se realiza conforme a la normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología a través del sistema de evaluación externa bajo la metodología doble ciego, a cargo de especialistas en las áreas y/o temáticas de los artículos postulados.

A Revista do CISEN Tramas/Maepova é uma publicação eletrônica editada pelo Centro de Pesquisa Social e Educacional do Norte Argentino (CISEN) da Universidade Nacional de Salta (UNSa, Argentina). Tramas / Maepova é uma revista científica internacional, publicada a cada seis meses (janeiro / julho), que publica artigos em espanhol e português e é orientada para acadêmicos, pesquisadores, profissionais e referentes sociais. O objetivo da revista é comunicar processos e resultados inéditos de pesquisas e experiências no amplo campo das ciências sociais. A organização administrativa e científica é responsável pelo Comitê Editorial, responsável pela gestão e edição dos mesmos, e possui um Conselho Científico e um Conselho de Árbitros externo como referências acadêmicas. A arbitragem é realizada de acordo com as normas de publicação da Associação Americana de Psicologia (APA) por meio do sistema de avaliação externa sob a metodologia do duplo-cego, responsável por especialistas nas áreas e / ou temáticas dos artigos postulados.

CISEN's Journal Tramas/Maepova is an electronic publication edited by the Center for Social and Educational Research of the Argentine North (cisen) of the National University of Salta (UNSa, Argentina). Tramas / Maepova is an international scientific journal, published every six months (January / July), which publishes articles in Spanish and Portuguese and is oriented to academics, researchers, professionals and social referents. The purpose of the journal is to communicate unprecedented processes and results of research and experiences in the broad field of social sciences. The administrative and scientific organization is in charge of the Editorial Committee, responsible for the management and edition of the same, and has a Scientific Council and an External Referee Council as academic referents. The arbitration is carried out in accordance with the publication rules of the American Psychological Association through the external evaluation system under the double blind methodology, by specialists in the areas and / or subjects of the postulated articles.

Revista del CISEN Tramas/Maepova
Volumen 8, número 1, enero-junio de 2020, ISSN-e 2344-9594

Título	Revista del CISEN Tramas/Maepova.
ISSN-e	2344-9594.
Institución Editora	Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.
Instrumento legal	Res. F.H. N° 2225-12
Periodicidad	Semestral.
Meses de publicación	Enero - Julio
Versión digitalizada en la web	Publicación alojada en el Portal de Publicaciones Científicas Técnicas (PPCT), del Caicyt-Conicet. http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index
Idioma	Español - Portugués
Dirección de correo electrónico	tramas@unsa.edu.ar
Teléfono	+54 (387) 4255551.
Fax	+54 (387) 4255520.
Dirección postal	Campus Universitario San Martín. Universidad Nacional de Salta. Facultad de Humanidades. CISEN. Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400.
Foto de portada	La Salamanca (2014), de Francisco Garay Vidal
Fecha de publicación	18 de diciembre de 2019



Indizaciones Académicas
Indexações Acadêmicas
Academic Indexes

Sistemas de Evaluación / Sistemas de avaliação / Evaluation systems



Base de Datos / Base de dados / Database



Directorio / Diretório / Directory



Métricas / Métricas / Metrics



Bibliotecas/ Libraries



Portales / Webiste



Redes sociales / Redes sociais / Social networks



Criterios de calidad del proceso editorial
Critérios de qualidade do processo editorial
Quality criteria of the editorial process



Índice	13
Editorial	19
Artículos	21
<i>Método autobiográfico para el estudio de procesos identitarios y trayectorias socioeducativas</i> Soledad Aliata	23
<i>Etnoeducación: Los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia</i> Luis Alfonso Barragán-Varela	35
<i>Memoria, historia e identidad en el contexto de conflictos territoriales: El caso de Pozo del Castaño, Santiago del Estero</i> Carlos Alberto Bonetti	51
<i>Educación Intercultural Bilingüe: negociación, resistencia y reconfiguración espacio/sistema</i> Sasha Camila Cherñavsky	67
<i>La discapacidad y el planteo de la descolonialidad</i> Marcela Beatriz Ferrari	83
<i>Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina</i> Ana Carolina Hecht	103
<i>Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México</i> Fernando Pérez-Santiago	115
<i>Subjetividades políticas: convergencias biográficas, educativas y regionales</i> Susana Vargas-Evaristo	137
Dossier	159
<i>Pensar la Educación desde las Epistemologías del Sur: Pensamiento Ambiental Latinoamericano, Geoculturalidad, Pedagogía Decolonial y Educación Intercultural Bilingüe</i> Silvina Corbetta, Cláudia Battestin	161
<i>Educación ambiental, saberes en diálogo en contexto de cambio-climático</i> Esperanza Terrón-Amigón, María Silvia Sánchez-Cortés, Antonieta López-López	165
<i>Formación Docente Intercultural y Colonialidad del Saber</i> Elcio Cecchetti, Adecir Pozzer, Anderson Luiz Tedesco	187
<i>Desarrollo de habilidades lectoras en lenguas originarias: avances en el Perú</i> Julio Quillahuaman-Lasteros	201
<i>La Educación Ambiental como postítulo en el nivel superior universitario</i> Silvina Corbetta, Pablo Sessano	217
Reseñas	237
<i>Reseña crítica del Foro de Universidades Populares</i> Erick José Carvalho Morris, Lucía Bianchi, Norma Fernández, Cecilia Zsögön	239
<i>Jóvenes indígenas en la Educación Superior en América Latina</i> Ricardo Sant' Ana Felix dos Santos	251
Misceláneas	261
Eventos y revistas científicas	263

Revista del CISEN Tramas/Maepova
Volumen 8, número 1, enero-junio de 2020, ISSN-e 2344-9594

Guía para las autoras y para los autores	275
Formulario para la evaluación de colaboraciones	283
Declaración editorial de buenas prácticas de la revista	285

Índice	15
Editorial	19
Artigos	21
Método autobiográfico para o estudo de processos identitários e trajetórias socioeducativas <i>Soledad Aliata</i>	23
Etnoeducação: os novos desafios de pensar a educação indígena na Colômbia <i>Luis Alfonso Barragán-Varela</i>	35
Memória, história e identidade no contexto de conflitos territoriais: o caso de Pozo del Castaño, Santiago del Estero <i>Carlos Alberto Bonetti</i>	51
Educação Intercultural Bilingue: negociação, resistência e reconfiguração espaço/sistema <i>Sasha Camila Cherrñavsky</i>	67
A deficiência e a questão da descolonialidade <i>Marcela Beatriz Ferrari</i>	83
Explorações sobre Educação Intercultural Bilingue na Argentina <i>Ana Carolina Hecht</i>	103
Experiências de jovens indígenas em uma universidade agrônoma no México <i>Fernando Pérez-Santiago</i>	115
Subjetividades políticas: convergências biográficas, educativas e regionais <i>Susana Vargas-Evaristo</i>	137
Dossiê	159
Pensar a educação desde as Epistemologias do Sul: Pensamento Ambiental latinoamericano, Geoculturalidade, Pedagogia Decolonial e Educação Intercultural Bilingue <i>Silvina Corbetta, Cláudia Battestin</i>	161
Educação ambiental, saberes em diálogo em contexto de mudança climática <i>Esperanza Terrón-Amigón, María Silvia Sánchez-Cortés, Antonieta López-López</i>	165
Formação Docente Intercultural e Colonialidade do Saber <i>Elcio Cecchetti, Adecir Pozzer, Anderson Luiz Tedesco</i>	187
Desenvolvimento de habilidades de leitura em línguas originais: progresso no Peru <i>Julio Quillahuaman-Lasteros</i>	201
Educação Ambiental como pós-graduação em nível universitário <i>Silvina Corbetta, Pablo Sessano</i>	217
Resenha	237
Resenha crítica do Fórum de Universidades Populares <i>Erick José Carvalho Morris, Lucía Bianchi, Norma Fernández, Cecilia Zsögön</i>	239
Jovens Indígenas na Educação Superior da América Latina <i>Ricardo Sant' Ana Felix dos Santos</i>	251
Diversos	261
Eventos e revistas científicas	263

Revista del CISEN Tramas/Maepova
Volumen 8, número 1, enero-junio de 2020, ISSN-e 2344-9594

Guía para autoras e autores	275
Formulário para a avaliação de colaborações	283
Declaração editorial de boas práticas da revista	285

Table of contents	17
Editorial	19
Articles	21
Autobiographical method for the study of identity processes and socio-educational trajectories <i>Soledad Aliata</i>	23
Ethno-education: The new challenges of thinking about indigenous education in Colombia <i>Luis Alfonso Barragán-Varela</i>	35
Memory, history and identity in the context of territorial conflicts: The case of Pozo del Castaño, Santiago del Estero <i>Carlos Alberto Bonetti</i>	51
Bilingual Intercultural Education: negotiation, resistance and space/systemic reconfiguration <i>Sasha Camila Cherrñavsky</i>	67
Disability and the decolonial approach <i>Marcela Beatriz Ferrari</i>	83
Explorations on Bilingual Intercultural Education in Argentina <i>Ana Carolina Hecht</i>	103
Experiences of indigenous youth in an agronomic university in Mexico <i>Fernando Pérez-Santiago</i>	115
Political subjectivities: biographical, educational and regional convergences <i>Susana Vargas-Evaristo</i>	137
Dossier	159
Thinking Education from the Epistemologies of the South: Latin American Environmental Thought, Geoculturality, Decolonial Pedagogy and Bilingual Intercultural Education <i>Silvina Corbetta, Cláudia Battestin</i>	161
Environmental education, knowledges in dialogue in the context of climate change <i>Esperanza Terrón-Amigón, María Silvia Sánchez-Cortés, Antonieta López-López</i>	165
Intercultural and Colonial Education Teacher Training <i>Elcio Cecchetti, Adecir Pozzer, Anderson Luiz Tedesco</i>	187
Development of reading skills in originary languages: progress in Peru <i>Julio Quillahuaman-Lasteros</i>	201
Environmental Education as a postgraduate degree at the university level <i>Silvina Corbetta, Pablo Sessano</i>	217
Reviews	237
Critical review of the Forum of Popular Universities <i>Erick José Carvalho Morris, Lucía Bianchi, Norma Fernández, Cecilia Zsögön</i>	239
Indigenous Youth in Higher Education in Latin America <i>Ricardo Sant' Ana Felix dos Santos</i>	251
Miscellaneous	261
Events and scientific journals	263

Revista del CISEN Tramas/Maepova
Volumen 8, número 1, enero-junio de 2020, ISSN-e 2344-9594

Guide for authors	275
Form for the evaluation of collaborations	283
Editorial statement of good practices of the journal	285

¿Un camino al Ecocidio¹?

El planeta en el que Ud. vive es un planeta único. No sólo porque es el único planeta en todo el universo conocido que alberga vida. Sino también porque ningún ser vivo ha vivido en un planeta como en el que vivimos hoy. El aire que respiramos (en su composición de gases), la temperatura del planeta, y el clima actual, son radicalmente distintos a los que experimentaron los seres vivos de hace 100, 1.000 o 1.000.000 años. La vida no ha evolucionado en las condiciones en que hoy vivimos, y la velocidad del cambio puede causar la extinción de la misma.

No olvide que Argentina forma parte de este espacio y que tendría que estar previendo los cambios que se avecinan. ¿Conoce si está en esto? Y a Ud.: ¿Qué porción de responsabilidad le compete?

El cambio climático no es sólo ciencia y tecnología. Hace años ya que el difunto científico inglés David MacKay nos avisaba que las energías verdes sólo funcionan en un mundo que consume menos (y no cada vez más)². Es decir, el núcleo del problema, y la raíz del cambio, se encuentran en la sociedad y en nuestro comportamiento.

El planeta Tierra mal tratado, objeto sometido a todo tipo de explotación, regado de desechos de toda clase, es imagen de la situación de los pueblos privados de poder, de recursos y de posibilidades de subsistencia los que sin duda serían los más afectados.

El agua y los alimentos son los puntos cruciales por los que la humanidad disputará, en un futuro no lejano en el planeta empobrecido. Tal vez esto marque la exclusión más profunda de los ya excluidos. Tenemos ejemplos parciales, considerando la actividad extractiva de diferentes riquezas que usan y derivan corrientes de agua que utilizaban productores agrícolas de comunidades reducidas. En otros casos ésta fue gravemente contaminada. Sabemos de la retracción de los glaciares, de la ausencia de hielos en parte de las altas montañas de la Cordillera de los Andes y de la depredación de selvas y bosques. Conocemos la afectación de los ecosistemas, entre otros, por el uso de productos no biodegradables entre ellos los plásticos, por el empleo de pesticidas y fertilizantes en los cultivos, por la amenaza de la energía atómica utilizada como arma de guerra, por formas inadecuadas generación de energía, por las emisiones de gases de los sistemas productivos y los medios de transporte, particularmente el aéreo. Y por sobre todo por una sociedad de consumo extremo y una economía basada en el crecimiento exponencial en un mundo con recursos finitos. Como titula su charla el profesor Henrik Norborg: "no puedes tener un planeta y comértelo al mismo tiempo".³

¹ Neologismo que surgió probablemente durante la guerra de Vietnam, cuando se usaron defoliantes y el Napalm contra la población indefensa. Se utilizó en La Cumbre Mundial del Clima en Madrid 2019 (25.ª Conferencia de las partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático: COP25)

² <http://www.inference.eng.cam.ac.uk/sustainable/book/translate/espanol/sinopsis.pdf>.

³ <https://nordborg.ch/you-cant-have-your-planet-and-eat-it/>

Los educadores latinoamericanos podemos ser la voz incesante que intente crear conocimiento y posiciones frente a la problemática del cambio climático que se cierne amenazante de un modo silente pero continuo. Se trata de un cambio socio cultural profundo que se fortalezca en los ciudadanos, y que desde ellos presione a políticos y empresarios para que se elaboren acuerdos y se tomen las decisiones en favor de la humanidad. El tiempo apremia, es fundamental partir de nuestro propio convencimiento. Ayudaría a este fin tener presente las expresiones de la adolescente sueca Greta Thunberg, entre ellas “nunca nos rendiremos”.

Sobre la cumbre del cambio climático (realizada en Madrid del 2 al 5 de diciembre de 2019) muchos científicos y activistas climáticos sostienen que el acuerdo resultante fue un fracaso. Las principales naciones contaminantes del mundo no estuvieron o no asumieron compromisos. Entre ellos, **Estados Unidos, China, Brasil, Arabia Saudita e India**, grandes emisores de gases de efecto invernadero.

El secretario general de Naciones Unidas, Antonio Guterres, manifestó su decepción frente a los resultados. Sin embargo, setenta y tres países ratificaron su decisión por profundizar sus planes de acción climática a partir de 2020.

Este es un primer gran acuerdo para los países que presenten planes de **reducción de emisiones de carbono “Alianza por la ambición climática”** con el fin de responder de mejor manera a la emergencia climática.

La presentación de este compromiso se haría en la reunión 26ª de la COP, que se realizará el próximo año en la ciudad de Glasgow, Escocia.

Es indispensable que las partes tengan en cuenta la recomendación de la ciencia para evitar los peligros que engendra el cambio climático con relación al estado actual de sus propias emisiones. Más de **11.000 científicos de 153 países** publicaron una carta abierta, en la que advierten que deben introducirse cambios dramáticos en la sociedad para evitar “un sufrimiento incalculable debido al cambio climático”.

Es oportuno concluir con las palabras de “Ángela Valenzuela, 25 años, de Fridays for the Future de Chile dijo, después de esperar por horas resultados: **“El liderazgo climático ha estado presente en la COP25, pero no ha venido de los gobiernos. Es el movimiento de justicia climática el que transformará el mundo.** Los países ricos bajo la influencia de la industria de los combustibles fósiles han bloqueado toda posibilidad de justicia y acción climática real. La voz de las mujeres, los pueblos indígenas y los jóvenes sigue siendo excluida. Nunca nos beneficiaremos de la destrucción del planeta y de nuestras comunidades. Por eso nos mantenemos fuertes, más unidos y despiertos como siempre”.

⁴ Infobae, miércoles 18 de diciembre de 2019. Nota: con la colaboración del Dr. Juan Pablo Carbajal



Tramas/*Maepova*

Artículos

Artigos

Articles

Método autobiográfico para el estudio de procesos identitarios y trayectorias socioeducativas

Método autobiográfico para o estudo de processos identitários e trajetórias socioeducativas

Autobiographical method for the study of identity processes and socio-educational trajectories

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
8 de noviembre de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
12 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
16 de diciembre de 2019

Soledad Aliata

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires / Argentina
soledadaliata@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8998-2693

Resumen

A partir de la tesis doctoral centrada en analizar las trayectorias socioeducativas y los procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco, esperamos en este artículo esbozar algunas de las reflexiones teórico-metodológicas trabajadas. Dada la relevancia en la investigación del lugar de los/as sujetos en tanto maestro/as indígenas del centro chaqueño, abordaremos un conjunto de discusiones sobre las autobiografías en la perspectiva etnográfica para pensar ciertas limitaciones y potencialidades. Algunos aspectos elaborados giran en torno a pensar el carácter interpretativo del relato, el lugar de la entrevistadora, así también como algunas ideas epistemológicas interesantes acerca de la construcción del dato y la noción de "la objetividad". Por otro lado, recuperamos debates respecto a la noción de memoria en el relato autobiográfico, y la afectividad y reflexión en el ejercicio de recordar. Por último, indagamos en posturas que reflexionan sobre las condiciones materiales y simbólicas de producción de un relato, el carácter hermético de las biografías y aspectos filosóficos sugerentes para pensar en torno a la idea de "identidad narrativa".

Palabras claves: autobiografías, perspectiva etnográfica, trayectorias socioeducativas, procesos identitarios.

Resumo

Com base na tese de doutorado centrada na análise das trajetórias socioeducativas e dos processos de identidade dos professores de

Referencia para citar este artículo: Aliata, S. (2020). Método autobiográfico para el estudio de procesos identitarios y trayectorias socioeducativas. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 23-33.

Toba / qom no Chaco, esperamos neste artigo delinear algunas das reflexões teórico-metodológicas trabalhadas. Dada a relevância na investigação do lugar dos sujeitos como professores indígenas do centro do Chaco, abordaremos um conjunto de discussões sobre as autobiografias na perspectiva etnográfica para pensar em certas limitações e potencialidades. Alguns aspectos elaborados procuram pensar no caráter interpretativo do relato, o lugar da entrevistadora, bem como algumas ideias epistemológicas interessantes sobre a construção dos dados e a noção de “objetividade”. Por outro lado, recuperamos debates sobre a noção de memória no relato autobiográfico, e a afetividade e reflexão no exercício de lembrar. Por fim, analisamos posições que refletem sobre as condições materiais e simbólicas de produção de um relato, o caráter hermético das biografias e aspectos filosóficos sugestivos para pensar sobre a ideia de “identidade narrativa”.

Palavras-chave: autobiografias, perspectiva etnográfica, trajetórias socioeducativas, processos identitários.

Abstract

Based on our doctoral dissertation, which focused on analyzing the socio-educational trajectories and identity processes of Toba / Qom teachers in Chaco, we expect to outline in this article some of the developed theoretical-methodological reflections. Given the relevance, in our research, of the role of the subjects as indigenous teachers of the Chaco center, we will approach a set of discussions about autobiographies in the ethnographic perspective to think about their limitations and potentialities. Some issues concern the interpretative character of the story, the role of the interviewer, as well as some interesting epistemological ideas about the construction of the data and the notion of “objectivity”. On the other hand, we consider some debates about the notion of memory in the autobiographical narrative, and the affectivity and reflection in the exercise of remembering. Finally, we inquire positions that contemplate the material and symbolic conditions of production of a story, the hermetic nature of biographies and the suggestive philosophical aspects to think about the idea of “narrative identity.”

Keywords: autobiographies, ethnographic perspective, socio-educational trajectories, identity processes.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo esperamos presentar algunas discusiones metodológicas en torno a las autobiografías en la perspectiva etnográfica, desarrolladas entre el 2014 y el 2018, en el marco de la tesis doctoral. El objetivo general de la investigación consistió en documentar la diversidad y complejidad en las trayectorias socioeducativas de un grupo de maestros/as indígenas del centro-chaqueño, indagando tanto en los espacios institucionalizados (educación primaria, secundaria

y terciaria) como en sus experiencias personales (familiares, barriales, religiosas, etc.). Dicho abordaje permitió reflexionar sobre las identificaciones de los/las maestros/as indígenas de la región, dado que se trata de procesos socioeducativos y trayectorias disímiles, cuyas experiencias repercuten en la conformación identitaria de los sujetos.

La obra, finalizada a fines del 2018, intentó por un lado describir el contexto socio-histórico de la región y ahondar en aspectos en torno al rol/formación del maestro/a indígena en contextos de Educación Intercultural Indígena (EIB). Por otro lado, buscó sistematizar las trayectorias socioeducativas de un grupo de maestros/as indígenas considerando los procesos de articulación/solapamiento/negación identitaria. Es importante señalar que se trata de un contexto en el cual se han implementado numerosas legislaciones a favor del respeto y reconocimiento de la diversidad socioeducativa impulsadas por las mismas organizaciones y dirigentes indígenas, y en el cual existen distintas formas de implementar y pensar las acciones educativas llevadas a cabo por el Estado en relación con dichos pueblos. Bajo este contexto que oscila entre el reconocimiento y la negación identitaria, la figura del/la maestro/a indígena adquiere múltiples sentidos y fue un desafío del escrito, comprenderlos.

Habiendo señalado brevemente los principales aspectos de la investigación, y siendo medular el mayor acercamiento posible a la perspectiva de los/as maestros/as, en este artículo esperamos señalar algunas de las reflexiones metodológicas. Como es el caso de distintos enfoques del método autobiográfico, que sostienen la importancia del carácter interpretativo del relato y reflexionan sobre el lugar del entrevistador. Asimismo, explicitamos las limitaciones y potencialidades metodológicas que emergieron en la investigación y presentamos también algunas ideas interesantes para pensar los problemas epistemológicos, acerca de la construcción del dato y la idea de "la objetividad". Retomamos algunas discusiones que están relacionadas con los debates en relación con la noción de memoria en el relato autobiográfico, y la afectividad y reflexión en el ejercicio de recordar. En vinculación con estas ideas, indagamos en ciertas posturas que reflexionan sobre las condiciones materiales y simbólicas de producción de un relato, o sea, en la relevancia de considerar en el análisis las situaciones en las cuales se desarrolla la entrevista y el vínculo generado entre los participantes. Presentamos también, algunas miradas interesantes sobre las biografías y el carácter hermético o autónomo de las mismas; y aspectos filosóficos atrayentes para pensar respecto a la idea de "identidad narrativa", como aquel texto que continuamente se va reescribiendo y transformando en la interacción con los "otros".

Para reflexionar sobre autobiografías en la etnográfica, es importante señalar cuál es nuestra perspectiva metodológica. En ese sentido, Rockwell (2009) explica de manera clara y sintética que la tarea fundamental del etnógrafo es "documentar lo no documentado de la realidad social" (Rockwell, 2009:21). En otras palabras, se trata de lograr registrar "lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente". Esos espacios no documentados son amplios y es hacia allí que el etnógrafo enfoca su mirada. Esta perspectiva, abarca tanto las experiencias y las voces de quienes han logrado la resistencia a la dominación y han consolda-

do movimientos alternativos, como también los intereses y poderes de quienes ejercen la dominación, pero no ha sido registrada en la historia (Rockwell, 2009).

Otra característica importante del enfoque etnográfico es que no hay una separación entre la recolección de datos que realiza el etnógrafo y la tarea de análisis, ya que "(...) son partes indisolubles del proceso investigativo asumidas por la misma persona" (Rockwell, 2009:22). Siguiendo a la autora, entendemos que dicho proceso implica la elaboración de varios pasos, que comienzan con la toma de las primeras decisiones que uno realiza al iniciar trabajo de campo, y finalizan con el último período de redacción del trabajo etnográfico.

Dado que se busca reconstruir los sentidos de las acciones que realizan los sujetos como constitutivos del entramado social (Giddens, 1982; Batallán y García, 1992; Lahire, 2006), se hace indispensable constituir un vínculo de comprensión y respeto por la manera de pensar y experimentar el mundo que manifiestan los sujetos y una colaboración mutua. Dadas estas características, la experiencia etnográfica es más significativa si logramos hacer un proceso reflexivo que nos posibilite transformar nuestra propia visión de abordar la realidad social. Es decir, "la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos" (Rockwell, 2009:30). Siguiendo esta idea, acordamos en que el enfoque etnográfico (que aúna lo teórico y lo práctico) contribuye principalmente a transformarnos a nosotros mismos como investigadores, nuestra conciencia y visión acerca de lo que trabajamos.

Para terminar esta introducción, otros dos aspectos metodológicos relevantes para mencionar son la contextualización y la historización, ya que permiten considerar un panorama más amplio, complejo y contradictorio acerca de la realidad social. Es decir, en el estudio etnográfico, consideramos indispensable poder analizar los fenómenos sociales en vinculación con el marco político, social, económico en el cual están inmersos. Metodológicamente se trata de complementar la información a través de relacionar elementos internos y externos al tema estudiado. Por otro lado, la dimensión histórica del trabajo etnográfico, lejos de representar un fenómeno social coherente y acabado, permite dar cuenta de las contradicciones y continuidades de los procesos. Desde este punto de vista, la riqueza de este enfoque radica en abandonar la mirada desde la teoría cultural tradicional que encuentra coherencia en las acciones y discursos de los sujetos, para dar lugar al análisis de distintos procesos contradictorios que se articulan en la vida social y dan cuenta de la complejidad de las ideas y las acciones de los sujetos (Rockwell, 2009).

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: APORTES METODOLÓGICOS DESDE LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

Como señalamos previamente, el interés de la investigación se centra en abordar la perspectiva específica de maestros/as que se identifican como indígenas, a partir de la realización de relatos autobiográficos en el centro de la provincia de Chaco. La relación generada con madres, padres, niños/as, estudiantes de terciarios, docentes y

diversos agentes educativos permitió un acceso fluido a espacios educativos formales y a espacios domésticos. Así, se habilitó la obtención de un vasto material, tanto de notas realizadas a partir del primer viaje¹, como de registros etnográficos que comenzaron en el 2011 para la tesis de licenciatura y continuaron para el doctorado. Para ambas instancias, se realizó la transcripción y sistematización de los materiales de audio y videos registrados, así también como el análisis de los materiales a partir de la sistematización bibliográfica. Posteriormente se efectuaron varios informes y difusión de los resultados en distintos espacios. Si bien hasta el momento de la licenciatura nos habíamos focalizado en poner en diálogo las percepciones y sentidos de las familias y de la comunidad educativa en general, en esta etapa decidimos centrarnos en la figura de los/as docentes indígenas para pensar sobre los sentidos atribuidos a los procesos de su propia formación en contextos de diversidad y desigualdad socioeducativa. Para tal fin, un aspecto metodológico nodal que surge en esta etapa, es el trabajo con relatos autobiográficos. Para este trabajo metodológico, se buscó realizar una serie de entrevistas a un grupo de maestros/as y a partir del análisis, pudimos entrevistar por segunda vez a algunos sujetos, cuyos relatos fueron sugerentes para analizar sus trayectorias socioeducativas en relación con los procesos de identificación en contextos de desigualdad y estigmatización.

En relación con la realización de las entrevistas, nos parece importante aludir a ciertas ideas que advierten que para esta metodología el/la investigador/a debe tratar de intervenir lo menos posible. Sin embargo, es importante aclarar que el/la investigador/a no está en una posición pasiva de captación y recolección de datos, sino que la entrevista es una situación de *investigación conjunta*, en la cual los significados que surjan serán resultado de ambas intervenciones. En definitiva, “la mejor manera de combatir los sesgos subjetivos no es ocultando su existencia en el proceso de la investigación sino, por el contrario, haciéndolos absolutamente presentes y conscientes en todo momento del proceso de investigación” (Saltalamacchia, Colon y Rodríguez, 1983:14).

De este modo, la potencialidad del trabajo con entrevistas radica en lograr un mayor acercamiento a los sentidos que circulan y elaborar un registro de la perspectiva de los educadores, incorporando algunos aportes del recurso metodológico del relato auto-biográfico. En otras palabras, se trata de combinar el abordaje etnográfico y las biografías, logrando un acercamiento más detallado de las trayectorias de los/as maestros/as, buscando intervenir lo mínimo indispensable en las entrevistas con preguntas, para influir lo menos posible en los relatos con el fin de relevar sus propios modos de armar el discurso. Este proceso metodológico permite registrar experiencias respetando las perspectivas y orientaciones del sujeto, y al mismo tiempo aprehender aspectos significativos que surgen en la conformación de los relatos. Teniendo en cuenta estas ideas, es posible pensar algunas preguntas o comentarios como disparadores para dejar al entrevistado que relacione, desarrolle y vincule sus comentarios lo menos direccionado posible por el/la investigador/a.

Para adentrarnos en la temática sobre el uso de biografías y relatos autobiográficos, es importante aclarar que ha sido ampliamente

¹ En el año 2005, comencé a realizar viajes esporádicos a la región y a vincularme con una de las escuelas rurales de la región.

abordada desde distintas disciplinas (la sociología, la historia, la antropología, la narrativa de ficción, la crítica literaria, etc.). Desde las ciencias sociales, podemos mencionar autores como Saltalamacchia, Colon y Rodríguez (1983), Ricoeur (1984), Bourdieu (1986), Piña (1988, 1989), Pujadas (1992), Devillard et. Al (1995), Arfuch (2014), entre otros. Quienes analizan los relatos autobiográficos y las historias de vida, explican que entre ambos hay diferencias metodológicas. Si bien están emparentados, las historias de vida se basan en distintos materiales para elaborar la investigación biográfica de los sujetos (archivos, cartas, contratos, reconstrucción histórica, etc.). Por su parte, los relatos autobiográficos son las versiones que los sujetos dan orales o escritos de su propia vida. Estos relatos pueden ser parte de los materiales de una historia de vida (Piña, 1988; Saltalamacchia, 1983).

Otro aporte interesante del relato autobiográfico es que se caracteriza por el discurso específico de carácter interpretativo, es decir, se trata de una construcción de “sí mismo” del sujeto, más que una descripción de hechos históricos. Para dichos abordajes metodológicos, se debe abandonar la idea del pensamiento analítico que tiende a separar de modo radical el mecanismo de descripción en el relato, del de interpretación, como si se tratara de diferentes tipos de enunciados. En realidad, el relato en sí es una interpretación porque implica una elaboración, un modo de expresar cierta mirada sobre lo que se quiere, y en algunos casos, lo que se puede recordar/contar. Teniendo en cuenta esta característica, el comprender e interpretar son considerados parte del mismo proceso, el cual se desarrolla de manera simultánea, la interpretación del hablante y la interpretación de quien escucha.

Desde esta perspectiva metodológica, no hay método que pueda aprehender la vida en sí (no puede ser un fiel reflejo de algo exterior a él, ni representar la vida de alguien). En relación con estos problemas epistemológicos, en la construcción del dato es necesario reflexionar acerca de la idea de “la objetividad” y comprender que no es alcanzable por ésta ni por ninguna otra técnica de las llamadas “cualitativas”. Asimismo, el uso acrítico de las técnicas cuantitativas no está menos presente que en otros casos la ilusión empirista de trabajar directamente con la realidad; desconociendo las dificultades inherentes a cualquier organización simbólica en la que siempre se desarrolla el proceso de conocimiento. Ella también está presente en aquellos que ven en los relatos una forma privilegiada de aproximación a “lo real”. Así lo explica el trabajo de Saltalamacchia, Colon y Rodríguez (1983):

“Es justamente allí donde descansa el error empirista. En la idea de que en algún momento y por medio del uso de técnicas más o menos depuradas, es posible llegar al núcleo duro de lo real. Pero ¿dónde está ese núcleo duro? El dato nunca es y nunca podrá ser lo real mismo. En tanto material simbólico, el dato es siempre una determinada estructuración de la realidad. (...) lo real es siempre un real construido. (...) si su materia misma es la subjetividad (o la intersubjetividad posible en los marcos más o menos laxos de un mismo paradigma), lo que queda no es iniciar un vano intento de eliminarla sino por el contrario asumirla a fondo como forma de controlarla” (Saltalamacchia, Colon y Rodríguez, 1983:11).

Desde este enfoque, para la investigación se recopilaban los relatos de los sujetos realizados en el trabajo de campo. No esperando encontrar el “núcleo duro de lo real”, sino intentando generar espacios de diálogo que permitan visibilizar distintas voces, distintas formas de construir/expresar la diversidad de subjetividades que atraviesan las trayectorias de los/as maestros/as indígenas entrevistados/as. En ese sentido, un aspecto esencial del relato autobiográfico es que se trata de un “discurso específico otorgador de sentido”. En cada entrevista, el sujeto construye una representación de “sí mismo” de su propia identidad como persona. Este discurso interpretativo, conformado por retazos de hechos recortados por alguien en particular, permitiría evidenciar presupuestos, mecanismos y condiciones que regulan la elaboración de la biografía, ya que se trata de un proceso de semantización en el cual las formas de narrar una vida no son azarosas (Piña, 1988).

En relación con la noción de memoria y el relato autobiográfico, múltiples trabajos lingüísticos, antropológicos, históricos, psicológicos y filosóficos han analizado dicha articulación (Portelli, 1989; Halbwachs, 1992; Jelin, 2002; Ricoeur, 2004; Arfuch, 2014). Retomamos la idea de recuerdo y la conexión con otros sujetos, que da la impronta de un fenómeno que no sólo es parte de un ámbito privado, sino que pertenece a la esfera de lo social. El pasado se transforma en un material inteligible (Arfuch, 2014). O sea, los procesos socio-históricos pueden comprenderse y analizarse a partir de las experiencias personales y colectivas que los sujetos deciden o no relatar/recordar. Ciertos eventos, como la Masacre de Napalpí², han sido recordados en reiteradas entrevistas y recuperados en muchos casos, como formas de explicar contextos sociales actuales en la región, como ser la “pérdida” de la lengua indígena en ciertas generaciones, determinados sucesos de discriminación y estigmatizaciones que sufrieron padres, madres y abuelos/as que vivían en la zona, entre otros. De esta manera, es interesante ver cómo a partir de algunos relatos de maestros/as indígenas pueden comprenderse procesos sociales del pasado en diálogo con el presente, y al mismo tiempo, se puede pensar en problemáticas actuales, a partir del análisis de fenómenos u eventos del pasado. Clásicos como Ricoeur (2004), incorporan la idea de memoria como un esfuerzo afectivo y reflexivo, y no como un ejercicio azaroso de recordar. La selección de los recuerdos puede permitir reflexionar sobre ciertos sentidos que se le atribuyen al pasado, a la formación a la vida de la persona entrevistada, ya que esa selección implica un discernimiento, un proceso en el cual uno recuerda y decide qué dejar (a veces más consciente que otras).

Siguiendo con la idea de memoria, trabajos sugerentes analizan la dimensión social en los procesos de memoria. Este aspecto, siguiendo a Halbwachs (1992, en Jelin, 2002), postula que las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Esto supone que “solo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva (...) El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos (...)” (Halbwachs, 1992:172). Asimismo, autores como Piña (1999), recuperan a Schutz (1974) señalando la idea de que existe una selección significativa para el hablante, en la cual se interesa por algunos elementos y no por otros, constituyendo así un escenario actual del actor determinado

² Ocurrida el 19 de julio de 1924 en la Colonia Aborígen Napalpí, Provincia del Chaco

por la sedimentación de sus experiencias subjetivas del pasado. En este presente, el sujeto recuerda eventos que le resultan significantes y al mismo tiempo, olvida otros (como por ejemplo, el rol de los líderes y las demandas de la comunidad, la Masacre de Napalpí, etc.). Destacamos la centralidad para estos trabajos del contexto temporal, social y espacial desde dónde se construye el relato autobiográfico, es decir, desde dónde se posiciona para relatar su vida.

En ese sentido, las situaciones en las cuales se desarrolla la entrevista y el vínculo generado, son factores importantes para considerar en el análisis. Tanto las condiciones materiales como simbólicas de producción de un relato no son neutras. El narrador está construyendo una imagen de sí mismo, dirigida a un público en especial. De ahí la importancia del vínculo entre investigador y relator. En este punto, consideramos central la construcción de lazos de confianza que permitan al relator expresarse con la mayor comodidad y libertad posible. En el marco del trabajo que desarrollamos, el estar en contacto con el lugar hace más de diez años y el haber mantenido un vínculo fluido entre distintos sujetos, generó situaciones de apertura y acceso tanto a espacios laborales como domésticos y familiares que propiciaron ambientes cálidos y agradables para la realización de las entrevistas.

Otra discusión interesante que atravesó esta investigación remite a las posturas que abordan las biografías como síntesis herméticas o autónomas. Estas visiones proponen modos de conocer la realidad a partir del relevamiento de los modos en que los sujetos dan sentido al mundo en el que viven mediante el lenguaje. Esta perspectiva narrativa comprende la articulación de disciplinas como la lingüística, la historia, la antropología, la psicología y la filosofía hermenéutica. Autores como Ricoeur (1984) profundizan en la idea de comprender la vida social como una narrativa o texto, señalando que en la medida en que narramos a nosotros mismo o a otras personas nuestra trayectoria de vida, estamos construyendo una identidad. Desde ese punto de vista, no es lo mismo la vida que se vive, que hacer un relato de esa vida ya que el último requiere de un trabajo de reflexión profundo tanto para el investigador como para el interlocutor que cuenta su historia.

Por otro lado, para pensar en la relación de los relatos y los procesos identitarios, desde la filosofía retomamos un aporte que nos resulta interesante. Se trata de la idea de "identidad narrativa", entendida como la escritura, el texto que elaboramos de nosotros mismos, que continuamente se va reescribiendo y transformando, y que para no convertirse en un texto dogmático, necesita del encuentro con el otro. Siguiendo a Sztajnszrajber, "la identidad narrativa crece en la medida que los lenguajes se contaminan. Por eso es fundamental el entrecruzamiento con otros lenguajes para que la identidad no se vuelva violenta, autónoma y negadora de las diferencias" (Sztajnszrajber, 2016). Esta idea de evitar formas de identidad negadora de las diferencias nos resulta fundamental para poder pensar acerca de las trayectorias de los/as maestros/as. La investigación realizada nos permite sostener que de ningún modo se trata de procesos homogéneos y aislados, sino que involucran diversas formas de ser, actuar y percibir la realidad social, y al mismo tiempo implica de la interacción y vínculo con el otro.

PALABRAS FINALES

A partir del análisis de las construcciones biográficas es posible profundizar en el estudio de las identificaciones y trayectorias socioeducativas de los maestros/as indígenas. En ese sentido, estudios histórico-antropológicos enfocados a investigar nuevas identidades vinculadas a los contextos latinoamericanos hablan de una reconstrucción o reinención de nuevas identidades que generan múltiples sentidos de acción (Bengoa, 2000). Dado este panorama, resulta interesante lograr relacionar la elaboración de biografías en el análisis de las identidades emergentes, considerando dichas identidades como categorías históricas, dinámicas, interaccionales y procesuales, “pero sin dejar de lado su carácter contradictorio y su movilidad, permitiéndose así la posibilidad de encontrar o vislumbrar ‘estados’ inacabados de las identidades, o sea, procesos de construcción y reconstrucción continua de las auto-identificaciones de los actores sociales” (Aceves, 1997:2).

Destacamos la relevancia de la producción de relatos autobiográficos ya que da la posibilidad de evidenciar las temporalidades que le brindan dinamismo a la noción estática de las identidades, reflejando también los procesos de decisión en los cuales intervienen los sujetos en el trayecto de conformación de sus identificaciones (Aceves, 1997). Como señalamos previamente, el autor enfatiza en el aspecto interpretativo de las biografías, que permite una participación activa del investigador, en contraposición a otros textos de carácter informativo. Y señala que, “frente a la normatividad de los reclutamientos en las identidades cerradas, la construcción biográfica expresa un proceso interactivo y de reconstrucción coparticipada (investigador/narrador)” (Aceves, 1997:2). De esta manera, concordamos con el autor en que “abordar las identidades emergentes con un enfoque biográfico puede aportarnos evidencias e interpretaciones sobre los fenómenos sociales y experiencias individuales que de otra manera no lograríamos” (Aceves, 1997:4).

En ese sentido, para el estudio de las trayectorias de los/as maestros/as indígenas, los relatos autobiográficos resultan una herramienta nodal para dar cuenta de cómo se dan esos procesos de construcción y reconstrucción de sentidos en torno a las identificaciones étnicas y sociolingüísticas en la vida de los sujetos, considerando los contextos históricos en los que están inmersos como grupo social, las particularidades de la región chaqueña y al mismo tiempo, los recorridos, elecciones y posibilidades de cada sujeto como miembro de una comunidad indígena y como educadores. Puntualmente, para relevar los relatos autobiográficos de los/as maestros/as indígenas, las preguntas disparadoras fueron: ¿Que es para usted ser maestro/a indígena? y ¿Que experiencias crees que te formaron? A partir del vasto material de entrevistas³, tuvimos que tomar algunas decisiones metodológicas a los fines de hacer manejable un volumen tan grande de materiales. Particularmente, decidimos hacer una selección de los relatos autobiográficos de maestros/as indígenas para trabajar en una primer parte, y luego, en una segunda parte, poner en diálogo lo relevado en otros relatos y entrevistas efectuadas a disímiles sujetos (indígenas y no

³ Se entrevistaron un total de 79 personas del campo educativo, cada una con una duración promedio de una hora. En resumen se detallan: 56 docentes auto-reconocidos como indígenas (30 mujeres qom y 25 hombres qom, de entre 30 y 45 años de edad, que en su mayoría se formaron en el mismo instituto); y a 23 personas no auto-reconocidas como indígenas (12 mujeres y 11 hombres de entre 30 y 50 años de edad, que se desempeñan en tareas educativas como docentes de distintitos niveles, directivos, funcionarios municipales, capacitadores, supervisores escolares, referentes pedagógicos, etc.).

indígenas). El proceso de selección fue muy difícil, no obstante, la representatividad y profundidad de los relatos, la comodidad y la fluidez del entrevistado/a en los relatos y el interés en compartir saberes y contar sus propias historias fueron algunos aspectos relevantes a la hora de la selección.

Para terminar, creemos que la riqueza del método autobiográfico en la investigación fue la posibilidad de producir resultados significativos para reflexionar sobre las trayectorias socioeducativas y los procesos de identificación de los/as maestros/as indígenas. Por ejemplo, en el caso de dos maestros/as indígenas, Sandra y Gabriel, confluyen distintos temas abordados por varios/as maestros/as entrevistados, que han sido explicitados y relatados con mayor detenimiento y profundidad en estos dos relatos. Algunos de los aspectos más relevantes fueron los vinculados a la escolaridad y la ausencia de una enseñanza que contemple los saberes de la comunidad durante la niñez; los fenómenos discriminatorios que sufrieron en distintos momentos de sus trayectorias socioeducativas; y a las etapas en las cuales sus familias dejan de transmitir la lengua indígena; entre otros. Es importante aclarar que cuando hablamos de la gran representatividad que implican estos relatos, no nos referimos a la generalización, es decir, que lo estudiado en un lugar ocurra en otros. Sino que es fundamental poder permanecer en el campo en tiempo prolongado y lograr realizar numerosas entrevistas y observaciones en diferentes momentos, que permitan evidenciar ciertas recurrencias (Rockwell, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aceves, J. E. (1997). *Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes*. Ponencia presentada en el XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA), México.
- Arfuch, L. (2014). Autobiografía, memoria e historia. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, (1), pp. 68-81
- Batallan, G. y Garcia, F. (1992) Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico. En *Publicar en Antropología y Cs. Sociales*, (1), Buenos Aires.
- Bengoa, J. (2000). Discusión Bibliográfica del Proyecto "Identidad e Identidades". La Construcción de la Diversidad en Chile, recuperado de <https://identificacion.wordpress.com/proyecto-identidad-e-identidades/discusin-bibliografica/>
- Bourdieu, P. (1986). La ilusión biográfica. En *actes de la recherche en sciences sociales*, (2) 62/63, pp. 69-73.
- Devillard D., M. J.; Pazos, Á.; Castillo, S.; Medina, N.; Touriño, E. (1995). Biografías, subjetividad y ciencia social. Crítica del enfoque biográfico desde una investigación empírico. *Política y Sociedad* (20), pp. 143-156.
- Giddens, A. (1982). Hermenéutica y teoría social. En *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press.
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Jelin, E. (2002) ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? en *Los trabajos de la memoria*. Colección Memorias de la represión, (1), pp. 17-38.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Piña, C. (1988). La construcción del "sí mismo" en el relato autobiográfico. *Documento de trabajo. Programa FLACSO, Chile*. Nro 383
- Piña, C. (1989). Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico. En *Revista Opciones*, (16), pp 107-125
- Piña, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. En *Proposiciones*, (29), Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=522>
- Portelli, A. (1989). Historia y memoria. La muerte de Luigi Trastulli. En *Historia y Fuente Oral*, (1), pp 5-32.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos* (5)
- Ricoeur, P. (1984). La vida: un relato en busca de narrador. En *Ágora: Papeles de Filosofía*, (25) 2, pp. 9-22
- Ricoeur, P. (2004) [2000]. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Saltalamacchia, H.R., Colon, H. y Rodriguez, J. (1983). Historias de vida y movimientos sociales: propuestas para el uso de la técnica. En *Revista Iztapalapa*, (4) 9, pp. 321-336
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sztajnszrajber, D. (30-10-2016). La identidad (video del ciclo "Filosofía a Martillazos"). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ilPAOV_Hjlg

Etnoeducación: Los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia

Etnoeducação: os novos desafios de pensar a educação indígena na Colômbia

Ethno-education: The new challenges of thinking about indigenous education in Colombia

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
6 de septiembre de 2018

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
17 de marzo de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
2 de abril de 2019

Luis Alfonso Barragán-Varela

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá / Colombia

luis.bavalog@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6601-0346

Resumen

El artículo pretende re-ubicar el concepto de etnoeducación indígena en un nuevo marco de operación cultural inscribiéndolo bajo la óptica de lo político. Para ello, se trazó un "más allá" de aquellos límites impuestos por las políticas del Ministerio de Educación Nacional en pro de la preservación de unas lenguas, de unos saberes y de unas narrativas, para re-conocerlo en aquellas otras prácticas marginales que están directamente vinculadas con el hacer indígena. Bajo esta lectura, se lograron develar tensiones y luchas del Estado colombiano con las organizaciones indígenas y cómo de estos encuentros, la etnoeducación se vuelve una de las principales tácticas de representación y adquisición de poder para estas comunidades.

Palabras claves: etnoeducación, comunidades indígenas, políticas, educación intercultural, tácticas.

Resumo

Este artigo pretende realocar o conceito de etnoeducação indígena em um novo marco de operação cultural, inscrevendo-o a partir de uma perspectiva política. Para isso, foi traçado um "além" desses limites impostos pelas políticas do Ministério da Educação Nacional em favor da preservação de algumas línguas, de alguns saberes e de algumas narrativas, para reconhecê-lo naquelas outras práticas marginais que estão diretamente vinculadas ao fazer indígena. Nessa leitura, foi possível revelar tensões e lutas do Estado colombiano com as organizações indígenas e como, a partir desses encontros, a etnoeducação

Referencia para citar este artículo: Barragán-Varela, L.A. (2020). Etnoeducación: Los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 35-50.

se torna uma das principais táticas de representação e aquisição de poder para essas comunidades.

Palavras-chave: etnoeducação, comunidades indígenas, políticas, educação intercultural, táticas.

Abstract

The article intends to relocate the concept of indigenous ethnoeducation in a new cultural operation framework, inscribing it under the political perspective. For this, the research was done “beyond” the limits imposed by the policies of the Ministry of National Education in favor of the preservation of some languages, of some knowledge and of some narratives. Thus, making it possible to re-know it in other marginal practices that are directly linked to the indigenous doing. Under this reading, it was possible to reveal tensions and struggles of the Colombian State with indigenous organizations and of how from these encounters the ethno-education becomes one of the main tactics of representation and acquisition of power for these communities.

Keywords: ethnoeducation, indigenous communities, politics, intercultural education, tactics.

INTRODUCCIÓN

El carácter pluriétnico y multicultural que “adquiere” la nación colombiana con la reforma constitucional de 1991¹, es solo el testimonio de las constantes relaciones “neocoloniales”² que aún persisten dentro del “nuevo” orden global. Una práctica política que autentificó no solo las historias de explotación y de diferencia cultural que toleraron -y toleran- ciertas minorías étnicas no reconocidas por el Estado nacional, sino por la evolución de un sinfín de tácticas de resistencia que utilizaron estas comunidades fuera de los marcos de la institucionalidad colombiana, como las llevadas a cabo por los pueblos indígenas caucanos a mediados de los ochentas bajo la representación de Quintín Lame. Maniobras de resistencia cultural que se fueron estableciendo desde los márgenes de la diferencia y la diversidad y que permitieron que estas comunidades comenzaran a ser percibidas y observadas por el Estado colombiano como “(...) sujetos productores de cultura con voz y voto dentro del ejercicio democrático (...)” (González Piñeros, 2006, pág. 70).

Dentro de esa “normalidad” jurídica que se pretendió establecer por medio del acto legislativo, desde los bordes discursivos nacionales se comenzaron a insertar diversas tácticas³ de descolonización como las llevadas a cabo tanto en las academias, específicamente en la antropología, por profesores como María Teresa Findji, Álvaro Velasco, Luis Guillermo Vasco y Víctor Daniel Bonilla en el denominado movimiento solidario⁴, así como por las mismas agrupaciones indígenas (CRIC, OIA, ONIC, OPIAC, entre otras) en pro del reconocimiento de los derechos colectivos indígenas, frente a las múltiples formas institucionalizadas

¹ Este acto legislativo pretendió re-conocer, bajo ciertos órdenes normativos y legales, algunas realidades sociales, históricas y culturales que habían sido olvidadas, negadas o silenciadas por la institucionalidad colombiana, por lo que debe entenderse como una suerte de revisión crítica del Estado colombiano frente a unos temas neurálgicos como la diferencia cultural, autoridad política y la discriminación social.

*Claro está, que los cambios significativos introducidos en la Constitución de 1991 no fueron una completa sorpresa, el espacio institucional para el reconocimiento étnico ya estaba abonado debido a la presión ejercida años atrás por algunos organismos internacionales como la Unesco y la OIT.

² Se debe entender, que en este artículo el concepto de “neo-colonialidad” está íntimamente relacionado con el término usado por académicos y teóricos culturales que es “colonialidad” (le pongo el prefijo “neo” solo para hacer visible la posibilidad exponencial de sus relaciones de poder, es decir, sus diversificaciones en subespacios y de su puesta en marcha desde distintas estrategias cada vez más diseminadas y microscópicas). El término de “colonialidad” difiere en parte del concepto de “colonialismo”, porque este último solo hace referencia a estructuras y prácticas de dominación y explotación por parte de autoridades políticas en base a capitales y recursos de producción. En cambio, “neo-colonialidad” muestra lo que pretendo subrayar en el artículo que es la fuerte dependencia que aún existe actualmente en las relaciones de poder del Estado nacional colombiano con lo indígena y que es el concepto de “fijeza” en relación con la construcción ideológica del “otro” (Bhabha H., 2002, pág. 91). El profesor y académico Aníbal Quijano clasifica el término usado como “(...) uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimen-

siones, materiales y subjetivas, de la existencia (...)” (Quijano, 2007, pág. 285).

³ La distinción que se plantea en este artículo entre tácticas y estrategias aparece bajo la relocalización que hace el profesor De Certeau. Para el antropólogo (De Certeau, 2000), la cultura debe entenderse como modos de operación llevadas a cabo por usuarios, como maneras del hacer que están integradas por diversas prácticas que pueden ser microbianas, singulares y plurales, y que son descritas como agenciamientos: una, que es la estrategia que es una trayectoria que está regulado por la cuadrícula institucional y determinada por los órdenes del poder y de lo normativo. Es decir, la estrategia hace parte de lo policía –en términos de Rancière- porque establece lugares, espacios, funciones y tareas a partir de relaciones inmutables de poder. Y segundo, la táctica que es un arte débil, ya que no tiene un lugar desde donde actuar a diferencia de la estrategia. La táctica funciona siempre desde un lugar ajeno, desde un no-lugar. Opera retirada, en recogimiento, en y desde las periferias. (De Certeau, 2000)

⁴ Táctica liderada por el antropólogo, Luis Guillermo Vasco, quien estableció dos tipos de agenciamiento: una, denominada colaboradores, y la otra que es la solidaria. Esta última plantea una revisión sobre el papel del científico social frente a las comunidades indígenas a partir de una perspectiva política que demanda toda una transformación radical del vínculo que se ha establecido entre la sociedad nacional y la sociedad indígena.

⁵ Las diversas lecturas teóricas que se han llevado a cabo sobre el concepto de “multiculturalismo” tienen un punto de confluencia básico y es el reconocimiento de algunas tensiones que son significativas en la actualidad. Por ello, en este artículo solo privilegiaremos las disputas que consideramos necesarias para pensar la etnoeducación en términos políticos, y es por medio de la relación de poder establecida entre la globalización, el multiculturalismo –vista como una estrategia de poder neoliberal- y la interculturalidad. Y para esto,

de dominio, explotación y opresión que se han ido estableciendo por las ideologías neoliberales en la actualidad. Tácticas que interactúan y cuestionan fuertemente los modelos nacionales, y que vislumbran el sentido y la necesidad de una educación pensada en términos políticos como la expresión de una relación “armoniosa” entre los pueblos. Es en este sentido, que las llamadas movilizaciones indígenas deben empezar a leerse en Colombia como emergencias culturales, políticas y educativas, que buscan re-negociar las experiencias intersubjetivas y colectivas de la nacionalidad. Re-negociaciones que sí se han llevado a cabo en otros espacios nacionales como las acontecidas tanto en Bolivia como en Ecuador, en donde las comunidades indígenas lograron afianzar constitucionalmente una “(...) diversidad real e innegable, (a partir del reconocimiento) de nacionalidades indígenas como entidades económicas, políticas y culturales históricas diferenciadas (...)” (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, 1994, pág. 12). Tanto la constitución ecuatoriana como la boliviana se declaran naciones pluriculturales y plurinacionales, a diferencia de Colombia que sigue leyéndose en clave netamente multicultural en relación con lo indígena.

Es por ello, que los recientes cambios constitucionales en Colombia de conformidad a un proyecto de construcción nacional develan aún la inscripción de una multiculturalidad⁵ entendida como un punto de partida y de llegada para diversas estrategias institucionales, que pretenden incentivar y promover la participación política para estas comunidades. Y es dentro de ese contexto, que el tema de la etnoeducación se transforma en el espacio propicio, en ese no-lugar⁶ para la disputa y la contrapartida sobre ciertos dispositivos que buscan normalizar el desarrollo desigual y las historias diferenciales que se vienen tejiendo alrededor de la idea de nación, raza, etnicidad, género y ciudadanía en Colombia.

1. ¿RUPTURA O CONTINUIDAD? MOVIMIENTOS SOCIALES Y ETNOEDUCACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NACIÓN CON LO INDÍGENA.

La reivindicación que se llevó por más de 50 años por medio de grupos y comunidades indígenas en Colombia² fusionado con los primeros discursos de diversas organizaciones internacionales acerca de los derechos humanos de estas comunidades, permitió que el acto constitucional de 1991 comenzara a codificar en el ordenamiento público una concepción bastante radical sobre la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. Modificaciones y alteraciones constitucionales que se presentan como una extensión del “neo-indigenismo estatal” (Gros, Poder de la escuela, escuela del poder, 2000, pág. 61) a causa de que su representación siguió connotando una rigidez cultural, así como un pre-establecimiento de un orden de los cuerpos en cuanto a la diferenciación étnica, a pesar del reconocimiento dado a sus derechos como pueblos originarios⁸. Por ello, debe entenderse que solo es a partir de una serie de reivindicaciones dadas *en* y *desde* los márgenes nacionales, que las comunidades indígenas en Colombia han podido acceder a ciertos márgenes de visibilidad cultural en materia pública.

Estas revalorizaciones que se dieron a partir de esa visibilización de lo "otro" gracias a la puesta en escena de una alteración de lo nacional así como de las incontables movilizaciones indígenas que le antecedieron, subraya que, todavía dentro de la gramática gubernamental la aceptación de una pluralidad política indígena que está cifrada en el territorio colombiano sigue siendo escasa, pues la fuerza de las prácticas implementadas aún aseguran la repetitividad de coyunturas históricas y discursivas desiguales sobre lo indígena.

Claro está, que ya a partir de la década de los setentas el Ministerio de Educación Nacional (MEN) había implementado uno de los primeros programas de etnoeducación como un proyecto educativo que buscaba por aquella época una suerte de "afirmación parcial sobre el asunto indígena en la nación" (Mosquera, 2000, pág. 190). Este proceso denominado como el Concordato de 1973, fue un tratado que intentó establecer sobre ciertas zonas donde aún existía influencia misionera ciertas pautas educativas, sustituyendo aquellos convenios misionales que por siglos funcionaron bajo el mandato de la Iglesia por políticas públicas estatales de formación para lo indígena⁹. Este primer "reconocimiento" fue fundamental dentro de la historia de la etnoeducación en Colombia porque definió en gran parte el marco de operación cultural que iba a hacer implementado posteriormente en las políticas de educación en relación con lo indígena: una etnoeducación que estuviese vinculada más con la afirmación o el reclamo de la autenticidad de determinados orígenes e identidades que con la verdadera promoción de prácticas políticas y elecciones éticas de estas comunidades.

Pero, es a partir de la Constitución de 1991 con la Ley 21 que después va a ser reafirmada en 1994 con la Ley 115, que la política pública de educación para los pueblos indígenas se fundamentó bajo cuatro lineamientos básicos con un corte multicultural:

1. El fortalecimiento y desarrollo de una política educativa de atención para estos pueblos originarios.
2. Definir y desarrollar un marco normativo de políticas educativas para estas comunidades.
3. La integración de estas propuestas institucionales con el anhelo y los reclamos de las comunidades indígenas en torno a su propuesta educativa, así como la posibilidad de administrarla de manera autónoma en sus "circunscripciones especiales".
4. Adecuar el sistema educativo nacional para que esta posibilidad se concrete, teniendo en cuenta las características nacionales tanto de su territorio como de sus particularidades institucionales.

Una lógica que buscó, primero la oficialización de las lenguas indígenas en sus territorios, segundo, permitir el desarrollo de ciertos dispositivos pedagógicos, didácticos y administrativos que garanticen el derecho a la preservación identitaria de los pueblos y tercero, una progresiva estatalización de sus identidades étnicas y culturales. Su enfoque tutelado por organismos internacionales como la OIT y la Unesco¹⁰, planteó una mirada del "otro"¹¹ desde la perspectiva de ese "algo" que debe ser tolerado¹², en donde se procuró asimilar al indígena desde su individualidad y no desde el reconocimiento grupal como comunidades que

hay que reconocer la literatura que se ha llevado a cabo sobre estos tres conceptos desde las contribuciones realizadas por Stuart Hall (Hall, 2004), Boaventura de Sousa de Santos (Santos & Avritzer, 2005), McLaren (McLaren, 1997). Se debe dejar claro, que el concepto del multiculturalismo ha tenido fuertes contradictores y férreas posiciones en la academia como las encabezadas por Grossberg (2003), por Slavoj Žižek (2008) y Hommi Bhabha (2002), quienes reconocen en ese término un discurso eurocéntrico que perpetúa aún más la distancia entre las culturas globales y las culturas locales no-europeas. Cito: "el multiculturalismo es una forma inconfesada, invertida, auto-referencial de racismo, un "racismo que mantiene las distancias": "respeto" la identidad del Otro, lo concibe como una comunidad "auténtica" y cerrada en sí misma respecto de la cual el multiculturalista, mantiene una distancia asentada sobre el privilegio de su posición universal." (Žižek, 2008, pág. 56).

⁶ Es un no-lugar ya que pretende poner en tensión una distribución impuesta por un orden policial a los modos discursivos, y que busca, de manera periférica y marginal, reubicar la discusión y el debate de las minorías indígenas sobre aquellas "asignaciones de cuerpos y lugares previamente establecidas" (Ranciere, 2007, pág. 35) por el Estado

⁷ Dentro de las experiencias políticas de organizaciones constituidas por comunidades indígenas "(...) actuando como referentes de identificación colectiva (...)" (Salazar Delgado, 2007, pág. 49) se pueden identificar dos momentos. El primero, fue alrededor de 1960, año en el que se conformó la primera organización político/cultural indígena en Colombia –con un alto porcentaje de campesinos–, que buscó reivindicar las exigencias y propuestas de las comunidades indígenas que estaban operando como sujetos no políticos desde la clandestinidad. Esta organización fue llamada Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ACNUC) y fue creada de manera periférica desde los márgenes nacionales y aglutinó para ese en-

tonces, diversas comunidades que estaban ubicadas tanto en Nariño, Valle del Cauca, Cauca y Putumayo. Y el segundo, fue en 1982 con el Primer Encuentro Indígena Nacional realizado en Lomas de Hilarco, Tolima, en donde se planteó la necesidad de establecer una educación autónoma, así como el fortalecimiento de las lenguas indígenas y sus tradiciones orales. Esta asociación se llamará tiempo después como la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) colombiano.

⁸ Una de las primeras apuestas del indigenismo como una estrategia institucionalizada en América Latina se erigió en México a mediados de 1940 explica Korsbaek y Rentería (2007). Práctica instrumentalizada que trazó los lineamientos sobre ciertas políticas públicas en relación con lo indígena en otros países del continente. El neo-indigenismo aparece como consecuencia de la debacle del indigenismo institucional que establecía una mirada ortodoxa con fines netamente aculturadores, obrando en condiciones muy diferentes como una estrategia oficial en aquellos países que están ubicados en las franjas de la multiculturalidad. Estados que celebran de buena gana la convivencia de un mundo de culturas y pueblos plurales, pero siempre y cuando estén ubicadas en los márgenes y que "produzcan saludables márgenes de ganancia dentro de las sociedades metropolitanas" (Bhabha H., 2013, pág. 29)

⁹ En 1976 la Iglesia Católica le entregó al MEN más de 1.351 establecimientos educativos. Este acto quedó consignado en el Decreto Ley 088 de 1976 y posteriormente en el Decreto 1142 de 1978 en donde se "establecieron las pautas para la reestructuración del sistema educativo para las comunidades indígenas" (Rodríguez Reinell, 2011, 44). La Iglesia logró conservar la administración de 526 planteles en donde se atendían a 160.449 alumnos indígenas (Jimeno & Triana, 1985, pág. 48) *Colombia y Ecuador son considerados como los países pioneros en programas etnoeducativos en América Latina.

¹⁰ El convenio 169 de la OIT, estableció en los artículos 28,

buscaban "(...) generar orientaciones y transformaciones socioculturales (...)" (Salazar Delgado, 2007, pág. 45) respecto a un estado de cosas que le son adversas. Es decir, se proporcionó un respeto por la especificidad del "otro" pero re-afirmando discursivamente la propia superioridad del Estado, ya que las verdaderas políticas de afirmación impartidas desde la educación deben partir de la voluntad misma de los pueblos y no establecidas por reformas institucionales que legitiman aún más la función de un Estado asistencialista como el colombiano

Por ello, estas políticas públicas de una educación pensada en términos de diversidad y diferencia deben verse solo como estrategias institucionalizadas que tuvieron como fin el establecimiento de una utilidad política del "otro". Pero ¿por qué debe considerarse estas políticas de etnoeducación como prácticas extensivas de una colonialidad estatal en Colombia?

A pesar de las constantes transformaciones que sufrió el MEN desde 1992 (con el Decreto 2127) hasta el 2000 (con el Decreto 088) con el que se buscó la dinamización de ciertos dispositivos que pudieran articular las modalidades de educación, el estímulo de innovaciones y el pensamiento pedagógico en proyectos educativos no convencionales bajo el marco de la diversidad (como la inclusión de los PEI en los planes de desarrollo territorial)³, el proyecto sigue situando al sujeto indígena dentro un marco discursivo "neo-colonial" perpetuando una lectura estereotipada del mismo, es decir, estableció su estrategia política de reconocimiento e identificación del "otro" como aquello que siempre está "en ese lugar" diferenciado y que debe ser repetido y señalado discursivamente. Esta práctica pedagógica que ha sido denominada como una "antropología sin sociología" (Tadeu da Silva, 2001), ubica a la multiculturalidad educativa como una estrategia "inventariada"¹⁴, es decir, se les respeta sus tradiciones lingüísticas y se fomenta la protección de sus saberes y tradiciones pero de forma fija y estable, sin la posibilidad de un "más allá" que permita provocar, incitar y estimular orientaciones y transformaciones socio/culturales reales a partir de la práctica pedagógica. Por esa razón, es que ese discurso establecido desde una diversidad que es tolerada y aceptada corre el riesgo de transformarse en un dispositivo de "normalización" y olvido despojando a estas comunidades completamente de sus narrativas y de sus relatos de sobrevivencia, así como de la responsabilidad que tiene el Estado frente a las desigualdades materiales y colectivas que padecieron estas comunidades por años.

Y es que la propuesta etnoeducativa del Estado no ha tenido en cuenta la incorporación de los saberes propios como tampoco la participación de otros miembros de la comunidad distinta a los docentes encargados de impartirla¹⁵. Es por ello, que la perspectiva del pluralismo y por extensión de una política pública de etnoeducación en Colombia para estas comunidades ha llevado poco a poco a una suerte de estallización de las etnias indígenas por medio de la cooptación de sus derechos como sujetos/políticos restringiendo todo un proceso de interacción e integración simbólica que instaure la diferencia no a partir de identidades establecidas en extremos fijados en polaridades primordiales – entre el ciudadano indígena y el ciudadano no indígena-, sino por medio de la posibilidad de hablar de esta sin una jerarquía supuesta e impuesta.

Y es por esto, que la Organización de Estados Iberoamericanos viene realizando diferentes encuentros desde 1995 señalando la importancia de una educación intercultural que permita la reivindicación y promoción de los derechos políticos indígenas a partir de las experiencias educativas en las que se pueda garantizar la participación de estas comunidades¹⁶. Reconocimiento no oficial de unas emergencias culturales¹⁷ que buscan un espacio desde para actuar y que el gobierno colombiano ha “solventado” a medias con estrategias de inclusión desde dos frentes. La primera, que se ha ido materializando desde la Corte Constitucional por medio de diversas sentencias lo que han denominado como una “multiculturalidad estatalizada” (Llano Franco, 2012, pág. 24) como fue el artículo 13 del Decreto 1397 de 1996, por medio del cual se legitima la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa permanente de concertación con organizaciones indígenas, en donde se viabiliza la conformación de comisiones temáticas, como viene siendo la mesa de Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas (Contcepi) que viene trabajando desde el año 2000¹⁸. Y la segunda, bajo el margen de una “autonomía” con la formación del Comité Nacional de Lingüística Aborígen, que se convirtió en una especie de centro de consejería no institucional para las políticas institucionales que lideraba el gobierno, y que funcionó como una especie de comisión tripartita obligatoria integrada por agentes del MEN, por autoridades indígenas y por representantes del gobierno departamental.

2. PENSAR LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA COMO UN PROYECTO POLÍTICO: UN ITINERARIO PLURAL Y CREATIVO A PARTIR DE LA INTERCULTURALIDAD.

El concepto de interculturalidad tiene una relevancia específica en América latina, y más exactamente dentro del contexto vinculado con la práctica pedagógica indígena¹⁹. El profesor peruano, Fidel Tubino, ha establecido dos tipos de operación intercultural: una que es la funcional, que responde como estrategia y que aparece vinculada con políticas multiculturales perpetuando “(...) la asimetría social y la discriminación cultural (lo que no) permitiría un dialogo intercultural auténtico (...)” (Tubino, 2005, pág. 5), y otra que llama crítica que opera como táctica buscando establecer toda una postura política desde la educación y que tiene como objetivo: construir sociedades democráticas a partir de las diferencias culturales.

Si se va a leer la etnoeducación bajo una óptica política en relación con la interculturalidad, debe partir como explica Walsh (Walsh, 2005) de una lectura decolonial vista como una táctica de operación crítica – en términos de Tubino- que supondrá no solo la visibilización de ciertas estructuras y relaciones de poder asimétricas entre el Estado y las comunidades indígenas en Colombia, sino que será el punto de partida para una reconstrucción radical del ser, del poder y del saber indígena por medio de sus prácticas cotidianas²⁰.

Habíamos aclarado que la etnoeducación apareció a mediados de los setentas entendida como la “efectiva” aspiración de una educación propia que correspondiera a cada etnia y que, además debía ser

29 y 30 lo referente al derecho a la preservación de las lenguas indígenas y el uso de las prácticas educativas propias. En estos artículos se subraya la necesidad de enseñarle a los niños de los pueblos indígenas a escribir y a leer en su propia lengua, así como las medidas adecuadas para preservar sus saberes y tradiciones. También se hacen referencias sobre la necesidad de que los gobiernos adopten medidas acordes a las culturas de los pueblos indígenas a fin de reconocerles sus derechos y obligaciones en materia de educación, salud, servicios sociales, etc. (OIT, 2014).

¹¹ Cuando se traza una estrategia de multiculturalidad en un territorio nacional imaginado como homogéneo (Anderson, 1983), el problema de alteridad es fundamental. Por ello, utilizaré los planteamientos establecidos por Skliar (2002) y Duschatzky (2017) en la relación discursiva que proponen entre alteridades y pedagogías. Tanto Skliar como Duschatzky proponen tres maneras según las cuales se enfrenta la diversidad al imaginario de una alteridad cultural/política/social reconocida estatalmente bajo la línea de la multiculturalidad: primero, el “otro” como fuente del mal, segundo, el “otro” como sujeto pleno de un grupo cultural y, tercero, el “otro” como alguien a quien se debe tolerar.

¹² Skliar y Duschatzky (2017) establecen que el acercamiento multicultural no permite la construcción de un diálogo entre un nosotros y un “otros”, así como la no posibilidad de un vínculo social que reconozca y celebre las diferencias: “(...) La tolerancia, sin más, despoja a los sujetos de la responsabilidad ética frente a lo social y al Estado de la responsabilidad institucional de hacerse cargo de la realización de los derechos sociales (...)” (Duschatzky & Skliar, 2017, pág. 11). Es un planteamiento muy similar al que ha establecido Zizek y que ha denominado como “(...) la tolerancia represiva del multiculturalismo (...)” (Zizek, 2008, pág. 55)

¹³ La normativa etnoeducativa instalada por el MEN no ha sido acatada en su totalidad por las comunidades indíge-

nas, es más, a muchas se les ha obligado a inscribir sus proyectos educativos alternos bajo los lineamientos del PEI, justificando que sus prácticas educativas no tienen la calidad exigida.

¹⁴ Denomino aquella política pública del multiculturalismo del Estado colombiano y su relación con la educación como un discurso "inventariado" porque se constituyó netamente como una estrategia básica de control estatal, que operó bajo tres dispositivos: primero, de revisión, segundo, de observación y, tercero de registro (información exacta sobre la cantidad de lenguas indígenas que se hablan en Colombia, la contabilización de las comunidades indígenas que existen actualmente en el territorio, así como su ubicación y su pertinencia cultura, etc.). Además, aparecen fosilizadas porque su accionar dentro del gobierno nacional se limitó a ser una actividad de números contables, es decir, se materializa dentro de los escenarios nacionales solo como porcentajes y cifras estatales.

¹⁵ Rodríguez Reinel (2011) explica que el proyecto etnoeducativo entre 1992 y el año 2000 congregó a diversos funcionarios entre antropólogos, sociólogos, pedagogos y lingüistas. Y aunque también hubo una participación de indígenas, esto no llevó una mejora sustancial en la implementación del proceso etnoeducativo, además, hubo constantes demandas de diversas comunidades para que se aumentara el número de indígenas en estas comisiones.

¹³ La normativa etnoeducativa instalada por el MEN no ha sido acatada en su totalidad por las comunidades indígenas, es más, a muchas se les ha obligado a inscribir sus proyectos educativos alternos bajo los lineamientos del PEI, justificando que sus prácticas educativas no tienen la calidad exigida.

¹⁴ Denomino aquella política pública del multiculturalismo del Estado colombiano y su relación con la educación como un discurso "inventariado" porque se constituyó netamente como una estrategia básica de control estatal, que operó

impartida por el Estado colombiano. Pero su desarrollo en el territorio colombiano muestra una historia distinta. Como táctica emergente surgió a la sombra del reconocimiento oficial del Estado y por ello, desarrolló su campo de acción bajo tres pautas muy delimitadas: primero, situar en los escenarios públicos el problema de una diversidad cultural ampliada, segundo, la posibilidad instalar en el debate público la afirmación étnica y política de sus saberes, prácticas, etc. y, tercero, promulgar un reconocimiento "verdadero" de lo otro²¹.

No obstante, a pesar de tener estos tres principios definidos como pautas fundamentales frente a unas estrategias educativas institucionalizadas, la operabilidad de una educación propia no se ha dado de forma orgánica, es más, se han registrado diversas luchas internas entre los mismos pueblos. Casos como los de la Amazonia y la Orinoquia, en donde se generaron procesos de resistencia de ciertas comunidades indígenas con lo regulado previamente por la ONIC. Por ello, es necesario pensar no en una etnoeducación en singular, sino en entoeducaciones pluralizadas, diversificadas y espacializadas que buscan reivindicar el mismo estatus de sujetos productores de cultura con voz y voto dentro los escenarios nacionales, pero a partir de mecanismos de apropiación y de implementación diferenciables²².

Y es allí, donde se instalará metodológicamente el texto, reconociendo el término de entoeducaciones pluralizadas como una discursividad que se está diversificando constantemente en el espacio nacional. Como una categoría política/cultural que está modificándose no solo desde un espectro textual, desde leyes, investigaciones, artículos, documentos públicos, etc., sino por medio de un "hacer-ser" continuo en los entornos comunes indígenas. El "hacer-ser" tiene que entenderse no bajo la lectura dualista que ha establecido Occidente que ha ubicado discursivamente la existencia de una doxa y una praxis como dos principios autónomos, irreductibles, que co-existen pero como sentencias soberanas, sino bajo la orientación indígena. El saber y el hacer en el pensamiento indígena es visto como energías simultáneas que se complementan, que se integran, son palabra-vida y palabra viva que es activa y que mantiene una estrecha relación con el conocimiento y la práctica, es decir, no como una simple proporción de equivalencias entre un sujeto cognoscente y la práctica, sino como "vibraciones" (sonoras, espirituales, materiales) entre el conocimiento indígena, las prácticas cotidianas (saber-hacer) y el legado ancestral (el ser).²³

Siguiendo este planteamiento, lo primero que hay que hacer es empezar a leerla fuera del molde institucional que la ha codificado a partir de leyes y reformas institucionales, como si fuese una práctica restringida a espacios cerrados y a dinámicas estables que evitan una verdadera vinculación del saber y el hacer en los entornos comunes que comparten los indígenas en sus resguardos. Entendida de esta manera, habrá que abordarla y re-conocerla en otros espacios cotidianos y comunes con dinámicas que estén mucho más vinculadas con la variabilidad y la mutabilidad, es decir, en sus chagras, en sus actos rituales, alrededor del fogón, en sus ciclos de siembra y recolección, etc.

Por consiguiente, al reconocer la no efectividad de la etnoeducación estandarizada instituida bajo la lógica de la repetitividad continua de saberes, metodologías y normas en un espacio sedentario que no

permite el desarrollo de educaciones pluralizadas que operen desterritorializadas del Estado, es aceptar que su operabilidad debe estar vinculada más a espacios flexibles que procedan de forma distinta al producto sólido y métrico de la educación indígena establecida actualmente.

(...) Hasta el momento, la propuesta educativa no se separa de manera radical de la concepción tradicional, es decir, del aula de cuatro paredes, a pesar de que en algunos casos esté ubicada en tambos, enramadas y construcciones por el estilo (...) (Rodríguez Reinel 1991, 83).

Y allí radica el problema de la etnoeducación indígena actual, porque solo ha sido concebida para actuar en un espacio estriado²⁴, porque su trayectoria como estrategia aparece delimitada rigurosamente a partir de unas normativas nacionales que han estandarizado su uso, lo que ha llevado a que su instrumentación se perciba más como un gasto que como una política pública integral en donde su función y su lógica ha sido traducida a criterios de eficacia y eficiencia productivista:

(...) Con este modelo se buscó generar menos costos unitarios, en los que la racionalización en pos de la cobertura y eficiencia arrasó con los pequeños intentos de innovación pedagógica que se habían iniciado para conseguir calidad. La investigación, las infraestructuras, las relaciones entre comunidades, la dotación de las aulas, laboratorios y aulas especiales y bibliotecas se vieron sacrificados por los pocos recursos de inversión para el sector (...) (Díez Guitierrez, 2009, pág. 236)

En efecto, la apropiación realizada por del Estado colombiano a partir de reglas y métricas, no ha permitido una reglamentación adecuada. Si uno ve detalladamente la historia de las normativas desde 1991, pasando por la Ley 115 de 1994 y posteriormente, con el Acto Legislativo 01 de 2001 (desarrollada en la Ley 715), la re-estructuración de la práctica educativa indígena ha quedado siempre supeditada y sujeta a procesos de estandarización pedagógica, dejando a un lado la articulación de la educación y el poder político visto como la posibilidad de una autonomía colectiva y diferencial. Esto se debe a que la modulación que se codificó desde el MEN en pro de una política educativa para lo indígena abordó los objetivos colectivos a partir de un contexto globalizado, es decir, modeló un aparato educativo para dar respuesta a unas emergencias culturales y sociales con base a unos valores, discursos y patrones estandarizados, en donde las re-definiciones de las identidades alternas -y sus realidades educativas- parecieran estar destinadas a uniformarse, y en el peor de los casos a desaparecer (García Canclini, 1999).

Homogenización e imposición de modelos únicos que han impedido, en gran parte la posibilidad de construir una educación plural en Colombia, por eso el espacio liso por donde se mueve la educación indígena vista en las prácticas cotidianas se presenta como una perturbación a la dirección hegemónica, transformándose en un movimiento exploratorio instalado en la articulación y proliferación de diferencias culturales.

bajo tres dispositivos: primero, de revisión, segundo, de observación y, tercero de registro (información exacta sobre la cantidad de lenguas indígenas que se hablan en Colombia, la contabilización de las comunidades indígenas que existen actualmente en el territorio, así como su ubicación y su pertinencia cultural, etc.). Además, aparecen fosilizadas porque su accionar dentro del gobierno nacional se limitó a ser una actividad de números contables, es decir, se materializa dentro de los escenarios nacionales solo como porcentajes y cifras estatales.

¹⁵ Rodríguez Reinel (2011) explica que el proyecto etnoeducativo entre 1992 y el año 2000 congregó a diversos funcionarios entre antropólogos, sociólogos, pedagogos y lingüistas. Y aunque también hubo una participación de indígenas, esto no llevó una mejora sustancial en la implementación del proceso etnoeducativo, además, hubo constantes demandas de diversas comunidades para que se aumentara el número de indígenas en estas comisiones.

¹⁶ Estas reuniones efectuadas surgen a partir del diagnóstico educativo realizado por la OEI en Honduras, México, Bolivia, Colombia, Perú, Ecuador, Paraguay, Nicaragua y Guatemala, en donde reconocieron que en estos países aún persisten leyes de educación que no contemplan un tratamiento pedagógico desde la perspectiva intercultural, tanto los contenidos como los currículos van en contravía de las características lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas.

¹⁷ Las emergencias indígenas en Colombia son "la forma actual de -una- marginalidad -que- ya no es la de pequeños grupos, sino una marginalidad masiva" (de Certeau, 1999, pág. 77), una actividad cultural sin firma, ilegible, que comienza a operar dentro de los marcos de legalidad pretendiendo con ello la ampliación del discurso nacional vigente develando y re-conociendo las "nuevas" -o más bien olvidadas- configuraciones identitarias que quedaron por fuera del "conteo" inicial (Ranciere, 2007, pág. 128).

¹⁸ En esta esa mesa de trabajo

se reúnen delgados de diversas organizaciones indígenas como la ONIC, la OPIAC, la AICO y la CIT.

¹⁹ La interculturalidad aparece a mediados de 1970 y está vinculado al tema educativo en referencia a las comunidades indígenas. López-Hurtado (2007) ha reconocido cuatro movimientos de la interculturalidad. Para ver su aplicación educativa examinar el texto "Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana" (L. 2007)

*Hay que acotar que actualmente hay una tensión en cuanto al objetivo político de la interculturalidad y su aplicación pedagógica en relación si la interculturalidad debe ser solo para los otros, es decir, para los excluidos o debería ser aplicado como táctica para todos/todas los/las ciudadanos/ciudadanas. Examinar las diversas posturas sobre estas formas de aplicación y funcionamiento intercultural de los profesores Drelich, Russo, Pedreira y Sacavino (Sacavino & Candau Vera, 2015)

²⁰ Teniendo como referencia los movimientos indígenas llevados a cabo en Bolivia y Ecuador, Walsh (2005) desarrolló toda una lectura crítica en cuanto a la relación entre decolonialidad y decolonización. Para la académica, la decolonialidad va más allá de una simple toma de conciencia como resulta ser la decolonización, ya que como táctica supone una lucha constante que permite que los grupos indígenas tengan la posibilidad de construir otros modos de vivir, de poder y de saber.

²¹ Su fin era cambiar las prácticas tradicionales usadas por el Estado nacional colombiano en donde prevalece una orientación bilingüe y bicultural más no intercultural. En cambio, las nuevas perspectivas de una educación propia que van en contravía de una etnoeducación buscan darle énfasis al idioma propio de la etnia y al español, pero como segunda lengua. La idea es desplazar el interés hacia un aprendizaje desde lo particular a lo universal centrandolo en el fortalecimiento de la autonomía cultural de cada comunidad étnica. (Vladimir Zambrano, 2003)

Y es aquí donde está lo valioso de su movimiento exploratorio, porque tiene la posibilidad de irrumpir, frenar y desviar la rigidez educativa montada por el Estado colombiano. El espacio estriado en el que opera la etnoeducación institucionalizada ha sido constantemente transvasado y devuelto a un espacio liso por diversas tácticas usadas por las comunidades indígenas. Por ello, la desterritorialización de una educación molar –sólida, homogénea y estandarizada- a educaciones moleculares –rizomáticas, múltiples y plurales- en Colombia han sido diversas, y aquí pondremos un pequeño panorama de algunas de estas prácticas fronterizas:

3. ESCUELA AYANKU'c: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PLURAL

En el resguardo indígena de Ambaló ubicado en el municipio de Silvia, departamento del Cauca, se ha llevado cabo una experiencia de educación propia que se denomina la Escuela Ayanku'c, que nació a partir de las búsquedas conjuntas tanto de la CRIC como de la organización zonal del lugar (en este caso la COTAINDOC: Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño). El desarrollo de esta propuesta educativa ha permitido la consolidación de un sistema de pedagogía propio y autónomo llamado la SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio), que opera dentro del espacio nacional como una táctica de carácter político vinculado con prácticas de resistencia y emancipación de la comunidad. Lo interesante de este proyecto educativo es que está emplazado a través de la cotidianeidad y de las prácticas comunes ya que, para esta comunidad, la lucha decolonial y su toma de conciencia se hace a partir del fortalecimiento de lo propio. "La huecada de las hormigas" (Benavides Cortès, 2013, pág. 62) que es la traducción al español de Ayanku'c y que hace referencia al amalgamiento de esos procesos pedagógicos y político-administrativos que se llevan en su interior con el reconocimiento de la madre tierra, tiene una estructura bastante sugestiva porque más allá de organizarse físicamente como un espacio estriado constituido por salones y divisiones prestablecida, cuenta con diversos espacios lisos en donde se alternan las montañas, los ríos, los animales haciendo que los estudiantes no pierdan contacto con la madre tierra. Y es allí donde adquiere fuerza como táctica y como estructura molecular porque se vuelve un no-lugar de resistencia que traspasa, modifica y altera los procesos establecidos por el MEN. Ayanku'c, no es un espacio molar, ni estriado, no está vectorizado por la institucionalidad, su operación cultural corresponde más bien a una práctica educativa propia vista desde un sentido amplio, pluralizado, completamente rizomático en donde se enlazan continuamente el saber (el conocimiento indígena) con el ser (los legados ancestrales).

De acuerdo a lo que narran los maestros y los comuneros, la educación ha sido un proceso que los ha acompañado desde su origen, pues en los distintos espacios –fogón, familia, tul, prácticas medicinales y culturales-, se ha logrado la transmisión de saberes de generaciones en generación. (Benavides Cortès, 2013, pág. 65)

Dentro de sus prácticas pedagógicas, este proyecto educativo comunitario responde a cuatro dimensiones fundamentales para la comunidad indígena, y que están trazados a partir del reconocimiento de su territorio (reivindicación y resistencia) y con la persistencia de los elementos constitutivos de su ser indígena (ontológicos). Primero, la implementación de un plan educativo que fortalezca y dé vida al pensamiento, a la identidad y a la cultura de la comunidad, segundo, con el enriquecimiento y el fortalecimiento del pueblo con su territorio, así como con sus modos de producción y su relación con el ambiente, tercero, como propuesta que anda paralela a los movimientos indígenas del CRIC, en donde se busca promover, dentro del espacio escolar, la conciencia por las tácticas de resistencia, reivindicación y promoción de sus derechos a partir del fortalecimiento de la autoridad propia, y cuarto, crear lazos de unidad con la comunidad y la sociedad:

Dentro de la estructura curricular (...) hay proyectos constitutivos pedagógicos y productivos (...) metodologías que logra articular las áreas y saberes necesarios para la comunidad. Algunos de estos proyectos son: a) el corredor biológico (...) ha sido una propuesta que se ha visibilizado en distintos escenarios del país, pues ha permitido fortalecer el proceso de recuperación históricos de este territorio (...) consiste en lograr reconocer las especies que se encuentra alrededor de la comunidad. b) El cabildo escolar, en donde se les enseña a los niños a comprender los procesos organizativos y políticos del resguardo (...) c) Artesanías, otro proyecto en correspondencia con los saberes culturales alrededor del tejido (...) enseñándoles la elaboración de mochilas, manillas, tapetes, entre otras (...) d) La huerta escolar, en donde se practica la siembra como esa forma de volver la tierra y acercarse a la naturaleza. (Benavides Cortès, 2013, pág. 71)

Lo interesante de esta propuesta es la interrelación que se hace manifiesta entre lo político y lo educativo, vínculo y unión que se desarrolla desde un espacio liso en pro de la restitución y lucha de sus derechos y tradiciones. Por eso, debe leerse como un espacio abierto a la desterritorialización, al movimiento mismo por el que “se” busca abandonar el discurso de aquellas desigualdades construidas históricamente desde la conquista y que aún siguen presentes en los entornos nacionales, para construir otras historias de liberación, de resistencia y reivindicación. La Escuela Ayanku’c, por ende, es una línea de fuga que desde un espacio flexible y “marginal”, opera como una táctica itinerante desde dos dimensiones: desde la enseñanza familiar a partir del Tul, el tejido, la chagra, el cultivo, y el territorio (y su administración) con la socialización del cabildo y la asamblea de autoridades.

4. LA ANAA AKUA’IPA Y LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR INDÍGENA DE URIBIA: UN PROYECTO DE INTERCULTURALIDAD

Uribia, es un municipio colombiano ubicado al norte del departamento de La Guajira, en el que se ha llevado una práctica pedagógica

²² El caso más sonado fue los de la agrupación indígena AATIS (Asociaciones de Autoridades Tradicionales del Amazonas) quienes han implementado un proyecto educativo que van en contravía de lo establecido por la ONIC. Un proyecto diferencial que busca armonizar los tiempos rituales y ceremoniales con una práctica de pedagogía propia. Claro está, que los fallos impartidos por el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) respecto a la práctica educativa sí establece ciertas pautas de obligatoriedad para todas las organizaciones indígenas del País. Para conocer más al respecto revisar los programas de Educación indígena de la CRIC (Consejo Regional indígena del Cauca-CRIC, s.f.) y los establecidos por la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC, s.f.)

²³ Un ejemplo claro de esta simultaneidad es la práctica del tejido ya que para las comunidades indígenas en Colombia tiene diversas funciones y dimensiones culturales, sociales, políticas y humanas. Primero, representa una suerte de tejidos textuales en las que se están re-escribiendo a cada puntada los mitos, las historias, las tradiciones y los saberes de la comunidad, dejando registrado sus tradiciones orales por medio del tejer. Segundo, es un elemento que da protección y embellecimiento al cuerpo –un elemento de uso diario-. Y tercero, aparece como un elemento pacificador que da equilibrio social y cultural a la comunidad –pensemos no más en la función de los Chumbes para los Nasa y su operación cultural/simbólica en las cinturas de las mujeres-. Por ello, cuando se realizan los tejidos –chumbes, canastos, colchas, frazadas, cintos, etc.-, el hacer y el saber aparecen integrados, están simultáneamente inscritos dentro del proceso, allí no hay un antes y un después como en la episteme occidental. En la práctica del tejido el sujeto indígena está reflexionando sobre sus propias experiencias, sobre su realidad, sobre su relación con el mundo y la vida, así como también sobre lo que dijeron y “escribieron” sus ascendientes.

²⁴ Deleuze y Guattari (2002)

establecen dos tipos de espacios opuestos pero que se mezclan continuamente. El primero, es lo estriado, que son los espacios delimitados rigurosamente, que se accede a ellos por medio de cálculos o planos previamente determinados, y está regido por la rutina, la secuencia y la repetitividad infinita (es métrico), y el segundo, un espacio liso, que está mucho más definido por la transformación, por la improvisación, por el continuo devenir.

alterna que está tutelada por el Anaa Akua'ipa (es el proyecto educativo general para la población indígena Wayuu y que ha sido regulado por las autoridades legales indígenas Wayuu y la Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayúu) (García Ríos & Juntinico Fernández, 2013, pág. 115).

El Anaa Akua'ipa es una especie de bitácora de viaje (de movimiento itinerante) para los etnoeducadores Wayúus para que busquen "(...), a través de la investigación y del ejercicio pedagógico, (la) transformación de la práctica y el quehacer educativo desde la reflexión comunitaria propia de la nación Wayúu (...)" (García Ríos & Juntinico Fernández, 2013, pág. 115). Lo interesante de esta propuesta aplicada a una práctica pedagógica alterna en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, es que se establece como una cartografía de movimientos tácticos de desterritorializaciones correlativas, Y digo, desterritorializaciones correlativas, porque pretende asentarse desde perspectivas múltiples y compuestas, no sólo porque está participando a la vez de ciertos lineamientos y regulaciones estatales, como responder a las políticas nacionales establecidas por el MEN, "(...) deben responder a uno estándares, deben sacar unos porcentajes en las pruebas. Sus estudiantes son evaluados con los mismos criterios que cualquier estudiante en las pruebas SABER, ICFES Y ECAES (...)" (García Ríos & Juntinico Fernández, 2013, pág. 116), sino porque lo hacen desde formas diversas, es decir, haciendo converger velocidades y movimientos distintos entre sí. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Normal no difiere mucho de otras instituciones educativas nacionales, es más, está avalado por el MEN y está compuesto por diferentes teorías pedagógicas muchas de ellas construidas desde Occidente, más sin embargo, allí está su operación táctica y su transversalidad, en ese espacio de convivencia de trayectorias, de itinerarios y direcciones plurales entre lo Alijuna y lo Wayúu, en donde se busca fortalecer y re-afirmar su identidad a partir del conocimiento y su relación con el otro. Una afirmación cultural que se apalanca continuamente desde el quehacer Wayúu a partir de diversas prácticas cotidianas como la vida, la muerte, el origen de los clanes, etc.,

El vínculo de la Anaa Akua'ipa y la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia por ello, no debe entenderse como un retorno al territorio de las imposiciones de unas políticas educativas hegemónicas en prácticas educativas marginales, sino más bien deberá traducirse a partir de las relaciones diferenciales que se establecen con el otro en un marco de operación fronterizo en torno a lo educativo. Y es un fenómeno fronterizo por la "manera" como recorre esos espacios, ya que su lógica busca establecer un espacio dialógico horizontal en el que se genera un lugar de encuentro entre las leyes, saberes y tradiciones de los Wayúus con las leyes, saberes y tradiciones de los alijunas (así denominan los Wayúus a los "extranjeros") en igualdad de condiciones. Por eso, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Normal se constituye en un espacio para la improvisación y el descubrimiento, en donde los Wayúus pueden seguir múltiples líneas de asociación en igualdad con el Estado, en lugar de tener que seguir las prescripciones de una lógica exclusiva como la que impone el MEN en torno a la educación indígena.

5. CAMINOS DE IDENTIDAD: RESGUARDO PREDIO PUTUMAYO

Para las comunidades indígenas de la Chorrera ubicadas en el Resguardo del Predio Putumayo, Departamento del Amazonas, la socialización de la educación (“(...) planteles educativos que vienen funcionando desde 1990 (...)” (FUCAI, 2000, pág. 2)) se ha ido realizando mediante lo que ellos han denominado como el “ciclo vital” (FUCAI, 2000, pág. 2). Esta práctica educativa secundaria que se ha construido alrededor de sus prácticas cotidianas y de sus legados ancestrales se ha convertido en una suerte de etnodidáctica apta para ser desarrollada en otros espacios educativos indígenas. Y digo, que es susceptible a hacer tomada como un modelo educativo alternativo dentro de un proyecto intercultural, porque su itinerario se establece desde la interrelación y la interdependencia contextual, social y cultural de cada pueblo originario. El leerlo desde los ciclos vitales (*Naarede*/del embarazo al nacimiento, *Kome urue*/niñez, *Komonaidade*/niñez tardía, *Jitokome*/es aquel que comienza a sentarse, *Jeemie*/el adulto maduro, *Eima*/anciano y el *Uzuma*/abuelo) es asentarse desde una dinámica de la variabilidad extrema, reforzándose desde un espacio liso que busca ejercer, como táctica, una presión sobre la etnoeducación pensada por el Estado colombiano de materias aisladas, de habilidades separadas, de objetivos comunicados y de métodos lineales.

(...) La forma de impartir este conocimiento –la forma de enseñar para los Uitoto- varía de acuerdo a aspectos como el linaje, la “carrera” o baile al que se pertenece y su rol en la tradición. Se puede afirmar que hay tantas formas de transmitir el conocimiento y tantas versiones como conocedores indígenas (...) (FUCAI, 2000, pág. 53).

Es necesario, aclarar que para los Uitoto la educación se define como un camino espiritual de realizaciones prácticas, como una “(...) búsqueda de dilucidación de lo aparente en lo inmanente (...)” (FUCAI, 2000, pág. 56), lo que explica la fuerte relación entre la cosmovisión y las tradiciones fundantes con la educación. Urbina, explica “(...) que al sentarse el hijo (*Jitokome*) encima del padre (*Jeemie*), éste último queda como raíz, y luego, al cubrir la Madre al hijo a la manera de un árbol, prefigura la Maloca (...)” (Urbina, 1987, pág. 51), se devela el equilibrio que hay entre lo primordial y la adquisición de un saber específico. Un saber que está dado en la palabra y que se revive y se re-actualiza a partir de prácticas diarias como el mambadero y los ritos circulares, mostrando así una legitimación de la transmisión del saber educativo desde operaciones múltiples, heterogéneas, infinitesimales alrededor de varias experiencias que aseguran al *Jitokome* el acceso al saber.

Por consiguiente, la transmisión del saber dentro de la práctica educativa opera de forma activa e interiorizada, distribuyéndose en un espacio liso, en donde su movimiento ya no va de un punto a otro entre materias, destrezas y objetivos, sino que deviene entre la vivencia, la palabra y el saber.

CONCLUSIONES

Entender la etnoeducación como un actuar político significará circunscribirlo no solo bajo la actuación del reconocimiento de identidades marginales ya constituidas en ciertas periferias nacionales, sino que esas prácticas pedagógicas comiencen a operar paralelas al Estado estableciendo "(...) un espíritu de revisión y reconstrucción de las condiciones políticas del presente (...)" (Bhabha H. , 2002, pág. 25). Por ello, para hablar de "integración" el gobierno deberá replantearse el discurso establecido desde la multiculturalidad, para abrirle paso a lo intercultural bajo el binomio política y educación, es decir, como "(...) política para la diversidad cultural y educación para esa diversidad (...)" (Llano Franco, 2012, pág. 30). Esto llevaría a problematizar los órdenes administrativos y las estrategias de control, pues el Estado entraría a abordar realidades no consideradas previamente, dialogando no solo con esas nuevas emergencias y con sus historicidades sino también con sus reivindicaciones y demandas, poniendo a la cultura nacional a ser percibida y producida desde la perspectiva misma de esas minorías históricamente excluidas. Y ese ser percibido por la gramática del poder no debe verse como un llamado a la defensa y respeto de la diversidad y la diferencia étnica de estas comunidades porque esto solo buscaría perpetuar esos esencialismos culturales, sino como la posibilidad real que desde estas mismas comunidades se articulen procesos de intervención y transformación de la realidad desde lo educativo, en donde lo subalterno deje de ser percibido como una categoría social de sujetos/sujetados para que entre a ser una declaración de poder en donde se puedan agenciar proyectos educativos desde lo político. Vale decir, que esa agenciación implicaría "(...) relaciones de participación, acceso (...) y la posibilidad de ocupar (*otras*) determinadas posiciones (...)" (Grossberg, 2003, pág. 169) que les permita, desde lo colectivo, darle volumen a esa proliferación de esas historias alternativas de los indígenas y que el Estado comience a relacionarse con estas apuestas desde la singularidad del otro sin absorberlo y limitarlo a su gramática institucional. Una postura política que significaría definir nuevos lugares y espacios en donde los saberes y la educación propia indígena produzca nuevos vectores e intensidades que ejecuten de manera diferencial diversas formas educativas en todo el territorio nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas* . México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Benavides Cortès, A. L. (2013). Experiencia educativa resguardo indígena de Ambalò. Escuela Ayanku`c . En U. P. Nacional, *Experiencias de educación en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (págs. 57-85). Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica .

- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismo vernáculo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. (1994). *Proyecto Político de la CONAIE*. Quito : Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador .
- Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC. (14 de Febrero de 2017). Obtenido de Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC: <http://www.cric-colombia.org/portal/minga-resistencia-territorio-la-dignidad-cumplimiento-acuerdos/>
- Consejo Regional indígena del Cauca-CRIC. (s.f.). *Consejo Regional indígena del Cauca-CRIC*. Recuperado el 20 de Febrero de 2018, de <http://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-de-educacion/>
- Corte Constitucional República de Colombia . (19 de Septiembre de 2016). *La Corte Constitucional República de Colombia* . Obtenido de <http://www.corteconstitucional.gov.co/>
- de Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. Mexico, Df: Universidad Iberoamericana .
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano: artes del hacer*. México D.F.: Universidad Iberoamericana .
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia* . Valencia : Pre-Textos.
- Díez Guitierrez, J. (2009). *Globalización y educación crítica* . Bogotá : Ediciones desde abajo.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (12 de Febrero de 2017). *LA DIVERSIDAD BAJO SOSPECHA. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas* . Obtenido de Por la Inclusión Mercosur: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>.
- FUCAI. (2000). *Dispositivos de socialización secundaria en comunidades indígenas UITOTO. Bases para una etnodidáctica*. Fusagasugá : Colciencias. .
- García Canclini, N. (1999). La globalización e interculturalidad narrada por los antropólogos. *Revista Maguare*.
- García Rios, D. P., & Juntinico Fernández, M. d. (2013). La Escuela Normal Superior Indígena de Uribia: una experiencia desde la pedagogía de la afirmación cultural. . En U. P. Nacional, *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. (págs. 103-146). Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional .
- González Piñeros, N. C. (2006). *Colombia hacia una democracia participativa. Contribución Indígena 1990-2003*. Santiago de Cali : Pontificia Universidad Javeriana .
- Gros, C. (2000). Poder de la escuela, escuela del poder . En U. d. Cauca, *La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales* (págs. 43-85). Popayan: Instituto Caro y Cuervo .
- Gros, C. (2000). *Políticas de etnicidad: identidad, Estado y modernidad* . Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia .
- Grossberg, L. (2003) Identidad y estudios culturales ¿no hay nada más que eso?. En *Cuestiones de identidad cultural* (págs.148-180). Madrid, España: Amorrortu Editores

- Hall, S. (2004). *Cuestiones de Identidad Cultural*. Madrid: Amorrortu Editores España SL.
- Jimeno, M., & Triana, A. (1985). *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Ediciones Cuadernos el Jaguar y Fundación para las Comunidades Colombianas.
- Korsbaek, L., & Sámano Rentería, M. Á. (2007). El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 195-224.
- Llano Franco, J. V. (2012). Reconocimiento cultural y pluralismo jurídico en el Estado constitucional. En J. V. Llano Franco, M. A. Salazar Rojas, A. Garbiras Ramos, & J. Zapata Galvis, *Estado constitucional y Diversidad cultural* (págs. 12-60). Cali: Editorial Poemía.
- Mclaren, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. Sao Paulo: Cortez Editorial.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (09 de Febrero de 2018). *Grupos étnicos - Ministerio de Salud y Protección Social*. Obtenido de Grupos étnicos - Ministerio de Salud y Protección Social: <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Paginas/grupos-etnicos.aspx>
- Mosquera, J. d. (2000). Etnoeducación afrocolombiana y etnoeducación indígena. En U. d. Cauca, *La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. (págs. 185-197). Popayan: Instituto Caro y Cuervo.
- OIT. (2014). *Convenio Núm.169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Perú.
- Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC. (s.f.). *Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC*. Recuperado el 20 de Febrero de 2018, de <http://www.onic.org.co/centro-de-documentacion>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. G. Castro-Gómez, *El Giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Sacavino, S., & Candau Vera, M. (2015). *Multiculturalism: Interculturalidad y Educación*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Salazar Delgado, R. (2007). Los marcos de acción colectiva y sus implicaciones culturales en la construcción de ciudadanía. *Universitas humanistas*, 41-66.
- Santos, B. d., & Avritzer, L. (2005). Introducción: para ampliar en canón democrático. En B. d. Santos, *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa* (págs. 35-77). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad*. Octaedro Editorial.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinianos*. Lima.
- Urbina, F. (1987). Un Mito de la Gente Murui: de Cómo se Crió Yarocameña. *Revista de Antropología*, 42-65.
- Valdimir Zambrano, C. (2000). La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. En U. d. Cauca, *La Etnoeducación en la construcción de sentidos sociales* (págs. 2-39). Popayan: Instituto Caro y Cuervo.
- Vladimir Zambrano, C. (2003). Nación y pueblos indígenas en transi-

ción. Etnopolítica radical y fenómenos policulturales emergentes en América Latina. En C. Vladimir Zambrano, *Etnopolítica y racismo. Conflictividad y desafíos interculturales en América Latina*. (págs. 187-215). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia .

Walsh, C. (2005). (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad . En C. Walsh, *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, Reflexiones latinoamericanas* . Quito : Ediciones Abya-yala.

Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia* . Madrid: Ediciones sequitur.

Memoria, historia e identidad en el contexto de conflictos territoriales: El caso de Pozo del Castaño, Santiago del Estero

Memória, história e identidade no contexto de conflitos territoriais: o caso de Pozo del Castaño, Santiago del Estero

Memory, history and identity in the context of territorial conflicts: The case of Pozo del Castaño, Santiago del Estero

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
2 de septiembre de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
13 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
19 de diciembre de 2019

Carlos Alberto Bonetti

Universidad Nacional de Santiago del Estero
Santiago del Estero / Argentina
zbonetti@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8955-7467

Resumen

Este artículo pone en reflexión los resultados de un trabajo de campo en la localidad de Pozo del Castaño, Santiago del Estero, en un contexto de conflicto territorial. Se trata de problematizar como la relación entre memoria, historia e identidad cobra cierta particularidad y significatividad en los territorios rurales de la provincia, y al mismo tiempo, como esta articulación puede adquirir un valor instrumental al pensarse como recurso político para la defensa de la posesión territorial. Las representaciones del pasado indígena y su (dis)continuidad en el presente, las interpelaciones a las identidades a partir de la situación de conflicto y la necesidad de proyectarse como sujeto colectivo histórico, pone en relieve prácticas y usos del territorio que entran en disidencia con las lógicas productivistas y de desarrollo occidental. En este sentido, la memoria como productora de identidad nos posibilita comprender las categorías nativas de identificaciones y las subjetividades construidas en torno al pasado en un espacio rural atravesado por la presencia del patronazgo a través de la estancia, del obraje y actualmente de las disputas por los territorios.

Palabras clave: memoria, identidad, campesinado, conflictos, territorio.

Resumo

Este artigo reflete sobre os resultados de um trabalho de campo na localidade de Pozo del Castaño, Santiago del Estero, em um contexto

Referencia para citar este artículo: Bonetti, C.A. (2020). Memoria, historia e identidad en el contexto de conflictos territoriales: El caso de Pozo del Castaño, Santiago del Estero. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 51-65.

de conflicto territorial. Trata-se de problematizar como a relação entre memória, história e identidade assume certa particularidade e significação nos territórios rurais da província e, ao mesmo tempo, como essa articulação pode adquirir um valor instrumental quando é pensada como recurso político para a defesa da posse territorial. As representações do passado indígena e sua (des)continuidade no presente, as interpelações e as identidades a partir da situação de conflito e a necessidade de se projetar como sujeito coletivo e histórico, destacam práticas e usos do território que discordam das lógicas produtivistas e de desenvolvimento ocidental. Nesse sentido, a memória, como produtora de identidade, nos possibilita compreender as categorías nativas de identificaciones e as subjetividades construídas em torno do passado em um espaço rural, atravesado pela presença do patrocínio através da estadia, do trabalho e, atualmente, das disputas pelos territórios.

Palavras-chave: memória, identidade, campesinato, conflictos, territorio.

Abstract

This article reflects on the results of a field work in the town of Pozo del Castaño, Santiago del Estero, in a context of territorial conflict. It is about problematizing how the relationship between memory, history and identity takes on a certain particularity and significance in the rural territories of the province, and at the same time, how this articulation can acquire an instrumental value when it is thought of as a political resource for the defense of territorial possession. The representations of the indigenous past and its (dis)continuity in the present, the interpellations to the identities from the conflict situation and the need to project itself as a historical collective subject, highlights practices and uses of the territory that dissent with the productivist and western development logic. In this sense, memory as an identity producer allows us to understand the native categories of identifications and the subjectivities built around the past in a rural space crossed by the presence of patronage through the ranch, the manufacturing and currently by the disputes over the territories.

Keywords: memory, identity, peasantry, conflicts, territory.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objetivo indagar la relación entre memoria, historia e identidad en el contexto de conflictos territoriales. Se trata de poner en relieve como estos ejes "teóricos" pueden constituir recursos políticos para la defensa de la posesión territorial en zonas rurales de Santiago del Estero. Si bien el uso de la memoria y la identidad como estrategias por parte de los pueblos originarios ya es un tema explorado en el campo de la antropología (Islas, 2003), principalmente a partir de los procesos de reetnización, nuestro caso se presenta con ciertas particularidades. Fundamentalmente que la

etnicidad no es un diacrítico, pues se trata de poblaciones identificadas históricamente (aproximadamente desde mediados del siglo XIX y proceso de desindianización mediante) con la indiferenciada categoría de "campesinos". En estos casos, donde no hay visibilidad étnica, ni un sostenido auto reconocimiento indígena, la situación se complejiza y estos ejes parecen carecer de sentido al no haber reconocimiento ni legitimidad estatal. Es así que la vía judicial y la resolución de los conflictos sigue por el mismo camino que cualquier otra población sin advertir particularidades culturales, productivas, económicas e históricas de estas poblaciones subalternizadas.

Nuestro trabajo se inició con la comunidad campesina de Pozo del Castaño¹ (departamento Figueroa) que se encuentra con diversos conflictos territoriales producto de la presencia de empresarios foráneos que adquirieron parte de esas tierras para el desarrollo de actividades agrícolas-ganaderas². A partir de distintos encuentros (mediante entrevistas en profundidad y talleres) se indagó a través de la oralidad la presencia histórica de las familias, la vida comunitaria, los usos del territorio -en relación a las principales actividades económicas (caza, recolección, cría)- evidenciando una concepción diferente a la visión occidental que nos atraviesa y bajo la cual el poder judicial dirime los conflictos. Por otro lado, la identidad en tanto forma de auto representación que los posiciona como sujeto colectivo fue un aspecto que nos permitió advertir diferencias respecto a las representaciones del pasado en contraste con el presente. En este caso la historia oral y la memoria se convierten en un canal para explorar no solo las subjetividades en la (re)construcción del pasado (Halbwachs, 2002) en relación al trabajo en el obraje, la vida cotidiana, los lazos comunitarios, etc. sino que también adquieren un valor instrumental para la defensa de los territorios en condiciones estructurales de desigualdad.

CONFLICTOS POR EL TERRITORIO CAMPESINO

En el año 2008 estalla en Pozo del Castaño el primer conflicto, que toma estado público a partir de la visibilización que hace la comunidad cortando la Ruta Nacional 34 en el año 2010, acompañado de la presentación de un interdicto que es aprobado por el juez de ese entonces. Una sociedad empresarial de origen cordobés había comprado a herederas de un histórico obrajero de la zona, más de 10.000 hectáreas correspondiente al Lote "CC2" en el área oeste de la localidad de Pozo del Castaño, lugar de uso común para el pastoreo de animales y de actividades como la caza y recolección de miel, entre otras, que desarrollaron históricamente las familias campesinas. Se trata de "Carnes para todos" una sociedad empresarial que tuvo vínculos con "Estancias del Sur" dedicada a la exportación de carne vacuna.

Los conflictos en la zona fueron ocasionados por el cerramiento y el desmonte que formaban parte del plan productivo de los empresarios, generando distintas situaciones de violencia, que expresadas por los miembros de la comunidad, irrumpían con los modos de vida y de producción cotidianos e impactaban en la paz y armonía de la misma. Así lo señala Diego Almaraz de la Unión de Pequeños Productores del Sa-

¹ Pozo del Castaño se encuentra en la región chaqueña de la provincia.

² El trabajo con la comunidad se desarrolló en el marco del proyecto de Investigación "Territorio y territorialidad en el chaco santiagueño: Conflictos, resistencias e identidades en comunidades campesinas e indígenas. Una perspectiva histórica y antropológica" ILFyA-FHCSyS-UNSE, del que participaron sus integrantes en instancias de talleres y trabajo de campo.

lado Norte (UPPSAN), en una entrevista realizada a fines del año 2018, en la que recalca:

El conflicto ha impactado en el tema de la paz social, de la pérdida de la paz social (...) de repente de ir libremente por el territorio, cazar, trabajar, ver tus animales se ve restringido o limitado.

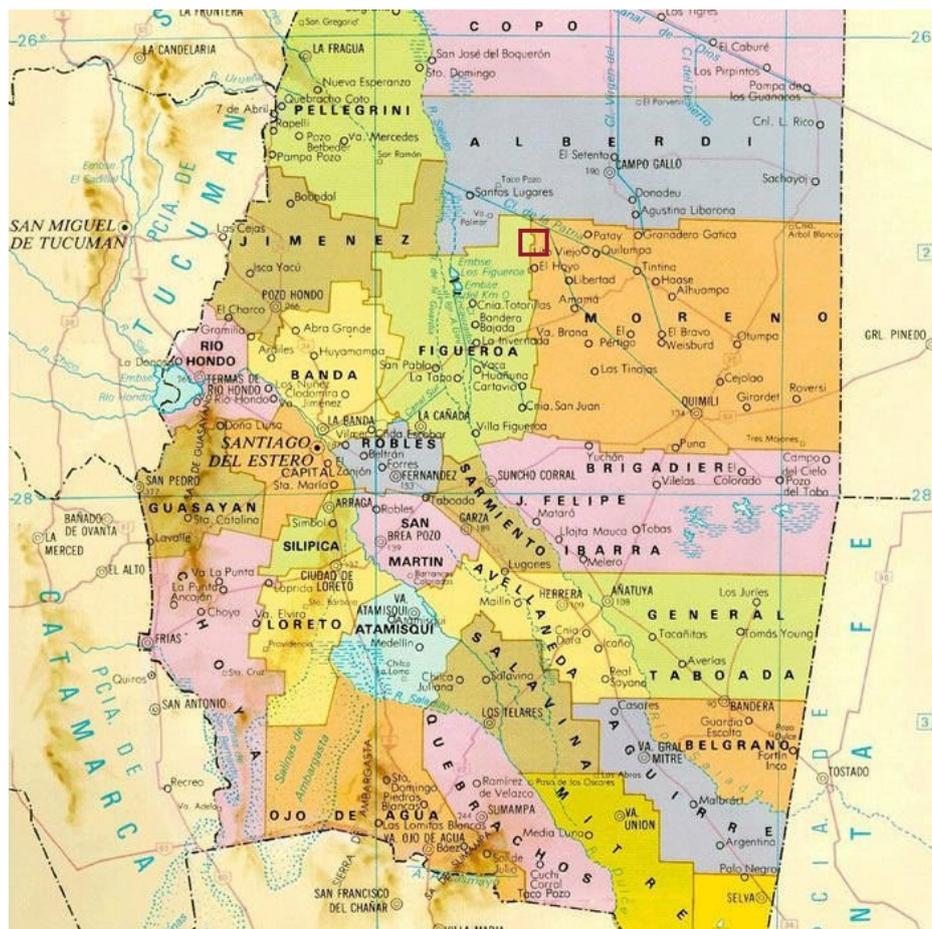
Este plan fue suspendido momentáneamente por la Dirección de Bosques de la provincia con el apoyo de otros organismos del Estado para preservar el área que se considera de uso comunitario.

Históricamente cuando esas tierras, hoy en disputa, estaban en manos de otros propietarios o empresarios foráneos, el estilo de vida y la perspectiva territorial no se habían visto afectados. En este caso, es el alambre y la imposibilidad del uso históricamente extensivo del territorio lo que activó el conflicto³. Otra parte del territorio también se encuentra en disputa, en este caso hacia el este de la localidad, que comprende en su extensión, lugares donde se asientan familias y la escuela.

En este sentido, las estrategias de las familias de la comunidad de Pozo y de los parajes cercanos fueron decisivas a la hora de hacer visible el conflicto por la posesión y tenencia de la tierra. Una de ellas fue la de asociarse al Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), organización que contiene las demandas territoriales desde hace 30 años en todo el territorio provincial. En tal sentido, el hecho de pertenecer a un movimiento encargado de receptor y actuar en función de las denuncias por las apropiaciones ilegales e ilegítimas de tierras por parte de empresarios agrícola-ganaderos (muchas veces foráneos), juntamente con la incorporación a la UPPSAN, les permitió a los pobladores estar contenidos en una estructura organizativa que los acompaña en todas las complejidades jurídicas, políticas, sociales y económicas que conlleva el proceso del conflicto. Asimismo es necesario remarcar que el problema de tierras y territorios en la provincia y en la región tiene una matriz colonial, en tanto que se genera con la colonización y que luego va adquiriendo ciertas particularidades en función de los distintos contextos históricos. La dimensión actual de la problemática puede visibilizarse a partir de ciertos datos como los expresados en el informe de la Red Agroforestal Chaco Santiagueña (REDAF) del año 2012, en el que se relevan durante el período 2007-2011, 214 casos de conflictos de tierras en la región norte del país, de los cuales 122 fueron en Santiago.

Por otra parte, otra de las estrategias puestas en marcha -y en la que se inscribe el presente trabajo- fue la articulación y vinculación con instituciones como la Universidad Nacional de Santiago del Estero, que a través de proyectos de investigación y de extensión, comenzaron a producir información de cierta utilidad para la defensa del territorio. Así también, la intervención del Comité de Emergencia y la Mesas de Tierra como espacios gestionados por el Estado, fueron de suma importancia para validar los argumentos utilizados por la comunidad en las causas judiciales iniciadas.

³ Los pobladores de Pozo reconocen de alguna manera a los antiguos propietarios de esas tierras. Un historial de la posesión nos muestra como pasaron de ser fiscales, a fines del siglo XIX, a ser adquiridas por empresarios foráneos y locales para la explotación del bosque nativo. Sin embargo, nunca el uso comunal de esos territorios se vio interrumpido. Es necesario comprender que cuando hablamos de "propietario" nos referimos a los que poseen los títulos, sin embargo hay indicios para mostrar la presencia ancestral de los campesinos en la zona. En la primera mensura de 1897, el agrimensor advierte la presencia de meleros que viven en el territorio.



GENEALOGÍAS FAMILIARES: INDIOS, CAMPESINOS, TELERAS Y HACHEROS

La relación entre memoria e identidad se ha convertido, desde hace un largo tiempo, en un campo fecundo para las ciencias sociales y particularmente para los enfoques antropológicos (Candau, 1998). En el contexto del NOA son variadas las experiencias de investigaciones que problematizan este vínculo a partir de estudios de caso con comunidades indígenas y/o campesinas: Tucumán (Islas, 2003; Manasse y otros, 2000), Catamarca (Pizarro, 2006; Rodríguez, 2004), Santiago del Estero (Grosso, 2008; Bonetti, 2016), entre otros. En este sentido la intención no es llevar adelante una discusión teórica sobre la cuestión, sino de evidenciar construcciones subjetivas sobre el pasado y cómo se articulan con identificaciones y membresías. Concretamente cómo campesinos/as pueden interpelar(se) como sujeto histórico bajo las condiciones de conflictividad por el territorio.

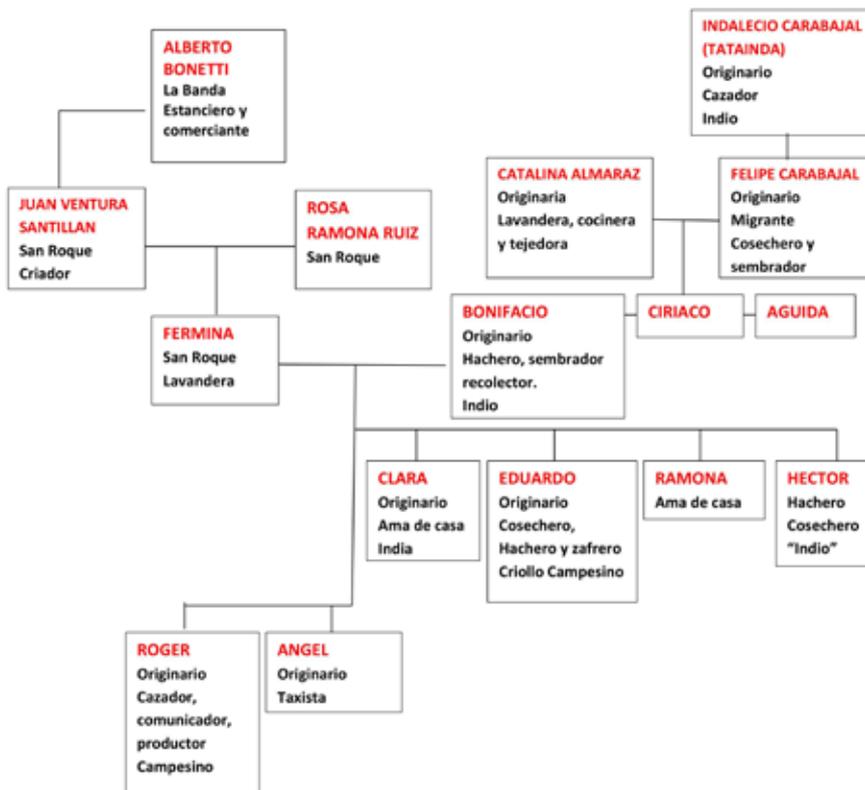
En lo que sigue, damos cuenta de la perspectiva de los actores con los que trabajamos en distintas instancias con la incorporación de dinámicas grupales y participativas, principalmente en lo que refiere a los trabajos de la memoria y su vinculación inherente con la identidad, con el objeto de poner en reflexión la relación pasado-presente. Una aclaración metodológica que consideramos importante, es decir que la mayor parte de los involucrados pertenecen a UPPSAN-MOCASE en el cual se inscribe un discurso que, si bien tiene su propia tonalidad y

fuerza en relación al reclamo territorial, no necesariamente se diferencia de los demás campesinos/as en la relación que aquí trabajamos⁴.

En uno de los talleres se trabajó la historicidad de las familias a través del armado de una genealogía. La intención no era seguir una perspectiva netamente biologicista del parentesco, sino del reconocimiento de la ascendencia que ponga en evidencia las formas nativas de entender la familia y los vínculos sociales. Además, a ello se sumaron dimensiones de poblamiento, economía e identidad. En tal sentido, las genealogías fueron armadas en un trabajo colaborativo donde hubo una participación colectiva a partir de una "comunidad de recuerdos" que posibilitaba ir armando el entramado familiar y las identificaciones de las diversas dimensiones.

A continuación presentamos dos de esos árboles, la línea que constituyó Roger Almaraz, junto a sus tíos; y la línea que construyó Obispo Gómez. Como se verá, y en general se presenta como una de las características de la población de la zona, una extensa red de parentesco que si bien la concebimos en términos biológicos por la portación de apellidos recurrentes, como en el caso de Almaraz, no necesariamente existe un reconocimiento de tales lazos a nivel de los vínculos sociales.

Familia Almaraz. Línea de Roger



Fuente: Elaboración conjunta con la familia Almaraz y otros pobladores

Uno de los primeros aspectos que surgen en la identificación genealógica se vincula con el pasado indígena. El primer originario que se reconoce, Indalecio Carabajal, es concebido como indio y se le adjudica el haber sido un reconocido cazador del monte. En este caso el apellido Almaraz se reproduce a partir de Catalina quien se casa con el hijo de Indalecio. El "Tata Inda" como se lo conoce, cristaliza en su fenotipo

⁴ En las distintas reuniones y entrevistas primó la participación de campesinos/as que pertenecen al MOCASE y que constituyen el grupo más movilizad, por lo menos públicamente, en el reclamo territorial. Las voces de estos no invalida ni representa necesariamente las experiencias y miradas de otros habitantes en relación al conflicto. Más allá que esto influye de alguna manera en la producción discursiva y en las interpretaciones sobre como organizarse para transitar el conflicto, las producciones de sentido en relación al pasado, identidades y usos del espacio tienen una base común.

y en prácticas de caza y recolección la figura y estereotipo del “indio” o “indio puro” o “raza india” como generalmente aparece en el discurso de los sectores rurales de la provincia para referirse, principalmente, a pobladores antiguos. Sin embargo, las caracterizaciones van más allá de estas descripciones y tipificaciones raciales y se asocian a destrezas y manejos de recursos de caza y conocimiento del monte, e incluso hasta convertirse en una referencia que se invoca desde el pasado para tener suerte con los animales. Tito Almaraz, uno de los participantes del taller, comenta:

Hasta por ahí cuando sale Yilina hace cazar, lleva sus perros en el nombre de tata inda. Se me ocurre a mí preguntar quién era tata inda, y me dice: “Era un tipo que vivía en el monte, era un indio. Y a mí siempre me hace como milagros” sabe decir de él. Y digan aquí que cuando sale yilina nunca le erra a la cacería.

El tata, “padre” en lengua quichua, parece representar en el imaginario castañense al antiguo poblador, el que tiende un puente con el pasado y logra identificarlos de alguna manera con la ascendencia indígena. Las descripciones de un hombre de baja estatura y con una profusa barba blanca, según relatos de la familia, refuerzan la categoría de indio y de otro genérico usado en las zonas del Salado y del chaco santiagueño como lo es la de “mataco” para referirse a la población indígena o no civilizada. Esta categoría, construida en la colonia, sigue operando con vigorosidad en las conceptualizaciones rurales como lo demuestra el censo de 1895 en el que se identifica un grupo de “matacos” provenientes del río Bermejo incorporados como jornaleros en el departamento Copo⁵. Clara Almaraz, su bisnieta, recuerda que su madre lo caracterizaba como “bien negrito” de barba blanca, de corta estatura, “como mataco” recalca en su relato. Cayetano Figueroa, uno de los pobladores más longevos, recuerda que siendo niño lo conoció al ya anciano Indalecio que posteriormente había migrado al Chaco donde falleció con más de 100 años.

Más allá de estas caracterizaciones a través del relato oral, contamos con un indicio histórico para ubicar a Indalecio en el departamento Juan Felipe Ibarra (zona de Matará al norte) hacia 1869, durante el primer censo nacional de Sarmiento⁶. Con 9 años de edad, podría tratarse del mismo, considerando los tiempos aproximados de su vida y la residencia en la zona del Salado. En los relatos que recopila Mario Tebes (2009) en su libro “CastañumantaYuyayniy” da cuenta de su existencia, en la que destaca que se trataba del poblador más añejo en la zona, monolingüe quichua, ya que sólo entendía pero no hablaba castellano. Así el diacrítico de la lengua, sumado a otras características, pasa a convertirse en algunas circunstancias en indicador de la alteridad indígena.

Elvira Almaraz, refiere al mestizaje en relación a la influencia de dos herencias que reconoce en el árbol de la familia. Por un lado la ascendencia española de su abuela, y por otra, la indígena de la vertiente de Indalecio.

(...) y bueno que somos los descendientes por parte de los carabajales pero nosotros teníamos apellido Almaraz por

⁵ Wichí es la denominación con la que se conoce actualmente a esta etnia. Desde 1990 este nombre reemplazó al peyorativo “Mataco”.

⁶ Familysearch. Censo Nacional de 1869. Juan Felipe Ibarra (Matará), Santiago del Estero. <https://www.familysearch.org/ark:/61903/3:1:3QSQ-G979-NFK1>

parte de mi abuela, que era inmigrante de raza española y se hacen con estos descendientes indígenas.

La evidencia del mestizaje parece no centrarse únicamente en lo fenotípico, sino también en las prácticas sociales y en la misma estética. Es así que el mestizaje funciona como un dispositivo discursivo en muchas zonas rurales de la provincia para definirse identitariamente cuando se interpela sobre el pasado indígena y que se silencia cuando las categorías de campesino/a, productor/a o simplemente poblador/a asegura una membresía que no se cuestiona⁷ (Bonetti, 2016). El mestizaje, incluso, puede ser imaginado o ficticio, a modo de hipótesis, a partir de las subjetividades que cristalizan lo racial para responder a una identidad presente. Los discursos sobre la identidad con su fuerza performativa, tuvieron al mestizaje como el concepto central para explicar las identidades rurales en el siglo XX. La escuela, como uno de los principales agentes estatales, en base a políticas negacionistas y asimilacionistas construyó un discurso que sumó a la construcción de representaciones sobre el pasado. Moreno Saravia, Domingo Bravo, son algunos docentes de principios del XX que se ocuparon de “describir” al escolar rural en términos de procedencia, sobre todo el primero, que supo diseñar un manual que circuló en la campaña con una perspectiva civilizadora en términos materiales y simbólicos⁸.

Retomando la descripción del árbol, Felipe es quien comienza con la migración estacional que luego será definitiva para la cosecha del algodón en Chaco y que lo seguirá su hijo Bonifacio en la que se reconoce la condición de agricultor, actividad que paulatinamente se fue perdiendo en la zona. Tanto Bonifacio como algunos de sus hijos son identificados como indios, pero ya no con la fuerza y la “pureza” con la que se reconoce a Indalecio. En todo caso, los descendientes ya son considerados en el marco de una mestización y por lo tanto con un reconocimiento más tangencial. Y como observamos en las últimas generaciones, la identificación pasa por la de “campesino”, que si bien no excluye lo indígena, queda en el primer estrato y se articula con otras membresías como la de “productor” generadas por el propio estado en tanto categorías vinculadas a la capacidad económica y de trabajo. Entonces la pregunta que vuelve es: ¿Qué significa ser indio para los/as castañeneses?. Si bien, podemos decir que es una categoría bastante elástica que se vincula con experiencias acumuladas y construcción de memorias hegemónicas, lo indio definido como categoría social (no étnica) responde también a las percepciones que se construyen desde el presente, sobre todo si consideramos que la memoria es construcción de un pasado que se actualiza (Candau, 1998). Es muy probable que “Tata Inda” no haya sido considerado indio por sus patrones, ni por otros pares, sino que se trata de una categoría más doméstica (como observamos en la genealogía y en otras entrevistas la indianidad pasa por el relato de la comunidad) y en todo caso se refuerza en el presente como se desprende de lo que advierte Clara y Marta Serrano:

Para nosotros él [Indalecio] era indio (...) porque andaba descalzo con ushuta, era como un indígena.

La misma Clara asume su indianidad al sostener:

⁷ En un trabajo de campo que realicé en la zona del Dulce, departamento Silípica, se evidencia que el mestizaje también representa el lugar de la definición identitaria cuando se interpela la relación con el pasado indígena. En algunas ocasiones la categoría de “mezclao” se hacía visible para referirse tangencialmente a la ascendencia indígena.

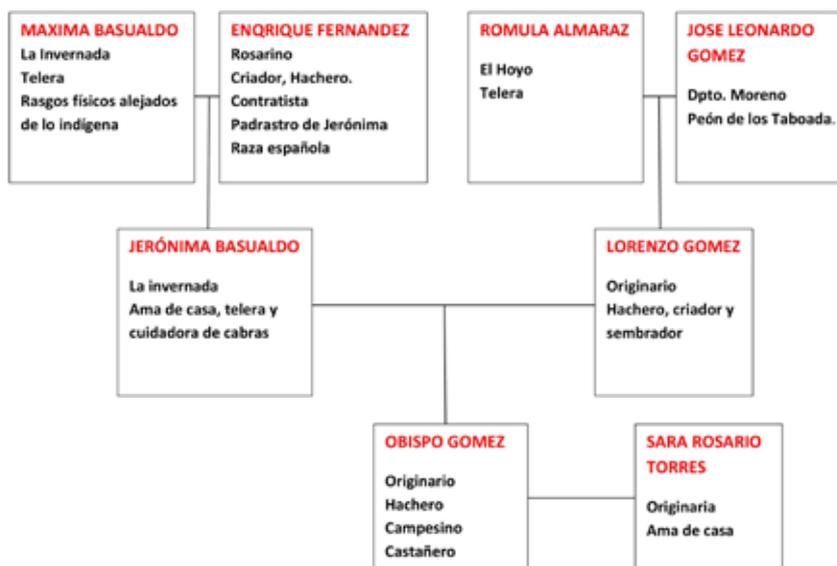
⁸ Tanto “Escuela y Patriotismo” (1938) de Moreno Saravia como “Cuadernos de Impresiones” (1942) de Bravo dan cuenta de las propias percepciones y descripciones del niño rural de la campaña santiagueña y de las identidades de los pobladores. El libro de Moreno Saravia incorpora un manual con distintas lecciones para los docentes.

Y si yo soy de aquí, yo me identifico como indígena, yo soy india. Descendiente de indios.

Sin embargo, el indio chaqueño, el perteneciente o identificado con alguna etnia con diacríticos más específicos, por ejemplo tobas o los llamados "matacos" (Wichís) constituyen desde la perspectiva nativa el "indio puro" y parece ser un actor conocido en la historia de Pozo. Como se aprecia, es en Roger donde se visibiliza la categoría de "campesino", donde no sólo es una designación en términos geográficos o de trabajo, sino que pasa a tener una impronta política, en tanto el reconocimiento del campesino en las últimas décadas como sujeto político. Aunque es necesario aclarar, que las categorías responden a contextos y las políticas conceptuales (De la Cadena, 2006) remiten a condiciones de posibilidad para designarse y ser legitimado como indio y/o campesino.

En la vertiente de la ascendencia materna se encuentra el lado migratorio de la familia. Mientras la línea paterna es considerada como "originaria", Juan Ventura Santillán y Rosa Ramona Ruiz son de San Roque (paraje en la costa izquierda del río Salado) y su hija Fermina se traslada a la zona de Pozo donde se casa con Bonifacio Carabajal. En esta línea es interesante cómo reconocen en la genealogía a un estanciero de San Roque y referente político del departamento Figueroa hacia mediados del XX, como fue Alberto Bonetti, quién se encargó de la crianza de Fermina.

Familia Gómez. Línea de Obispo



Fuente: Elaboración conjunta con Obispo Gómez y otros pobladores

En este otro árbol hay una identificación un tanto más difusa con lo indígena, propio de los agujeros de la memoria (Bastide, 1970) o incluso de las políticas del olvido que operaron a través de los dispositivos estatales. Incluso, la justificación se racializa al sostener que los ancestros por vía materna eran "alejados de los rasgos físicos de los indios", o de "raza española". Según Obispo sus abuelos paternos "son de la

generación de los indios”, y no tiene seguridad si solo eran contemporáneos o si realmente eran considerados indígenas al describir que el fenotipo variaba entre las dos líneas. Además, un relato en la historia familiar da cuenta de persecuciones a los indios chaqueños (“puros” en el discurso) que entraban en cercanías de la estancia de Pozo.

Si bien desde las dos vías la familia tiene presencia en la zona del Salado, departamento Figueroa y Moreno, la línea paterna es la que se reconoce como originaria de la zona. José Leonardo Gómez casado con Rómula Almaraz (probablemente guarda relación de parentesco con la familia del árbol anterior), fue un peón de la extensa familia de los Taboada-González⁹. La estancia, afincada en el centro de Pozo del Castaño a principios del siglo XX, constituía no solo una forma de organización económica y productiva, sino un modelo de organización social a partir del sistema de patronazgo (Tasso, 2007; Vessuri, 2011). Obispo señala al respecto:

Mi abuelo ha venido del Hoyo como Peón de los Taboada, de Desiderio Taboada, a atender y cuidar la hacienda de ellos. Él era un armador de carbón y quemador, viene la conoce a mi abuela y se junta y se casan, y viene a vivir aquí.

Obispo, además, da cuenta que los Taboada congregaban a una importante población que servía como peones, su abuela Rómula se dedicaba a ordeñar vacas y fabricar queso, mientras que su esposo cuidaba el ganado. Recuerda las migraciones a la zona de Invernada para la cosecha del maíz y que a cambio recibían los granos como forma de pago. El maíz molido se lo usaba en la fabricación de harina para el pan ante la ausencia de este alimento y la escasez de otros. Es así que trabajaron para la estancia hasta sus últimos años de esplendor cuando se abrieron los obrajes para explotar el bosque. De este modo la disponibilidad de la mano de obra para el obraje estaba asegurada. Los contratistas, como dice Obispo, conchababan 10 o 15 peones para el obraje del “turco” Neme a los que se le proveía de mercadería y se los trasladaba a los distintos campamentos en el monte.

Como se aprecia, la alicaída estancia de los Taboada proveyó de mano de obra al obraje en la zona, lo que produjo asimismo una desarticulación social a partir de la nueva dinámica que impone este modo de producción. Es interesante observar como una población móvil como los viejos meleros pueden haberse –relativamente– sedentarizado en base a la organización de la estancia y las formas de relaciones sociales y políticas que generaba; y cómo posteriormente el nomadismo vuelve a marcar la movilidad de la población, en este caso la masculina. El obraje fue tan fuerte que las marcas identitarias en los árboles genealógicos pasan por reconocerse, en muchos casos, como hacheros. Obispo recalca su condición de hachero y campesino como lo vimos también en Roger Almaraz. El aprendizaje del oficio es a temprana edad y se deriva de los mayores, tal como lo señala:

Me dedico a trabajar con los postes. Soy hachero, siempre he trabajado en eso desde los 14 años. Mi papá (Lorenzo Gómez) también se dedicaba a lo mismo y a la cría y también le gustaba sembrar algo.

⁹ La sociedad Taboada González tuvo fuerte influencia en la zona del Salado medio hacia principios del XX. Desiderio Taboada era hijo de Antonino, militar de fronteras y hermano del gobernador Manuel. La descendencia de ambos se hizo de grandes extensiones de tierras en el área.

IDENTIDAD TERRITORIAL(IZADA) Y PRÁCTICAS COMUNITARIAS

El obraje y consecuentemente el desmonte constituyen puntos de inflexión en las memorias y en las mismas interpelaciones sobre la identidad. El conflicto parece significar una nueva demarcación social a modo de frontera (Barth, 1976) que sitúa en la dinámica social una nueva forma de considerarse en relación a un sujeto novedoso, en este caso el empresario ganadero y el cerramiento efectivo de los terrenos. En las entrevistas es recurrente la concepción acerca de cómo el desmonte produjo complicaciones ecológicas en términos de sequía lo que dificulta la pequeña agricultura campesina, principalmente cuando se compara con los "antiguos". Elvira refiere a como sus antepasados tenían cercos, cosechaban, sembraban, pero que en las generaciones siguientes se fue perdiendo, y si bien la ausencia de "mentalidad" es uno de los argumentos que emerge, mayor peso tiene la deforestación y la escasez de agua ya que a las pocas lluvias se le suma las distancias de la población en relación a la represa y el canal. Al respecto reconocen que la siembra se ha perdido no solo en Pozo, sino en otras zonas, y la necesidad de revitalizarla como lo hacían antiguamente. Este corte con el pasado y la necesidad de revisión y valoración del territorio y de prácticas de sus antepasados parece reactivarse cuando pelagra la base territorial.

En este caso denominamos *identidad territorial o territorializada* -en tanto acción de inscripción- a la construcción de un sentido de pertenencia e identificación en relación a las dimensiones materiales y simbólicas del territorio con perspectiva histórica donde se articula, compara y valora un pasado en relación a las circunstancias del presente. Lo que se aprende en el territorio y desde los "viejos" parece constituirse en lo que Candau (1998) llamó como una protomemoria¹⁰ en tanto memoria inscripta en el cuerpo, conocimiento práctico que implica la disposición a la caza y la recolección como formas de ocupación y circulación territorial donde el pasado no se representa sino que se actúa, se pone en práctica, tal como nos señala uno de nuestros informantes respecto al aprendizaje sobre la caza y el uso del monte

(...) viene de la gente de antes, los mayores (...) cuando nacemos ya nacemos sabiendo todo eso.

En esta comparación con el pasado, los antiguos pobladores, identificados en algunas ocasiones como indios y que se personifican en las historias familiares y bajo un sentido comunitario como "nuestros abuelos", se resignifican y potencian en el actual contexto. La defensa del territorio otorga un nuevo sentido de identificación como se expresan en sus voces:

Como comunidades que somos varias, no defendemos nuestra tierra a donde vamos a sembrar, por donde vamos a hacer un camino, por donde nos van a traer agua. Primero tenemos que recuperar nuestra tierra, decir esto es nuestro y nadie toque, si nosotros no nos ponemos firmes (...) de no dejarlos entrar, otros vienen y se meten y son dueños de to-

¹⁰ Joel Candau propone una taxonomía para referirse a la memoria. En primer lugar ubica a la protomemoria como memoria de "bajo nivel" en tanto está vinculada a la acción en curso, se trata de la memoria en la práctica misma, equiparando al concepto de habitus de Bourdieu. Si bien sostiene que solo debe pensarse su aplicabilidad para el individuo y no para los grupos, de cierto modo matiza esta consideración al referirse a una memoria de base o de cierto núcleo de memoria en la escala grupal. En este sentido más colectivo es que aplicamos este concepto.

do, nosotros no podemos criar una gallina ni pastorear en el alambre del empresario. (Marta)

Y está a la vista la defensa del territorio, de no querer perder el monte, dependemos de nuestra tierra, porque viene de nuestros abuelos, es una cuestión identitaria. Tener una identidad nos hace más fuerte, como un árbol. Es importante entender esto, cada árbol que está aquí de pie es un abuelo nuestro que nos acompaña aquí, defendiendo el territorio (...). (Gonzalo)

Creo que es una de las cosas que nosotros hemos empezado a encontrar una identidad frente a un mundo que nos ataca por conquistar nuestro territorio, es uno de los pocos lugares sin alambre. Yo creo que en memoria de ellos luchamos para que no se siga tumbando un árbol más. Yo sé cómo me han criado, como he vivido y como he sufrido como muchos aquí. Yo no voy a rifar toda esa historia y toda esa identidad, todo lo que mi abuelo me ha enseñado en el monte. Eso lo voy a defender hasta con la vida (...) y después de diez años de resistencia organizada nos hemos puesto a pensar ¿quiénes somos?, ¿qué hacemos aquí?. (Roger)

En este sentido el conflicto supuso organización y la recomposición de ciertos lazos sociales que estaban debilitados, pero también trajo aparejado distintas posiciones respecto a la tenencia y ocupación de la tierra¹¹. Muchas de las prácticas comunitarias se reconocen haber perdido en las últimas décadas producto de la migración de los jóvenes, de la agudización de las condiciones de inequidad en la que viven, en tanto ausencia de posibilidades de aprovechamiento de los recursos del monte con fines comerciales, y por supuesto de políticas estatales que brinden condiciones para la comunicación y el desarrollo de economías locales. Clara nos señala las consecuencias de la migración en ese sentido:

Todos trabajaban a la par, ahora tu chiquito llega a 12 años y tratás de mandarlo afuera para que estudie (...) entonces ya no te quedan manos para que le ayude al viejo.

El reconocimiento de un pasado con vínculos sociales estrechos a partir del trabajo se afianza en los recuerdos de los más grandes que ponen en reflexión el sentido de lo comunal. Uno de ellos era la visita nocturna que se hacían las familias, sobre todo las noches de luna. Las actividades variaban, pero se trataba de compartir el tiempo, sobre todo el tiempo de ausencia de los hombres en el trabajo del obraje. Es así que principalmente eran las mujeres, junto a los niños, que se reunían y alrededor del fuego hilaban y tizaban la lana para la fabricación de colchas; trabajo que se acompañaba de desgranar el choclo y de preparar la comida que generalmente era maíz y zapallo hervido. La vida comunal, crea así una "comunidad de recuerdos" que implica también una necesidad de revisar el presente, independientemente de las complicaciones para reactivar ese pasado.

¹¹ Es necesario recalcar que existen distintas posturas respecto a la idea y sentido de posesión territorial. Los pobladores no organizados muchas veces no comparten los reclamos.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

A partir de lo trabajado es necesario hacer una breve exposición de ciertos aspectos que nos resultan interesantes para el abordaje de los ejes *memoria, historia e identidad* en el contexto de conflictos territoriales. Esto nos ayuda a ordenar algunas ideas y a explicitar tensiones resultantes de la relación que ponen en juego los actores a partir de estos tres ejes; como así también aquellas que se generan en el uso de metodologías que contemplan la oralidad y sus potenciales implicancias políticas.

Recapitulando:

- La memoria en torno a lo indio que fija generalmente una representación de los sujetos del pasado da cuenta de las relaciones de estos “antiguos” con el monte, de sus capacidades para cazar y melear, de su longevidad y de los milagrosos que pueden volverse cuando se lo invoca al salir de caza. Esta identidad queda asociada al pasado y en todo caso se reconoce subrepticamente y con tensiones en términos de mestizaje al autodenominarse como descendientes. En el presente la identificación pasa más por la figura de campesino, pequeño productor y/o hachero a partir de la marca del obraje.
- Los relatos del pasado dan cuenta de la importancia de la estancia de los Taboada hacia principios del XX, que posibilitó el desarrollo de un sistema de organización económica y política en la que los padres y/o abuelos de los actuales pobladores sirvieron como peones. El patronazgo funcionó como sistema en el que se mezclaron asimetrías, reciprocidades y lealtades que puede explicar los motivos por los cuales algunos pobladores mantienen respeto y reconocen la posesión de parte de estas tierras a la familia Taboada. La desintegración de la estancia y el paso por el obraje supuso un nuevo modo de producción donde el castañense tuvo que migrar en los campamentos, lo que implicó una nueva organización de las familias en el territorio.
- El conflicto, como vimos, despertó una necesidad de organización lo que trajo aparejado la recomposición de ciertos lazos entre pobladores que se integraron posteriormente a la organización campesina. El nuevo actor en el territorio, el empresario y el cerramiento de los lotes, significó el inicio de la disputa territorial puesto que los anteriores dueños y empresarios (propietario de la estancia, obrajeros) habían permitido a la población la libre circulación y uso de las tierras como históricamente lo hacían. Es decir, la alteración histórica sobre el espacio simbólico y material que es la selva o monte chaqueño fue el origen del conflicto. En este sentido, podemos ver como se desarrolló algo que denominamos como identidad territorializada.
- La metodología trabajada en los talleres y en las entrevistas fue muy útil en distintos aspectos: En primer lugar, las genealogías familiares nos permitieron que los pobladores puedan situarse como sujeto histórico reconociendo su propia presencia en el territorio, además de dar cuenta del poblamiento, el trabajo y

las identificaciones. En este sentido, la relación entre memoria e identidad nos permitió entender, como en su interjuego, se define una territorialización que funciona más bien en la práctica que en la explicitación teórica. La oralidad nos dio cuenta de los acontecimientos, pero fundamentalmente de las subjetividades construidas en torno al pasado, su valoración y resignificación a partir del conflicto presente.

- Por último, advertir que la necesidad de trabajar la historia con la población tiene cierta finalidad heurística en el contexto de disputa territorial. Es necesario que la justicia contemple los aspectos históricos de esta población, como otras en el caso santiagueño, al momento de dirimir estos conflictos. Es imprescindible que se comprendan procesos históricos de larga duración y que fueron estructurales para la posterior vida de esta población en la zona chaqueña.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bastide, R. (1970). Memoria colectiva y sociología del bricolage. *Anuario sociológico*, 21, 65-108.
- Bonetti, C. (2016). *Memorias y alteridades indias. Discursos y marcas indígenas en zonas rurales de Santiago del Estero*. San Miguel de Tucumán: Humanitas.
- Bravo, D. (1942). Cuadernos de impresiones. Santiago del Estero: Yusem
- Candau, J. (2008). *Identidad y memoria*. Buenos Aires: Del Sol.
- De la Cadena, M. (2006). ¿Son los mestizos híbridos?. Las políticas conceptuales de las identidades andinas. *Universitas humanística*, 61, 51-84.
- Grosso, J. L. (2008). *Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza*. Córdoba: Encuentro.
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la Memoria Colectiva. Extracto de la obra La Memoria Colectiva de 1950. *Athenea Digital*, 2. Disponible en: ddd.uab.es/pub/athdig/15788946n2a5.pdf
- Isla, A. (2003). Los usos políticos de la memoria y la identidad. *Estudios atacameños*, 26, 35-44.
- Manasse, B. y Camerlingo, A. (2007). Construyendo presente en el valle de Tafí. En P. Arenas, B. Manasse y E. Noli (Comp.), *Paisajes y procesos sociales en Tafí del Valle*, San Miguel de Tucumán, (pp. 449-462).
- Moreno Saravia, M. (1938). *Escuela y patriotismo*. Santiago del Estero: Tipografía Zampieri.
- Pizarro, C. (2006). "Ahora ya somos civilizados". *La invisibilidad de la identidad indígena en un área rural del valle de Catamarca*. Catamarca: Editorial de la Universidad de Catamarca.
- REDAF. 2012. Conflictos sobre tenencia de tierra y ambientales en la región del chaco Argentino. 3° Informe. Datos relevados hasta

Agosto de 2011. Disponible en <http://redaf.org.ar/wp-content/uploads/2012/12/3%C2%BA-Informe-Conflictos-Tierra-y-Ambiente.pdf>

Rodríguez, L. (2004). Reflexiones acerca de la memoria y los usos del pasado a partir del análisis de un caso en el noroeste argentino. Departamento Santa María (Provincia de Catamarca). *Cuadernos de Antropología Social*, 20, 151-168.

Tasso, A. (2007). *Ferrocarril, quebracho y alfalfa. Un ciclo de agricultura capitalista en Santiago del Estero, 1870-1940*. Córdoba: Alción Editorial.

Tebes, M. (2009). *Castañumanta Yuyayniy. Ni los años ni la distancia*. Buenos Aires: Dunken.

Vessuri, H. (2011). *Igualdad y jerarquía en Antajé*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

Educación Intercultural Bilingüe: negociación, resistencia y reconfiguración espacio/sistema

Educação Intercultural Bilíngue: negociação, resistência e reconfiguração espaço/sistema

Bilingual Intercultural Education: negotiation, resistance and space/systemic reconfiguration

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
4 de septiembre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
11 de noviembre de 2019

Sasha Camila Cherñavsky
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires / Argentina
sashacamila@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3628-0414

Resumen

Este artículo surge de los resultados en el marco de actividades realizadas durante el desarrollo de una beca estímulo¹. Analizamos la implementación del proyecto de "Educación Intercultural Bilingüe" (EIB) realizado por la comunidad y las problemáticas relacionadas con la reafirmación identitaria. Se exponen los interrogantes y reflexiones surgidas de nuestro trabajo de campo en la comunidad, partiendo de la premisa de posibles conflictos en la ejecución de este proyecto debido a factores estructurales, comprendiendo el accionar de esta comunidad como actos de resistencia a imposiciones estructurales del poder. En términos metodológicos retomamos una perspectiva cualitativa, realizamos observaciones con participación y sin participación, registros, charlas informales, concurrencia e intervención en diversas actividades: talleres de nutrición intercultural, inauguraciones del ciclo escolar en escuelas, etc. Para el análisis y la producción de los resultados nos apoyamos en una articulación de dos ejes analíticos: Sistémico y Micro-estructural. Acorde al desarrollo del trabajo se concluyó la necesidad de un análisis desde una perspectiva sistémica para comprender los condicionamientos estructurales en la implementación de la EIB.

Palabras claves: EIB, colonialidad del saber, negociación, resistencia y reconfiguración espacio/sistémica.

Resumo

Este artigo surge a partir dos resultados obtidos das atividades realizadas durante o desenvolvimento de uma bolsa de pesquisa. Ana-

¹ Beca estímulo finalizada y titulada "Los procesos de reafirmación identitaria, y el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe de la comunidad Lma lacia Qom, de San Pedro, provincia de Buenos Aires" durante el período 2017-2019 otorgada por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Referencia para citar este artículo: Cherñavsky, S.C. (2020). Educación Intercultural Bilingüe: negociación, resistencia y reconfiguración espacio/sistema. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 67-81.

lisamos a implementação do projeto de Educação Intercultural Bilingue (EIB) realizado pela comunidade e os problemas relacionados com a reafirmação identitária. As questões e reflexões do nosso trabalho de campo na comunidade são expostas, com base na premissa de potenciais conflitos na execução deste projeto devido a fatores estruturais, compreendendo as ações desta comunidade como atos de resistência às imposições estruturais de poder. Em termos metodológicos, partindo de uma perspectiva qualitativa, realizamos observações com e sem participação, registros, conversas informais, ponderação e intervenção em diversas atividades: oficinas sobre nutrição intercultural, aberturas do ciclo escolar nas escolas, etc. Para a análise e a produção dos resultados, nos apoiamos numa articulação de dois eixos analíticos: Sistêmico e Microestrutural. A partir do desenvolvimento do trabalho, foi concluída a necessidade de uma análise a partir de uma perspectiva sistêmica para compreender as condições estruturais na implementação da EIB.

Palavras-chave: EIB, colonialidade do saber, negociação, resistência, reconfiguração espaço/sistema.

Abstract

This article arises from the results within the framework of activities of the project “Intercultural Bilingual Education” (EIB), which was funded by a grant from the University of Buenos Aires. We analyze the implementation of the project done by the community and the problems related to the reaffirmation of our identity. Outlines the questions and reflections of our field work in the community, based on the premise of potential conflicts in the execution of this project due to structural factors, understanding the actions of this community as acts of resistance to structural impositions of power. Our methodological approach was with a qualitative perspective, making observations with and without participation, records, informal talks, concurrency, and intervention in various activities: workshops on nutrition, openings of the intercultural school cycle in schools, etc. For the analysis and the production of the results we rely on an articulation of two analytical axes: Micro-structural and systemic. According to the development of the work it was concluded the need for an analysis from a systemic perspective to understand the structural constraints in the implementation of the EIB.

Keywords: EIB, coloniality of knowledge, negotiation, resistance and space/systemic reconfiguration.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo reflexionamos sobre la problemática de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Específicamente nos enfocamos en una experiencia que se desarrolla en el marco de la Comunidad Lma lacia Qom, emplazada en la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires.

Para nuestro análisis recuperamos la conceptualización de espacio elaborada por Doreen Massey (2016) comprendiéndolo como un sistema abierto, incompleto y activo, siendo este esencial para la conformación de la sociedad y a la vez, generador de espacios potenciales para la génesis de nuevos tópicos -relaciones, identidades, etc.- que podrán ser normalizados o no, pero reconfiguran ciertos aspectos del sistema. Partiendo de esta noción de espacio, la premisa central que orienta este trabajo asume que la EIB se despliega dentro de un sistema que es abierto, caótico y en constante reconfiguración. De esta forma, entendemos que es posible analíticamente identificar la experiencia que analizamos aquí como una práctica educativa contra-hegemónica, llevada a cabo por grupos subalternos en el marco de disputas que resultado de esta lógica sistémica al mismo tiempo busca exponer y cuestionar el accionar de la hegemonía y la colonialidad del poder.

Asimismo, comprendemos que, si bien estructuralmente predomina una colonialidad del poder dentro del sistema, en el seno de las interrelaciones y disputas hegemónicas se configuran prácticas de resistencias y se desarrollan espacios de participación. Estos espacios se desarrollan estimulados por procesos de resistencia, puesto que siempre se presencian fisuras en el poder en el marco de una ilusoria "omnipotencia totalizadora" - tesis central de Calveiro (1998)- en base a una activa agencia de los sujetos, en este caso, en búsqueda por reafirmar su identidad étnico y cultural por parte de indígenas urbanos. Nos parece pertinente destacar el rol activo de los indígenas en su formación identitaria, puesto que como plantea Espinosa (2015), si el punto de partida de la reflexión de la colonialidad no gira alrededor del diálogo con los sujetos dominados o negados, la decolonialidad pierde su posibilidad política, y a nuestro entender, esto se aplica siempre que se presencie las consecuencias del accionar del poder.

Dos ejes analíticos estructuran el análisis del trabajo. Por un lado, en articulación con la noción de espacio de Massey (ob. Cit.), nos apoyamos en una perspectiva sistémica, comprendiendo la existencia de un sistema con ciertos patrones de poder globales, que configuran de determinada manera las sociedades y, por lo tanto, sus normalizaciones y abyecciones, reconfigurándose constantemente el propio sistema. Por otro lado, y de manera articulada se trabajó desde una perspectiva micro-estructural, la cual, nos permite observar las reacciones de sectores locales en la producción de respuestas a estas imposiciones sistémicas, generando nuevas improntas al sistema. Conforme con esto, sostenemos una perspectiva relacional, en los términos planteados por Bourdieu (2014) a través de una praxeología social, que enfatiza en una antropología universal que toma en cuenta la historicidad y la relatividad de las estructuras cognitivas, combinando un abordaje estructuralista y otro constructivista, superando así una mirada dicotómica.

El trabajo se organiza en cinco apartados. En primer lugar, ofrecemos una descripción de la comunidad con la que trabajamos recuperando la trayectoria histórica que siguió su conformación y el rol de los proyectos de EIB que tiene en la configuración y desarrollo de esta comunidad. En el segundo apartado identificamos la EIB como una necesaria demanda de los actores indígenas para poder cambiar las estructuras de la sociedad, cuyo objetivo es característico de lo que se define como

interculturalidad crítica, reflexionando sobre la dinámica estructural en la que se desarrolla estas experiencias de EIB desde un abordaje relacional y/o heterárquico con la ayuda de la teorización de espacio de D. Massey, profundizado en el tercer apartado y reflexionando sobre la dinámica estructural en la que se desarrollan las experiencias de EIB en el marco de un sistema abierto y en constante configuración. Finalmente, presentamos las principales reflexiones como resultado del abordaje analítico que ofrece este trabajo para reflexionar sobre la EIB como prácticas de resistencia y de lucha, resultado de una respuesta a las imposiciones estructurales, comprendiendo la pertinencia de que sigan vigentes estas prácticas educativas contra-hegemónicas.

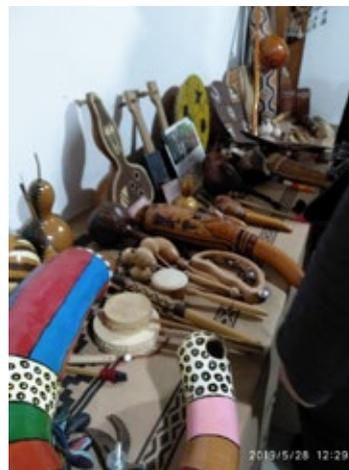
TRAYECTORIA DE LA COMUNIDAD LMA IACIA QOM

Cabe destacar que, desde nuestra óptica, la comunidad Lma Iacia Qom de San Pedro es considerada dentro de la categoría de indígenas urbanos, no obstante, muchos no se identifican con esa cualidad aludiendo a una irrupción de las ciudades sobre sus territorios. En este sentido es importante tener presente, la influencia específica de la globalización y el capitalismo como bien han desarrollado Trincheiro (2010), Teubal (2001), Balazote & Radovich (1995), entre otros desde el campo de estudios de la Etnicidad. En línea con lo dicho, los pueblos y colectivos indígenas, en tanto formaciones sociales e históricas (Trincheiro, 2001) han tenido que enfrentar una serie de problemáticas debido a transformaciones socioeconómicas, políticas y espaciales que acontecieron de manera particular en las zonas rurales. El impacto de estas transformaciones derivó en una serie de reubicaciones territoriales y en la incorporación del indígena como proveedor de fuerza de trabajo en el marco del ingreso de Argentina a la economía capitalista hacia fines del siglo XIX y en migraciones forzadas al ámbito urbano finalizando la década del 60 y profundizándose a partir de los 90 (Valverde 2009; Engelman, 2016).

Asimismo, a través de un proceso de negación, la presencia de estas identidades étnicas en la ciudad se ha convertido en una realidad desconocida que generan múltiples prejuicios e incomodidades. En este contexto y como se ha dicho anteriormente, resaltamos la activa agencia por parte de indígenas urbanos para evitar la pérdida de su identidad cultural y su autopercepción mediante espacios de participación, en este caso, los generados en el seno de la Educación Intercultural Bilingüe, tratando de romper con el imaginario social de los indígenas asociados al pasado y al ámbito rural.

En términos biográficos, la comunidad mencionada, es oriunda de la provincia de Chaco y desde fines del siglo XX se asentaron de manera dispersa en San Pedro, provincia de Buenos Aires. Resultado de su actividad participativa esta comunidad, se encuentra en constante ampliación y con una plena alfabetización de todos sus miembros.

Una característica de esta comunidad es el Centro de Interpretación Indígena "El Antigal" como espacio dedicado a la promoción de la cultura Qom, y a la realización de diferentes actividades culturales y sociales, inaugurado en el año 2011



² En el 2008 finalizando la campaña arqueológica de primavera llevada a cabo por Mariano Ramos, se encontraron y acordaron con la cacica de la comunidad entregarle los materiales indígenas hallados en las excavaciones arqueológicas, en vez de entregarlos a la Municipalidad de San Pedro. De esta manera, según Ramos, El Antigal, llamado así en homenaje a sus ancestros, no es un museo al estilo tradicional, es manejado por la comunidad Qom de San Pedro y cuenta con una numerosa y creciente cantidad de colecciones de restos arqueológicos de diferentes culturas. De esta manera, se lleva a cabo un trabajo en conjunto entre la cacica, el Lma lacia Qom y el PROARHEP (Programa de Arqueología Histórica y Estudios Pluridisciplinarios).

Se trata del primer centro del país manejado por los propios indígenas, con muestras de acceso público de un registro arqueológico local, manifestaciones culturales de diferentes grupos indígenas, e información de la historia y las actividades de la propia organización².

Además, este espacio es utilizado para la realización de los talleres – abarcando diversas áreas: salud, nutrición, lengua, cultura, etc.- propios de EIB implementados en las diversas escuelas de manera itinerante.





Desde la comunidad, vienen realizando este proyecto educativo intercultural hace ya trece años con el fin de visibilizar y promover la difusión de la problemática indígena en la zona, procurando evitar la desaparición de su cultura ancestral y apoyando demandas territoriales. Cabe destacar, la pertinencia de la apropiación de la EIB, en este caso, debido a la ausencia de una unidad territorial por parte de la comunidad, puesto que se encuentran disperso a lo largo del territorio de San Pedro. En este contexto se podrá comprender posteriormente la homologación de la EIB como práctica de resistencia, otorgando un espacio de encuentro y permitiendo generar condiciones para reagrupar población indígena urbana en una comunidad e instancias de auto-identificación en algunos casos.

Por lo tanto, parece pertinente indagar cuáles son los conflictos para llevar a cabo este proyecto intercultural, comprendiendo la existencia de factores estructurales que dan origen y a la vez excluyen las alternativas educativas contra hegemónicas a los márgenes de la sociedad.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE COMO DEMANDA

Toda situación de poder que naturalice la desigualdad y la jerarquía es una situación de violencia permanente, que nos escinde como miembros de una especie humana única, que transforma una porción de sujetos en objetos. Ejercitar nuestra autonomía es resistir eso embates, por pequeños que sean, del poder excluyente. Es recuperar nuestra humanidad.

Inés Izaguirre

Desde una perspectiva crítica, Catherine Walsh (2009) y Walter Mignolo (2003) señalan que la interculturalidad implica una transformación de las estructuras de la sociedad. De este modo los proyectos pedagógicos y las políticas interculturales no deben hacer foco en los grupos subalternos, sino que deben estar orientadas a la sociedad en su conjunto e interpelar a todos los sujetos. Por lo tanto, un proyecto intercultural no tiene por objeto el reconocimiento o la inclusión de un grupo marginado, sino que la transformación, debe estar dirigida a las

estructuras sociales, políticas y epistémicas de las instituciones y relaciones de la sociedad, considerando la diferencia como algo constitutivo y no aditivo, visibilizando, cuestionando y transformando las condiciones que dan continuidad a lo que se define como la colonialidad del poder –expresión de las relaciones de colonialidad interiorizadas, cuyo resultado es la imposición de subjetividades eurocéntricas y hegemónicas en todos los ámbitos de la realidad, controlando las relaciones de producción, y las formas de ser, pensar y representar el mundo de los sujetos–. Exponiendo su trasfondo y consecuentemente la reproducción de la diferencia colonial, este último concepto remite principalmente al locus de enunciación, que se funda en una clasificación e identificación de grupos de gente o poblaciones con relación a sus faltas o excesos, desde el cual se delimita la diferencia e inferioridad respecto a quien clasifica. Es decir, en estos “mapas de poder”, los pueblos indígenas como grupos subalternos se encuentran en una posición de desventaja debido a los escasos recursos para hacerse escuchar. Un buen ejemplo es el campo del derecho; tanto el campo judicial como el campo de las políticas públicas no deben comprenderse como un simple instrumento de poder sino como la cristalización de procesos hegemónicos (Poulantzas, 1987) que conlleva una dinámica de “arrancar consensos” a la hora de la exigencia/demanda de los grupos subalternos. Sin embargo, al hablar de interculturalidad y de EIB mayormente se alude a un intercambio entre culturas en términos equitativos bajo la forma de relación y aprendizaje en búsqueda del respeto mutuo solapando el hecho de que esta interrelación se desarrolla de manera conflictiva en el marco de una cuasi negociación y omitiendo el marco de relaciones de dominio y subordinación en que se desarrollan.

La importancia de lo dicho consiste –como señala Laclau (2005) – en comprender la demanda como la forma elemental de la construcción del lazo social, es decir, a los individuos como identidades referenciales separadas en un conjunto de posiciones de sujeto localizada. La articulación entre esas posiciones señala el mismo autor, se produce a través de la demanda. Por otro lado, es deliberado relacionar este intercambio con la idea de negociación porque no se desarrolla de manera ideal y pacífica, puesto que este tipo de práctica educativa contiene un discurso contra-hegemónico³ con la finalidad de fortalecer las identidades excluidas históricamente, como así también, descolonizar y desarticular aquellas estructuras que inculcaron –a través de la performatividad– los valores eurocentristas de la colonialidad del poder en los sujetos. De este modo, entendemos que a través de la EIB se reconocen diversas formas de identificación de las personas y se visibiliza la hegemonía, el poder y la dominación cultural. En este sentido también es importante recalcar la pertinencia del material de formación para el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigido a los docentes.

Nuestra incursión en la comunidad Lma lacia Qom de San Pedro, procuró comprender cómo se trabaja la implementación de la EIB “desde abajo”, es decir a través de iniciativas de la comunidad, prevaleciendo proyectos y experiencias locales por San Pedro y zonas cercanas como Baradero. Se trata de un proyecto educativo que sostiene la comunidad con escasos recursos. Al no formar parte de las políticas educativas del

³ Consiste en una mirada del sur, según De Sousa Santos (2006) un sur en términos metafórico: el Sur anti imperial. De esta manera consiste en partir desde el sufrimiento sistemático de los grupos sociales producto del capitalismo y el colonialismo. En este caso, partir desde la mirada de los grupos subalternos, como bien expone la visión altermundista, la interculturalidad como un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna. Colocando el énfasis en las relaciones de poder asimétricas –de dominación y sumisión– entre el Estado, los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios (Urteaga & Alvarez, 2016).

municipio, este proyecto se realiza de manera difusa, quedando pendiente como proyecto social y como intervención estatal.

A través de charlas informales, pudimos identificar algunas características del proyecto que lleva adelante la comunidad y las principales dificultades que se generan en la construcción identitaria comunitaria, vinculadas al limitado alcance de la EIB. En primer lugar, pudimos reconocer situaciones de negación por parte de los niños de su propia identidad indígena, dada la vergüenza de reconocerlo entre sus compañeros de escuela.

Por otra parte, para la comunidad "Lma lacia Qom" no existe la figura del "maestro", sino que la categoría nativa usada es "el que enseña". Por consiguiente, en este contexto no se puede plantear la presencia de un "maestro no indígena" y un "maestro indígena", sino la figura del indígena como "el que enseña" a través del juego⁴ como principal dispositivo de intervención didáctica y pedagógica. Un eje de trabajo muy interesante, que identificamos como uno de los principales objetivos pedagógicos del proyecto es a partir del armado de dos grupos para jugar situar al grupo que pierde como el ganador, porque se considera que el equipo que ganó tiene un premio mayor: el conocimiento. Mediante este juego se busca dejar de lado los valores meritocráticos considerados inherentes a la lógica capitalista como la competitividad, ponderando la adquisición de conocimiento y sabiduría.

Observamos durante los talleres que los niños y niñas interpelados por estas iniciativas expresan un marcado entusiasmo y reacciones positivas lo que nos ha motivado a realizarnos una pregunta muy simple: si los y las niñas tienen esta enorme receptividad a las propuestas de trabajo, dónde se producen las limitaciones para llevar a cabo proyectos de EIB con mayor alcance que interpele no solo a población indígena sino al conjunto de los niños y niñas que participan del sistema educativo.

Acorde con esta observación nos volcamos a producir un análisis desde una perspectiva sistémica buscando comprender e identificar algunos de los condicionamientos estructurales que se expresan en la implementación de este proyecto educativo de índole intercultural.

LA EIB: RESISTENCIA DENTRO DE UN SISTEMA ABIERTO E INCOMPLETO

En este apartado, nos dedicamos a reflexionar sobre cómo se encuentra estructurado el espacio en el cual está inmersa la EIB, y cómo dialogan dentro de este diferentes actores e instituciones tomando como referencia los planteos de Doreen Massey (2016) que señalamos antes. De la misma forma retomamos la mirada heterárquica, presente en las teorías de Aníbal Quijano (2000), la cual puede asumirse como una reversión de la teoría de Wallerstein, pero con una perspectiva "sureña"⁵, es decir, desde "la herida colonial".

De acuerdo con este encuadre analítico, se parte de la premisa de un sistema con un patrón de poder que aborda a la población de forma planetaria en su totalidad, dándose en su interior una interdependencia de estructuras de poder en forma de red para su funcionamiento⁶.

⁴ Un juego clásico es el "Pyok y WayaGa" –"el perro y el zorro"– donde parte del alumnado se coloca algún objeto sonoro, cuyo rol es adoptar el papel de zorros y por otro lado, un alumno debe adoptar el rol de perro con los ojos vendados y ladrar al escuchar a los zorros, con el fin de tomar el objeto que está a su cuidado.

⁵ Al hablar del término "Sur" aludimos a un conjunto de problemáticas, una historia de conflictos, vocabularios forjados alrededor de las luchas anticoloniales, de gestas independentistas, de debate sobre la autonomía. Al fin y al cabo consiste en un paradigma teórico, epistémico y práctico desde la diferencia colonial.

⁶ Quijano, sociólogo peruano, referente de los teóricos de la dependencia y marxista, expone a la raza como eje central del patrón de poder mundial. como clasificación social de la población mundial y explica que actualmente se presencia una colonialidad del poder porque persisten estructuras funcionales a la colonialidad: la división internacional del trabajo entre centros y periferias y la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, procesos que surgieron en simultáneo. De esta manera piensa las relaciones coloniales de poder no solo limitadas a la estructura económica de los centros sobre las periferias sino que también hay estructuras epistémicas, donde la división internacional del trabajo vinculó en red una serie de estructuras de poder: etno-racial, epistémica y política. Para profundizar sobre este tema ver Quijano, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina*, 2003, en Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latinoamericanas*. Buenos aires, CLACSO.

Puesto que cuando –este autor– define la categoría colonialidad, alude a un entretreído de los procesos económicos y políticos del capitalismo con los procesos de subjetividades y clasificación de los grupos sociales.

De esta manera, entendemos, no hay una determinación en última instancia como expone el marxismo ortodoxo⁷, sino que las estructuras se necesitan mutuamente y se encuentran cada una de ellas bajo la hegemonía de una institución, producida dentro del proceso de formación y desarrollo de ese mismo patrón de poder. Por ejemplo, en el control de la intersubjetividad se encuentra el eurocentrismo, de manera que el conocimiento al igual que la economía se organiza en centro y periferia, ejerciendo una dominación epistemológica a través de la colonialidad del saber englobado en esta hegemonía eurocéntrica. Es decir, recuperando la metáfora acuñada por Mignolo “el conocer” legitima solo los conocimientos humanos producidos en una región del planeta y negando aquellos producidos “del otro lado de la diferencia colonial”⁸: entre las que se encuentra la interculturalidad y prácticas educativas como la EIB, cuya génesis se ubica al interior de los movimientos indígenas.

Desde el campo de la Antropología de la Educación Novaro, Borton, Diez y Hecht (2008), identifican –en un análisis de los procesos identitarios en la escuela– procesos de estigmatización que se configuran a partir de la mirada que la escuela hegemónica, sostiene con relación a las prácticas discursivas de los niños y niñas indígenas y migrantes apelando a la figura de “silencio”. Esta situación suele plantearse frecuentemente en el ámbito educativo, configurándose como espacio para la construcción de una intersubjetividad y la transmisión del conocimiento, moldeando performativamente o “disciplinando” a través de un determinado lenguaje, valores, normas, conductas, etc. En este sentido Hecht (2006) hace hincapié en la unilateralidad del bilingüismo, donde se plantea imprescindible el conocimiento de la lengua hegemónica por parte del niño indígena para su “integración” a la sociedad –no indígena–, siendo bilingüe el niño indígena mientras el niño criollo egresa monolingüe en español.

Entre otras instituciones hegemónicas presentes en las estructuras de poder, se encuentra la empresa capitalista, aquella que engloba el control del trabajo, de sus recursos y productos. Según Scott Lash⁹, actualmente asistimos a un capitalismo de índole “metafísico”, caracterizado por la ausencia de la lógica de la identidad política, a través de una constante individualización, generando ruptura con la lógica de equivalencia y predominando una lógica diferencial. Dichos conceptos son retomados de Laclau, pero quien los aplica más particularmente con relación a las rupturas de los populismos. Recuperando este enfoque, podemos sugerir que aquellas demandas puntuales “legítimas” por parte de los grupos subalternos que pueden ser supuestamente satisfechas de manera administrativa y no generan ninguna frontera en el seno societal, es lo que va denominarse una lógica diferencial, cuya característica no impactan en las estructuras hegemónicas del sistema, puesto que las frustraciones de una *sola* demanda insatisfecha no impactan sustancialmente. Mientras que la reagrupación¹⁰ de las decepciones de las demandas insatisfechas puntuales pueden dar

⁷ Según Espinosa, se presencian dos etapas en la teoría de Quijano, destacando el segundo Quijano –finales de la década de los 80 y principios de los 90–, cuyas preocupaciones y análisis parecieron romper con la frontera del análisis ortodoxo del marxismo de los 70 cuyo enfoque reducía gran parte de los fenómenos sociales al análisis de las relaciones materiales de producción. Observando un clivaje en las teorías del segundo Quijano, cuya base retoma el análisis de la modernidad constitutivo de la colonialidad como esquema para estudiar y comprender la realidad latinoamericana.

⁸ Metáfora que utiliza Mignolo haciendo referencia a la geopolítica del conocimiento, es decir, una “historia” del conocimiento marcada geo-históricamente con un valor y un lugar de “origen”, rechazando la idea del conocimiento como abstracto y deslocalizado, sino atravesada por la diferencia colonial y la colonialidad del poder. La cuestión central es entender cuál conocimiento se produce “del lado de la diferencia colonial”, aunque sea crítico, y cuál conocimiento se produce “del otro lado de la diferencia colonial”, es decir, desde las experiencias subalternas de la diferencia colonial.

⁹ Profesor de Sociología y Director del Centre for Cultural Studies del Goldsmith College de la Universidad de Londres.

¹⁰ Este modo de articulación política en base a una reagrupación de demandas producto de la insatisfacción es lo que Laclau va denominar como populismo.

lugar a *lógicas de equivalencia*, donde todas las demandas, pese a su carácter diferencial, tienden a sumarse formando una *cadena equiva- lencial*, teniendo mayor relevancia e impacto.

En el marco de un sistema capitalista, eurocentrista, colonial y pa- triarcal¹¹ con la predominancia de una lógica diferencial, se comprenden los obstáculos a los que se enfrenta la Interculturalidad y la EIB con ló- gicas contrapuestas a las del sistema.

Los talleres culturales diseñados y realizados por la comunidad Lma lacia Qom en negociación con el municipio de San Pedro de los que participamos buscan generar un punto de inflexión con la manera he- gemónica de “conocer, pensar, hablar y actuar”. Se trata de talleres artísticos, de botánica, nutricionales y de salud que son diseñados por la comunidad. Particularmente el taller de salud se llevó a cabo con ini- ciativa de un centro de atención médica para todos los miembros de la ciudad de San Pedro con el objetivo de fortalecer la lógica de comuni- dad o “equivalencia” en contraposición a la lógica individualista de la salud como mercado.

De acuerdo con esto, entendemos que más allá de la predomina- cia de las instituciones hegemónicas al interior de cada estructura de poder no se contempla la premisa de un sistema cerrado, sino todo lo contrario. De esta manera, entendemos que el espacio/sistema se de- fine en su relación con las diferencias coexistentes, siendo así, el lugar de encuentro o desencuentro de las diversas trayectorias, un lugar don- de coexisten, se influyen y entran en conflicto (Massey, 2016). En este enfoque el espacio/sistema es entendido como producto de las complejidades, los entrecruzamientos y desconexiones de las relaciones, desde lo inimaginable hasta lo más íntimo.

En resumen, el sistema es producto de las interrelaciones, y a la vez –debido a su carácter relacional y abierto– es parte integral de la con- formación de la sociedad, el lugar de futuras interrelaciones siempre cambiantes.

Por ende, este sistema/espacio se encuentra en constante realiza- ción, nunca está concluido, siendo caótico e impredecible. Marcamos la pertinencia de las interrelaciones, ya que son los lugares de conforma- ción identitaria étnica a través de la confrontación con el otro, siendo que, dentro de las mismas, señala Bari (2002), se mantiene, actualiza y renueva la identidad.

En síntesis, comprendida así la noción de sistema, nos permite pensar la posibilidad de la emergencia de nuevas reconfiguraciones identitarias, relaciones y conflictos, debido a la paradoja de ser produc- to de las interrelaciones, y a la vez “la fuente de nuevas trayectorias, nuevas historias [...] una fuente de espacios nuevos, identidades que van redefiniéndose, relaciones y diferencias nuevas” (Massey, 2016:116).

Dentro de la dinámica de este sistema el concepto de colonialidad del saber, da cuenta de una hegemonía eurocéntrica en la manera de conocer. Podemos tomar como ejemplo paradigmático las narrativas construidas y reforzadas desde los contenidos escolares sobre los ge- nocidios extranjeros como el perpetrado por el nazismo, al tiempo que se niegan, omiten e invisibilizan los ocurridos localmente como las masacres de Napalpí y Rincón Bomba. De esta manera se plantea si- guiendo a Mignolo (2003) una “geopolítica del conocimiento”:

¹¹ Para profundizar sobre este tema, ver la teoría de Lugones, *Colonialidad y Género*, 2008. Bogotá, Colombia: Tabula Rasa. N° 9, pp. 73-101. Esta autora retoma el análisis de Quijano y lo profundiza en la temática de género.

No hay un afuera de la geopolítica del conocimiento porque no hay afuera de la diferencia imperial y de la diferencia colonial (hay que) entender cuál conocimiento se produce del lado de la diferencia colonial y cual se produce del otro lado de la diferencia colonial (Mignolo, pp. 24-25).

La diferencia entre un lado y el otro, es lo que queda definido como lo "normalizado/legitimado" versus lo "abyecto/"irreal", puesto que, no se encuentran legitimados socialmente.

Durante los talleres realizados en algunas escuelas de San Pedro con la cacique Qom, se pudo observar que iba sucediendo ante la pregunta a niños y niñas sobre "la existencia de indígenas en la actualidad". En la mayoría de los casos se respondía negativamente. Asimismo, vemos que, por ejemplo, se habla de "descendientes de indígenas" en lugar de indígenas. De esta manera visualizamos una tendencia a negar la presencia de indígenas en zonas urbanas, en un contexto que al mismo tiempo los identifica en una dinámica de migraciones forzadas del ámbito rural a la ciudad y un proceso de globalización, y siendo este el marco reconocido de intervención del proyecto de EIB por parte de la comunidad.

ENCUENTRO, SUBJETIVIDAD Y RESISTENCIA

Desde una perspectiva micro-estructural trabajamos con una categoría emergente: el desarrollo de redes de encuentro entre los indígenas en los espacios generados por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Por consiguiente, la importancia de que sigan vigentes estas prácticas educativas contra-hegemónicas radica en la reproducción socioeconómica de estos pueblos indígenas, la perduración de su cultura y por lo tanto de su identidad, pero sobre todo, se articula con la configuración del indígena como miembro de la comunidad, fortaleciéndose los vínculos mutuos.

Es pertinente comprender que prevalece una lógica de "comunidad" quedando subsumidas las demandas individuales en demandas colectivas "lógica de equivalencia", traducido en un accionar de resistencia a las características del sistema –capitalista, colonial, patriarcal y eurocentrista– que buscan "individualizar" constantemente para controlar a los sujetos y configurarlos como funcionales, y en caso de no serlo, convertirlos en seres marginados de la sociedad.

En síntesis, el fortalecimiento de la identidad indígena y el desarrollo de su cultura en materia de derechos humanos se articula con la función de la EIB como generadora de espacios que permiten a los indígenas relacionarse entre sí, fortaleciendo los vínculos de la comunidad, sumado a su extensión y consolidación como tal, generando un clivaje en las subjetividades de los indígenas, en el marco de un pasaje de individuos a miembros de una comunidad. Este hecho se relaciona con lo dicho anteriormente sobre las migraciones forzadas, al producirse consecuencias tales como la dispersión de los asentamientos. Así se pudo observar con la comunidad Lma lacia Qom, radicada en San Pedro, oriunda de Chaco; los cuales pasaron a estar ubicados a lo

largo y a lo ancho del territorio, quedando, más expuestos a diversas violencias por parte de la sociedad y el Estado. Una de las principales características de estos procesos es el aislamiento, la marginación, su condición de iletrados y por sobre todo la ignorancia de la existencia de una comunidad bajo la dirigencia de una cacica.

No obstante formar parte de la comunidad significa encontrar un espacio de contención, de respaldo, protección, y sobre todo adquirir una concientización como sujetos plausibles de derechos y empoderamiento, a través de la demanda como principal práctica de su accionar, al sentirse respaldados por la representación de una dirigente indígena, cacica de su comunidad, comprendiendo que tienen el derecho de ejercer sus prácticas culturales indígenas y no resignarse a la pérdida de su identidad, si bien ésta se halla en continúa redefinición.

Esto mismo se ha presenciado en distintas narrativas, p.e. antes de tener conocimiento de la existencia de una referente indígena, se presenciaban casos que sacaban a sus hijos de la escuela por diferencias culturales con otros compañeros, en el marco de burlas y discriminación hacia los chicos indígenas desembocando en una posible condición de iletrado y aislamiento de la sociedad. En otros casos se ha llevado a cabo una prohibición de su lengua por parte del entorno familiar para mejorar el habla del castellano, generando en parte una negación de su identidad. Sin embargo, una vez interactuado con la cacica de la comunidad, teniendo conocimiento de la existencia de una referente indígena, empiezan a plantarse y defender firmemente sus derechos y su cultura, p.e. mantener el habla de ambas lenguas –castellano y qom–, entre otros ejemplos como el derecho de que el micro escolar lleve a los hijos. Planteando en cualquier caso posibles conflictos por el respaldo de su referente indígena. De esta manera, estos sucesos se comprenden como accionar de resistencia a las imposiciones estructurales de la colonialidad del poder dentro de un sistema/espacio.

Al fin y al cabo, la EIB produce y forma parte de un colectivo contra hegemónico y va de la mano con la decolonialidad, puesto que la EIB, según Walsh (2005), es una herramienta, estrategia y manifestación de “otra” manera de pensar y actuar, cuestionando los supuestos occidentales, visibilizando, enfrentando y buscando transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica racial moderno y colonial. Por lo tanto, esta definición de interculturalidad implica llevar a cabo una descolonización de las subjetividades y una transformación de las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad con el fin de ir hacia una decolonialidad. Procesos que se encuentran en el seno de una sociedad individualizada, objetivo de un sistema estructural que tiende a favorecer los intereses de una minoría, los grupos dominantes.

Es imprescindible remarcar que el proyecto de EIB abordado en este artículo tiene como rasgo característico el tratarse de un proyecto itinerante que interpela a diferentes escuelas a las que concurren tanto indígenas como no indígenas. Entendemos que este aspecto es relevante de remarcar si consideramos que la tendencia de las políticas de EIB en nuestro país tiende a estar dirigidas exclusivamente a niños y niñas indígenas y no al conjunto de la población. Encontramos que es-

ta posibilidad se plantea en la medida en que la comunidad indígena ha ido apropiándose de mecanismos de participación en los diferentes ámbitos de la vida política y a partir de un ámbito legislativo que reconoce derechos educativos, culturales y territoriales a los pueblos indígenas. Lo dicho nos permite recalcar una característica importante de los indígenas en relación con el proyecto EIB, que consiste en su activa agencia, cuyo caso replantea lo dicho por Quijano sobre la identidad y la otredad como momentos diferentes de un mismo movimiento, es decir, en función de lo europeo surge un espectro homogéneo de "otros" diferentes y supuestamente extraños compuestos por negros e indígenas, unificando así, las diferentes identidades latinoamericanas ligado en contraposición al eurocentrismo y al perfil europeo (Espinosa, 2015). Sin embargo y como característica del espacio/sistema –mencionado anteriormente– sobre las posibles reconfiguraciones identitarias, implica ser un proceso que no solo se conforma por la lógica otredad-identidad en su mutua construcción, sino que también con el tiempo y en el marco de disputas y espacios reapropiados se presencia una activa agencia por parte de la comunidad–en este caso con la EIB– construyendo y reafirmando su forma de mirar, actuar y pensar el mundo.

Por último, más allá de los obstáculos que afronta la EIB para llevarse a cabo como modalidad educativa oficial en San Pedro, quedando pendiente ese proyecto en términos sociales, políticos y culturales. Se observa una inexistencia en la actualidad de la interculturalidad en términos crítico, como bien expone Walsh (2005), siendo algo por construir, teniendo más sentido hablar de interculturalizar. De esta manera rescatamos su importancia, como bien se desarrolló anteriormente, puesto que otorga un lugar de resistencia para configurar y reafirmar la identidad. Permitiendo además ser un camino para pensar desde nuestros propios paisajes, desde la diferencia, sacarle la "máscara blanca a la piel negra"¹², revelando y poniendo en juego la diferencia colonial, la actual existencia de la colonialidad del poder y el funcionamiento de la hegemonía.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bari, M. (2002). La cuestión étnica. Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *Cuadernos de antropología*, pp. 149-163.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2014). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Calveiro, P. (1998). *Poder y Desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. 16(54), pp.17-pp.39
- Engelman, J. (2016). Migración étnica y condiciones de vida urbana al sur del área metropolitana de buenos aires. *Alteridades*, pp.67-pp.79.
- Espinosa, S. (2015). Identidad y otredad en la teoría de Aníbal Quijano. *Ciencias políticas*, pp.107-pp.130.

¹² Metáfora que utiliza Fanon (1983) para referirse a la internalización de la cultura colonizadora por el colonizado.

- Gramsci, A. (s.f.). El Estado en los 'Cuadernos de la cárcel', Selección de fragmentos de la cátedra, Departamento de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales – UBA.
- Hecht, C. (2006). De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación. *Cuadernos interculturales*, 4(6), pp.93-pp.113.
- Laclau, E. (2016). Populismo: ¿Qué hay en el nombre? En L. Arfuch, *Pensar este tiempo: Espacios, afectos, pertenencias*. (pp. 31-51). Buenos Aires: Prometeo.
- Lash, S. (2016). Capitalismo y metafísica. En L. Arfuch, *Pensar este tiempo: Espacios, afectos, pertenencias*. (pp. 54-76). Buenos Aires: Prometeo.
- Massey, D. (2016). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch, *Pensar este tiempo: Espacios, afectos, pertenencias*. (pp. 99-122). Buenos Aires: Prometeo.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M., y Hecht, C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas: niños indígenas y migrantes en escuelas de buenos aires. *Revista mexicana de investigación educativa*, pp. 173-pp.201. Recuperado el 26 de marzo de 2019, de www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1405-6662008000100008&lng=es&tlng=es.
- Poulantzas, N. (1987). Hacia un socialismo democrático. En N. Poulantzas, *Estado, poder y socialismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias*. (pp. 777-832). Buenos Aires: Clacso.
- Radovich J.C., y Balazote, A. (1995). Transiciones y fronteras agropecuarias en Norpatagonia. En H. Trinchero (comp.), *Producción doméstica y capital*. (pp. 63-80). Buenos aires: Biblos.
- Ramos, M. (2019). Nosotros. Presentación desde la Universidad Nacional de Luján. En A. Balazote., S. Valverde y J. Engelman (eds.), ¡Los pueblos originarios siempre estuvimos, solo que nos no nos veías! (pp.21-24). Buenos Aires: Universidad de Luján.
- Teubal, M. (2001). Globalización y nueva ruralidad en américa latina. En N. Giarraca, ¿Una nueva ruralidad en América Latina? (pp. 45-65). Buenos Aires: Clacso.
- Trinchero, H. (2010). Los pueblos originarios en la formación de la nación argentina. *Espacios*, pp.106-pp.123.
- Trinchero, H., y Belli, E. (2000). Los Dominios Del Demonio. Buenos Aires: Eudeba.
- Urteaga, M. y García, L. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En M. Di Caudo, D. Erazos, y M. Ospina (coord.), *Interculturalidad y educación desde el sur: contextos, experiencias y voces*. (pp.7-29), Quito: Abya-Yala.
- Valverde, S. (2009). Identidad étnica, etnicidad y reorganización comunitaria: el caso de la agrupación mapuche ñorquinco (provincia de Neuquén). *Papeles de trabajo*, 17, pp.1-pp.16.

- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, pp.39-pp.50.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Universidad de Chile*, pp.1-pp.18.

La discapacidad y el planteo de la descolonialidad

A deficiência e a questão da descolonialidade

Disability and the decolonial approach

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

6 de julio de 2019

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

28 de noviembre de 2019

Marcela Beatriz Ferrari

Universidad Nacional de Río Cuarto

Río Cuarto / Argentina

marcebferrari@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5399-9976

Resumen

Este artículo surge a partir del trabajo realizado en el Proyecto de Investigación: "El Trabajo desde la perspectiva de Género frente a las problemáticas de la Discapacidad. La paradoja exclusión-inclusión (Aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, según Resolución Rectoral N° 331/2016 y 161/2016). En este contexto académico, el presente trabajo escrito tiene por finalidad analizar las concepciones hegemónicas y vigentes sobre la discapacidad, reflexionado críticamente sobre la construcción de esa categoría en el marco del racismo científico. Valorar el alcance del proceso orientado hacia la descolonialidad de la situación de discapacidad en nuestra realidad latinoamericana, permitirá avanzar hacia la construcción de espacios políticos que acompañen el reconocimiento y la restitución de Derechos para el colectivo de personas en situación de discapacidad.

Palabras claves: discapacidad, derechos humanos, descolonialidad.

Resumo

Este artigo surge do trabalho realizado no Projeto de Pesquisa: "O Trabalho na perspectiva de Gênero frente às problemáticas da Deficiência. A paradoxo inclusão-exclusão (Aprovado e financiado pela Secretaria de Ciência e Técnica da Universidad Nacional de Río Cuarto, conforme Resolução Reitoral N° 331/2016 e 161/2016). Nesse contexto acadêmico, o presente trabalho escrito objetiva analisar as concepções hegemônicas de deficiência vigentes, refletindo criticamente sobre a construção dessa categoria a partir do racismo científico. Avaliar o alcance do processo orientado para a descolonialidade da situação de

Referencia para citar este artículo: Ferrari, M.B. (2020). La discapacidad y el planteo de la descolonialidad. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 83-102.

deficiência em nossa realidade latino-americana, permitirá avançar na construção de espaços políticos que acompanhem o reconhecimento e restituição de Direitos para o grupo de pessoas com deficiência.

Palavras-chave: incapacidade, direitos humanos, descolonialidade.

Abstract

This article stems from the research project: "Work from the perspective of Gender in the face of the problematics of Disability. The exclusion-inclusion paradox" (funded by the Secretary of Science and Technology of the National University of Río Cuarto (Rectoral Resolution No. 331/2016 and 161/2016). In this academic context, this paper aims to analyze the current and hegemonic conceptions of disability, critically reflecting on the construction of that category within the framework of scientific racism. Assessing the scope of the process oriented towards the decolonizing the situation of disability in the Latin American reality, will allow us to construct political spaces that accompany the recognition and restitution of Rights for the group of people with disabilities.

Key words: disability, human rights, decoloniality.

SOBRE ALGUNAS TEORÍAS DE LA DISCAPACIDAD

El planteo de este tema en particular, a pesar de tratarse de lecturas que venimos realizando desde hace muchos años y que han sido parte de nuestra formación, ha suscitado nuevas reflexiones en oportunidad de presentarlo explicitando los conocimientos construidos junto con otras personas, algunas de ellas en situación de discapacidad, teniendo en cuenta también las implicancias de las emociones vividas, ya que la suma de todo ello constituyen los hilos de seda con los que se tejen nuestras historias de vida.

Esto significa que poner por escrito lo que aprendimos y vivimos acerca de la discapacidad, se torna una tarea sumamente compleja, difícil y que conlleva un gran esfuerzo convertirla en una instancia para ser leída en un texto académico.

Dicho esto, es necesario advertir que existe una cuantiosa producción de textos en relación con la temática de la discapacidad, pero a los fines de este trabajo, nos circunscribiremos al planteo realizado por autores y autoras que tienen predominancia y actualidad en este campo y cuyos aportes han sido tomados para elaborar acuerdos internacionales vigentes en materia de Derechos para las personas en situación de discapacidad.

Así, es posible definir la discapacidad desde diferentes modelos que organizados en paradigmas pueden ayudar a comprender el tema, poniendo en evidencia las concepciones y representaciones sociales que han existido y aún existen sobre la discapacidad (Barton, 1998; Barnes, 1998; Palacios y Bariffi, 2007; Palacios, 2008; Díaz Velázquez, 2009).

Palacios y Bariffi (2007) y Palacios (2008) definen modelos y sub



modelos para conceptualizar la discapacidad, que luego retoma Díaz Velázquez (2009) y reorganiza desde un criterio epistemológico en tres paradigmas, al interior de los cuales distingue modelos. Dado que consideramos más clarificadora la sistematización de este último autor, nos referiremos al tema desde esa organización.

Así Díaz Velázquez (2009) menciona un *Paradigma de la Prescindencia*, donde distingue el modelo eugenésico y el modelo de la marginación. Ambos hacen referencia a la nula valoración social de la existencia de personas en situación de discapacidad en la sociedad, actitud que se registra en la historia occidental a través de diferentes prácticas sociales.

El *modelo eugenésico*, se explica, por ejemplo, en las costumbres de algunos pueblos antiguos, tales como griegos y romanos, que practicaban el infanticidio en aquellos casos en que los recién nacidos no respondieran a los valores de perfección y fortaleza física ponderados por esas sociedades.

Tal como lo expone Barnes (1998), tanto griegos como romanos eran pueblos en situación de guerras continuas y basaban gran parte de su economía en la esclavitud. Si bien proclamaban la importancia de la ciudadanía, se trataba de una condición que sólo unos pocos varones, blancos, adultos y amos, ostentaban. Es decir, la participación democrática estaba restringida a ciertas condiciones de privilegio de una pequeña elite de la población. En palabras del autor antes citado:

“En Esparta, una de las ciudades estados griegas más importantes, los ancianos de la ciudad examinaban a los niños cuando nacían; si se les consideraba ‘débiles’ en algún sentido, se les abandonaba a los elementos y se les dejaba morir” (...). Era inevitable que la buena forma física e intelectual fuera esencial en ese tipo de sociedad; las personas con algún tipo de defecto o imperfección tenían en ella un espacio reducido” (p. 68)

Desde los análisis antropológicos, algunas teorías responden que este tipo de actitudes hacia las personas en situación de discapacidad tiene relación con la llamada “tesis de la población excedente”, a través de la cual se explicaría el comportamiento de determinadas sociedades en las que la escasez de alimentos y de medios de supervivencia genera la aparición de mecanismos de eliminación de aquellos sujetos que representarían una carga.

Sin embargo, otras tesis señalan que para la misma época y frente a las mismas circunstancias de supervivencia, numerosos pueblos no occidentales, mantenían un comportamiento de valoración y respeto hacia las mujeres y los varones en situación de discapacidad, ancianos y ancianas, niños y niñas.

Otras explicaciones, también dentro del campo de la antropología, muestran la importancia de las creencias religiosas para interpretar la situación de discapacidad. Así, determinadas comunidades estaban convencidas que su aparición se relacionaba con la presencia de fuerzas o espíritus malignos que actuaban sobre la persona en situación de discapacidad, o que, en su defecto, se trataba del resultado de un castigo divino a los miembros de la familia por cometer actos indebidos o

por brujería. En este último caso, la acusación recaía directamente sobre las mujeres parturientas ya que el nacimiento de ese niño o niña era una prueba fehaciente de su condición de bruja.

Como señalan diferentes autores y autoras (Barnes, 1998; Palacios y Bariffi, 2007; Palacios, 2008 y Díaz Velázquez, 2009) el cristianismo sostenía fuertemente esta creencia sobre el origen divino del mal y aunque Martín Lutero, el referente más importante de la Reforma Protestante, afirmaba que “veía el diablo en los niños discapacitados; recomendando que se les matara” (Barnes, 1998, p.71), la herencia procedente del judaísmo y de los inicios del cristianismo, prohibía el infanticidio basándose en las enseñanzas de Cristo que se habían erigido a favor de aquellos y aquellas que se encontraban en mayores desventajas para la sociedad de su época.

Estas interpretaciones de la discapacidad guardan relación con la actuación de la Iglesia cristiana de promover prácticas sociales que en oposición al infanticidio, en especial durante la Edad Media y toda la modernidad occidental, justificaban la institucionalización de las personas en situación de discapacidad en asilos u hospicios, muchos de los cuales administraba la misma Iglesia.

Por esta misma época las personas en situación de discapacidad, solían constituir parte de los séquitos de la realeza europea con el fin de proveer diversión, pasando a convertirse en objetos de burla y entretenimiento en la corte de los reyes. En relación con estas ideas, algunas teorías antropológicas aportan explicaciones sosteniendo la tesis de la “liminalidad”, refiriéndose con ello a una dimensión de frontera, de límite, de no estar ni en un lugar, ni en otro (Douglas, 1966; Turner, 1967 en Barnes 1998). Haciendo base en este concepto, Murphy (1987 en Barnes, 1998) afirma “los discapacitados viven en un estado de suspensión social, ni enfermos ni sanos, ni muertos ni vivos, fuera de la sociedad, aunque no del todo...existen en un aislamiento parcial de la sociedad, como personas indefinidas y ambiguas” (Barnes, 1998, p.67).

Para Díaz Velázquez (2009) estas prácticas sociales en relación con la discapacidad, pueden asociarse a las explicaciones del *modelo de la marginación*. En palabras de Palacios y Bariffi (2007):

“El rasgo principal que caracteriza a este sub modelo es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor o el rechazo por considerarlas objeto de maleficios o como advertencia de un peligro inminente. Es decir, que -ya sea por menosprecio, ya sea por miedo- la exclusión parece ser la respuesta social que genera mayor tranquilidad” (p. 15).

Otro paradigma mencionado por Díaz Velázquez (2009) es el de la *Rehabilitación*. En él distingue el *modelo médico* y el *modelo integrador o bio-psico-social*.

El modelo médico, que se inicia en el siglo XVIII, considera la discapacidad como un trastorno, déficit, desviación, alteración, problema o hándicap de base biológica o fisiológica. Ese trastorno o desviación es explicado en términos de “patologías”, justificando la intervención a través de la medicina para la cura de estas personas consideradas en-

fermas. Los supuestos epistemológicos que se sostienen desde este modelo guardan coherencia con el paradigma positivista, a partir del cual el sustrato biológico del individuo determina las posibilidades de su existencia en tanto responde a las leyes de la naturaleza. De esta misma forma se comprende la vida social, es decir, los esquemas de las inexorables leyes naturales sirven como parámetros para encauzar la comprensión del mundo social.

Las consecuencias de estas representaciones sociales sobre la discapacidad han dado como resultado prácticas y discursos sociales que han colocado a las personas en situación de discapacidad en el lugar de inhabilitado o inhabilitada, minusválido o minusválida, deficiente, incapaz, tutelado o tutelada, etc. Sus cuerpos han adquirido la categoría de “no legítimos-legitimados” (Ferrantes, 2009, p. 20) expresando a través de la discapacidad la aceptación de la relación de dominación impuesta por el modelo médico hegemónico.

Las críticas a las prácticas sociales enmarcadas en el modelo médico, dieron origen al *modelo integrador o bio-psico-social* que intenta tomar en cuenta las influencias del entorno en la definición de la discapacidad, acercándose a una integración entre los postulados del modelo médico y los aspectos contextuales. En contribución con ello, la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el 2001, elabora un documento denominado Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) donde se propone una clasificación de las diferentes situaciones que un sujeto puede presentar de acuerdo a su estado de salud. En el mismo documento explicita:

“El objetivo principal de esta clasificación es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud”. La clasificación revisada define los componentes de la salud y algunos componentes ‘relacionados con la salud’ del ‘bienestar’ (tales como educación, trabajo, etc.). Por lo tanto, los dominios incluidos en la CIF pueden ser considerados como dominios de salud y dominios ‘relacionados con la salud’. Estos dominios se describen desde la perspectiva corporal, individual y mediante dos listados básicos: (1) Funciones y Estructuras Corporales; (2) Actividades-Participación. Como clasificación, la CIF agrupa sistemáticamente los distintos dominios de una persona en un determinado estado de salud (ej. lo que una persona con un trastorno o una enfermedad hace o puede hacer). El concepto de funcionamiento se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades y Participación; de manera similar, discapacidad, engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación. La CIF también enumera Factores Ambientales que interactúan con todos estos ‘constructos’. Por lo tanto, la clasificación permite a sus usuarios elaborar un perfil de gran utilidad sobre el funcionamiento, la discapacidad y la salud del individuo en varios dominios” (p. 3).

Si bien los criterios que se exponen expresan tener en cuenta factores ambientales para definir la discapacidad, aún sigue persistiendo la idea que la discapacidad es una cuestión referida a la salud del individuo y desde allí éste último debe hacer los esfuerzos necesarios para adaptarse a la estructura social hegemónica.

Este es uno de los motivos por el que Díaz Velázquez (2009) coloca este modelo dentro del Paradigma de la Rehabilitación de igual manera que el modelo médico, porque sigue perdurando un sustrato ontológico que asume un estado individual a partir del cual la discapacidad es definida en términos de deficiencia, limitación o restricción dependiendo de la forma en que se relacione con la estructura corporal, las actividades o la participación establecidas en el marco de las normas de salud que refiere a un estándar de la población. Al respecto se cita en el documento de la CIF (2001):

“Dentro de las clasificaciones internacionales de la OMS, los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, etc.) se clasifican principalmente en la CIE-10 (abreviatura de la Clasificación Internacional de Enfermedades, Décima Revisión), que brinda un marco conceptual basado en la etiología. El funcionamiento y la discapacidad asociados con las condiciones de salud se clasifican en la CIF. Por lo tanto, la CIE-10 y la CIF son complementarias y se recomienda a los usuarios que utilicen conjuntamente estos dos elementos de la familia de clasificaciones internacionales de la OMS. La CIE-10 proporciona un “diagnóstico” de enfermedades, trastornos u otras condiciones de salud y esta información se ve enriquecida por la que brinda la CIF sobre el funcionamiento. La información sobre el diagnóstico unida a la del funcionamiento, nos proporciona una visión más amplia y significativa del estado de salud de las personas o poblaciones, que puede emplearse en los procesos de toma de decisiones” (p. 5).

Nuevamente esta cita, nos permite corroborar la dependencia de los criterios médicos para definir e interpretar la discapacidad, lo que nos lleva a comprender la fuerte crítica realizada por los movimientos iniciados en las décadas del '60 y del '70 del siglo XX y que adquieren mayor impulso en la primera década del siglo XXI, en relación con los reclamos de las personas en situación de discapacidad para tomar decisiones con respecto a sus vidas. Exigen una nueva forma de definir la discapacidad, argumentando que no se trata de aspectos referidos a la salud sino que responde estrictamente a una falta de reconocimiento de Derechos Humanos.

Así, la organización política de personas en situación de discapacidad dio lugar al Movimiento de Vida Independiente con el aporte de catedráticos, catedráticas y activistas, entre ellos y ellas, Mike Oliver, quien presentó los fundamentos del movimiento con la denominación de *modelo social de la discapacidad*. Este modelo junto con el modelo de la *diversidad funcional*, conforman el denominado por Díaz Velázquez (2009) *paradigma de la autonomía personal*.

Ambos modelos, el social y el de la diversidad funcional, comparten



(como se explicará más adelante) principios fundamentales en relación con el reconocimiento de los Derechos Humanos. Corren el eje de la discusión desde el plano médico/biológico hacia el político/social y esgrimen como herramienta fundamental para el reclamo del cumplimiento de derechos, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en 2006 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), instrumento legal al que Argentina adhirió convirtiéndola en la Ley Nacional N° 26378 en 2008.

A pesar de las convergencias de los dos modelos en el plano de los Derechos Humanos, el modelo social interpreta la discapacidad como una cuestión de opresión social de los grupos hegemónicos de la sociedad sobre las minorías discapacitadas.

Oliver (2013 en Serra 2017) afirma que el *modelo social* no es una teoría, se trata más bien de un paradigma que plantea una interpretación de la situación social a las que están sometidas las personas en situación de discapacidad. Sostiene que el Modelo Social trata sobre la experiencia colectiva de la discapacidad. Aclara que no refiere a las experiencias personales, individuales o subjetivas de la deficiencia/insuficiencia o a las limitaciones del funcionamiento porque no constituirían una plataforma significativa para construir un movimiento político.

El *modelo de la diversidad funcional* centra su atención en la necesidad de reconocimiento de los aspectos subjetivos de la discapacidad en relación con la discriminación que sufre este colectivo a partir de su diversidad. En ese sentido, además de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad -que proporciona una plataforma de reconocimiento de la dignidad en el plano extrínseco- abogan por la necesidad de avanzar en la dimensión Bioética para alcanzar la dignidad en sentido intrínseco.

En vinculación con estas ideas, sobre todo en relación con los principios del modelo social en su vertiente materialista y desde entornos académicos más cercanos, podemos citar el aporte de Rosato et al., (2009) que asumiendo una perspectiva sociopolítica analizan el papel de la ideología en la producción de la categoría de la discapacidad. Estas autoras y autores entienden que la construcción social de la "normalidad" se ha impuesto al sentido común, a la conciencia social como forma única de comprender el mundo. En ese marco, todas las relaciones materiales y simbólicas se reducen a lo inscripto por las lógicas del capitalismo, incluyendo la actuación del Estado a través de la generación de políticas públicas que reproducen las dinámicas de clasificación y exclusión social sobre la base de la "normalidad". En palabras de las autoras y autores citados:

"Proponemos entender a la discapacidad como una producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. Es, también, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos" (p. 92-93).

Díaz (2012), en la misma línea de argumentos críticos, pero haciendo un giro hacia el aporte que representan las teorías del campo de las Ciencias Sociales en las problemáticas de la discapacidad, propone un análisis a partir de cómo ha sido mirado el cuerpo de las personas en situación de discapacidad en la cultura occidental. Para ello toma como base las dimensiones que refieren a la perspectiva descolonial prestando especial atención al concepto de interseccionalidad.

El autor reconoce el valor de esta unidad teórica, la interseccionalidad, proveniente del campo de las teorías feministas y advierte sobre la importancia de considerarla en las problemáticas de la discapacidad, con el objetivo de comprender en profundidad sobre las múltiples y complejas opresiones a las que son sometidas las personas en situación de discapacidad. Este último autor, claramente viene antecediendo en forma directa el tema central del presente trabajo escrito.

Hasta aquí hemos intentado exponer algunas de las principales maneras de explicar e interpretar la discapacidad hasta el momento actual. En lo que sigue, nos orientamos a plantear un diálogo entre los constructos con los que se ha definido la discapacidad desde las perspectivas ya explicadas y los aportes de la perspectiva descolonial.

LOS APORTES DE LA PERSPECTIVA DESCOLONIAL PARA EL ANÁLISIS DE LAS PROBLEMÁTICAS DE LA DISCAPACIDAD

En este apartado nos proponemos abrir una ventana distinta para mirar las problemáticas de la discapacidad, teniendo en cuenta el paisaje que nos brinda la perspectiva descolonial.

Para referirnos a la temática de la discapacidad como “problemáticas” partiremos del planteo de Castel (2009) en torno a la definición del concepto de problematización:

“Por problematización entiendo la existencia de un haz unificado de interrogantes (cuyas características comunes es preciso definir), que han emergido en un momento dado (que hay que datar), que han sido reformulados varias veces a través de crisis e integrando datos nuevos (hay que periodizar esas transformaciones), y que siguen vivos en la actualidad. Este cuestionamiento está vivo y por ello impone el retorno a su propia historia, a fin de constituir la historia del presente” (p. 19).

Es decir, se trata de un cuestionamiento a la naturalización de categorías que son construcciones sociales y que deben ser revisitadas desde las representaciones que históricamente han tenido y que tienen en el presente, tal como es el caso de la situación de discapacidad. Considerar todos los aspectos vinculados con la discapacidad desde un punto de vista desnaturalizado, preguntar, analizar y reflexionar sobre la forma en que ha sido impuesta esa situación social a determinada población, es justamente la tarea que debemos emprender en la educación como parte del proceso descolonizador.

Al hablar de educación, Freire (1992) también alude a la concepción problematizadora, entendiendo por tal, la reflexión sobre la realidad a

partir de la cual es posible una comprensión crítica sobre los mecanismos de opresión a los que estamos siendo sometidas y sometidos. Esta nueva conciencia nos permite apreciar la conexión e interconexión de los fragmentos descontextualizados a través de los cuales estuvimos percibiendo el mundo en el que vivimos, provocándonos la necesidad de volver a su lectura desde la totalidad de las relaciones que fueron invisibilizadas. El diálogo que se establece entre las partes desconectadas del mundo con nosotras y nosotros mismos, da lugar a una acción reflexiva para volver a situarnos activamente, ya no como “domesticados o adaptados” sino como “seres de praxis” para la transformación de esa realidad cristalizada en la que fuimos cosificadas y cosificados.

En este sentido es que proponemos plantear la reflexión sobre la discapacidad como “problemáticas de la discapacidad”, retomando desde la mirada de los autores citados, la necesidad de volver a pensar, reflexionar, construir una nueva conciencia y una nueva acción.

De allí la importancia de la perspectiva descolonial, dado que nos permite situar el análisis de las problemáticas de la discapacidad desde una nueva mirada crítica. Cuando hablamos de la perspectiva descolonial, hacemos referencia al conjunto de estudios provenientes de diferentes campos de las Ciencias Sociales que centran su análisis en las estructuras de poder implantadas desde el siglo XVI, en aquellos pueblos que fueron conquistados y colonizados por las civilizaciones pertenecientes al actual territorio europeo y por el imperialismo de EEUU a partir del siglo XVIII. Estos estudios, contribuyen a tomar conciencia sobre las implicancias históricas de estos acontecimientos, vistos y resignificados desde los contextos locales en donde tuvieron lugar. Esto significa que las independencias jurídico-políticas de los Estados-nación de los países colonizados, no implicaron la descolonización de las estructuras de poder integradas por procesos económicos, políticos y culturales que aún mantienen su vigencia. Estos argumentos dan lugar a diferenciar entre los procesos de colonización y las estructuras de la colonialidad que son las que persisten hasta nuestros días.

De allí que se haga necesaria en la actualidad una segunda etapa “descolonial” dirigida hacia “la heterarquía de múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas” (Castro Gómez y Grofoguel, 2007, p.17)

En esa misma línea de razonamiento, Grosfoguel (2013) explica que el efecto de la colonización en América Latina ha tenido un impacto perdurable a través de los siglos, expresado en el esquema de la colonialidad/modernidad que produce categorías sociales enmarcadas en el racismo. Este autor, explicita cuatro acontecimientos sumamente significativos para comprender el resultado de determinadas construcciones sociales en relación con la alteridad. Puntualmente trata los acontecimientos iniciados en el siglo XVI, referidos a la invasión y conquista de la monarquía española del territorio ocupado por los moros; del mismo modo, la invasión y conquista de los pueblos originarios de América Latina y el Caribe; también, la empresa destinada al rapto y esclavización de los africanos y finalmente la matanza de mujeres indoeuropeas acusadas bajo los preceptos de la Inquisición. Agrega,

que cada uno de estos procesos históricos, contienen las semillas de los genocidios/epistemicidios que se prolongaron hasta el siglo XX.

De estos cuatro acontecimientos históricos relevantes, a los fines de nuestro análisis, vamos a circunscribirnos a la invasión y conquista de los pueblos originarios de América Latina, dado que nos permitirá aportar a la reflexión en torno a las problemáticas de la discapacidad en el marco de nuestra realidad histórico-cultural. Tal como lo expresa el autor citado, la discusión que se inicia con la colonización acerca de la presencia o ausencia del alma en los indios, fue construyendo una identidad marcada por la sospecha en relación con la humanidad de estos sujetos. La polémica principal giraba en torno a la afirmación que realizaban los conquistadores españoles sobre la supuesta ausencia de prácticas religiosas y como consecuencia, la lógica señalaba también, la ausencia de un dios en estas nuevas poblaciones. Para el mundo occidental y cristiano del siglo XVI, era inconcebible la realidad sin la presencia divina como el eje del mundo y de la vida cotidiana. Se trataba de una cosmovisión organizada en torno a las ideas emanadas de los principios teológicos. Como resultado, esta denominación de "pueblos sin alma", daría inicio a los procesos propios del racismo teológico. Para Maldonado Torres (2013):

"Referirse a los indígenas como sujetos sin religión los saca aparte de la categoría de lo humano. Como la religión es algo universal en los humanos, la falta de la misma no denota la falsedad de la proposición, sino al contrario, el hecho de que hay sujetos que no son del todo humanos en el mundo..." (En Grosfoguel 2013, p. 44)

Estos razonamientos dieron lugar a debates que avanzaron en la definición de clasificaciones sociales con anclaje en otras dimensiones por fuera de lo religioso propiamente dicho. Es decir, las luchas del imperio español con moros y judíos en lo que actualmente es el territorio de Europa, giraban en torno a la elección del Dios verdadero. Pero frente a los indios americanos la dimensión principal pasa a ser una discusión por el "ser". Tal como lo expresa el autor citado "(...) Con un solo plumazo, Colón lanza el discurso de la religión del ámbito teológico al de una antropología filosófica moderna que distingue entre distintos grados de humanidad con identidades fijadas en lo que luego se conocerá como razas" (Maldonado Torres, 2013 en Grosfoguel, 2013, p.44)

Así, dos versiones sobre la identidad de los indígenas nacieron durante la colonización y fueron sostenidas y argumentadas por representantes de la Iglesia Católica. Una de ellas, sostenía la ausencia del alma y por lo tanto la igualación de los indios con los seres vivos que ocupaban un lugar inferior en la escala universal en relación con los hombres (europeos) como sinónimo de toda la humanidad. La otra posición, afirmaba la posesión del alma, negando así la justificación del sometimiento a la esclavitud de los indios pero que sin embargo se encargó de advertir la importancia de la empresa que debía iniciar la Iglesia Católica porque se trataba de poblaciones "bárbaras que debían cristianizarse".

El resultado del largo debate de la Iglesia Católica cristiana concluyó en que sí existía el alma en los pueblos recientemente incorporados

a la corona española. No obstante, la falta de la presencia de Dios (cristiano) en sus vidas, justificaba la urgencia de la evangelización para sacarlos de su estado de barbarie.

Finalmente, ambas discusiones se constituyeron en las dos vertientes que sentaron las sólidas bases del racismo: la biológica y la cultural que inauguraron la modernidad y persisten hasta nuestros días.

LA DISCAPACIDAD COMO FACTOR DE RACIALIZACIÓN

Durante el siglo XIX, la secularización de los principios que fundamentaron el racismo biológico y cultural, pasaron a constituir el racismo científico. Allí comienza, junto con el auge de la Teoría de Darwin y sus derivaciones a lo largo del tiempo, la consolidación de representaciones sociales acerca de la inferioridad biológica, social, psicológica y cognitiva de determinadas poblaciones y sujetos.

En el contexto del período de expansión imperialista y de la producción del conocimiento científico situado en el entorno de la sociedad victoriana, las explicaciones proporcionadas por el texto "Del Origen de las Especies por medio de la Selección Natural o la Conservación de las Razas Favorecidas en la Lucha por la Vida", legitimaron una cosmovisión sobre el mundo social, económico, político y cultural que justificaba la superioridad de la raza blanca y del universo patriarcal, europeo, occidental y cristiano al que debían ser sometidas todas las demás formas de organización de la vida humana. En palabras de Sánchez Arteaga (2008):

"Las poblaciones no europeas fueron relegadas científicamente a un puesto de cola en las jerarquías naturales del grupo homínido, a una especie de rango zoológico intermedio entre el más evolucionado ser humano (la raza blanca) y el animal. Gracias al enorme prestigio concedido a la biología decimonónica, el carácter puramente histórico y coyuntural del orden geopolítico finisecular quedó transformado en el resultado mismo de leyes científicas aparentemente irrevocables" (p.123)

Pero el impacto del racismo científico de la mano del avance de los estudios del campo de la biología, se extendió aún más hasta cuestionar la conformación genética y psicológica de las personas, dependiendo de su origen cultural, económico o de clase social. En países como EEUU, a principios del siglo XX, se orientaron las políticas públicas hacia la promoción de una legislación con un claro sustrato eugenésico que tenía como finalidad justificar la esterilización de las personas que presentaran determinadas características.

Sandín (2000), expone el trabajo del biólogo norteamericano Michael Rose (1959) que muestra textos de algunas leyes en las que se afirma: "Considerando que la herencia tiene una función de la mayor importancia en la transmisión de la delincuencia, la idiotez y la imbecilidad..." y prosigue su alegato en un explícito apoyo a la intervención estatal para este tipo de control social. Cuatro años más tarde, la asamblea legislativa de Nueva Jersey añadió a la lista mencionada antes

“debilidad mental, epilepsia y otros defectos” (Rose, 1959 en Sandín, 2000:43).

Se advierte en estos pasajes las implicancias del racismo científico asentado en el reduccionismo biológico que pone en tela de juicio la humanidad de estos grupos poblacionales. Consecuencias similares se observan en el reduccionismo psicológico que resultó en el Cociente Intelectual (CI), instrumento revisado por Lewis Madison Terman en 1916, a partir de la versión de los psicólogos franceses Alfred Binet y Thomas Simon. En el caso de estos dos últimos, la medición de la inteligencia permitía clasificar a niños y niñas según sus resultados y destinar su educación formal a la escuela común o su segregación en el ámbito de la escuela especial.

Pero el uso de esos mismos datos en el caso de Terman, tuvieron más graves consecuencias. Según sus propias palabras, las familias de origen mejicano, negras, indias e hispanoamericanas puntuaban entre 70-80 en el CI, es decir, entre veinte y treinta puntos menos que la media (100), atribuyendo este resultado al origen racial y a la herencia biológica. En esta misma línea de argumentos, ya entrado el siglo XX, más precisamente en 1970, otro prominente hombre de ciencia, el premio Nobel de Física William Shockley, propuso una ley que permitiera la esterilización de aquellas personas cuyos CI estuviera por debajo de 100. De esta forma, el gobierno de EEUU procedió por esos años, a esterilizar de manera forzosa a un número aproximado de dieciséis mil mujeres y ocho mil hombres (Sandín, 2000).

Estos argumentos expuestos acerca del racismo científico, tienen como propósito en el presente estudio, discutir las definiciones sobre la discapacidad que aún hoy mantienen un sesgo asentado en el mismo. Es decir, el paradigma médico-rehabilitador claramente define la discapacidad como déficit, trastorno, desviación, patología, hándicap, defecto, carencia, etc., convirtiéndose en sinónimo o muestra de la inferioridad de las personas que portan características orgánicas, psicológicas, intelectuales, físicas y/o cromosómicas poco frecuentes. Pero lo que resulta significativo es que el modelo social, aún representando un cambio paradigmático, sigue proponiendo una definición de discapacidad en la que persiste de un sustrato racista.

Esta situación se advierte cuando los autores y las autoras que representan al modelo social explican la discapacidad como “la desventaja o limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con insuficiencias, y por lo tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales” y diferencian entre discapacidad e insuficiencia, definiendo la insuficiencia como “la carencia total o parcial de un miembro, o la posesión de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo defectuoso” (UPIAS, 1976 en Oliver, 1998, p. 41).

En esta explicación sobre la “insuficiencia o deficiencia” se trasluce el principio que delimita el lugar que fue asignado a los cuerpos que no responden biológicamente a lo dictado por los fundamentos del racismo científico. Es decir, el avance realizado por el modelo social al definir la situación de discapacidad como una construcción socio-histórica, parece retornar a la lógica de la anormalidad cuando afirma la “insuficiencia o deficiencia” como una condición de falta, carencia o defecto.

Las actuales normativas internacionales, nacionales, provinciales y locales toman como referencia la definición de discapacidad instaurada a través de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006. En textos que corresponden a las normativas mencionadas se lee:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (en Argentina corresponde a la Ley Nacional 26378, Anexo I)

Esta definición es tomada del modelo social de la discapacidad. Allí es posible identificar una vertiente epistemológica materialista para explicar la categoría de discapacidad, ya que la atribuyen a las relaciones impuestas por la sociedad capitalista en el marco del sistema de relaciones de producción y generación de riquezas. Entienden que “la insuficiencia es el sustrato material sobre el que se erigen las estructuras sociales opresoras de la discapacidad” (Abberley, 1998, p.79).

La diferenciación entre discapacidad e insuficiencia/deficiencia está dada por el carácter político de la primera donde se expresa la condición de opresión social, mientras que la segunda sigue manteniendo un carácter subjetivo e individual.

Las críticas a esta posición materialista del modelo social, interpretan la discapacidad a partir de las representaciones sociales que configuran la definición que parten de “factores subjetivos, tanto con respecto a prejuicios que se originan en las representaciones culturales de las personas con discapacidad, como en las propias identidades individuales de las mismas” (Shakespeare, 1994 en Barnes, 1998, p. 64). Esta línea de reflexión avanzó en otras consideraciones atendiendo sobre todo a la experiencia subjetiva de la discapacidad, resaltando sobre todo los factores que generan discriminación en detrimento de la dignidad humana.

Este avance representó, sobre la base del modelo social y los principios del movimiento por la Vida Independiente, una revisión en la definición de la discapacidad. Este otro modelo es conocido como “modelo de la diversidad”¹. En el mismo se plantea que “para impulsar la dignidad plena de las mujeres y hombres con diversidad funcional se abren entonces dos campos de intervención: la bioética y el mundo de los derechos, en especial el campo de los derechos humanos” (Palacios y Romañach, 2007, p.218).

Autoras y autores de esta propuesta, también con diversidad funcional, centran su demanda en la dignidad y distinguen entre dignidad intrínseca y extrínseca.

La primera se refiere a la vida humana como un valor en sí mismo, que no puede ser cuestionado bajo ninguna razón. Y que ese “valor” debe ser igualmente reconocido en todas las personas, con o sin diversidad funcional. Desde esta posición y como parte de su afirmación es posible distinguir un campo de desarrollo conceptual y de herramientas discursivas que giran en torno a la bioética, ya que el ámbito de intervención de las ciencias, sobre todo las médicas en todas sus

¹ Palacios y Romañach (2007) refieren a su propuesta como Modelo de la Diversidad. Luego, explicitan que se trata de la variedad en las funciones relacionadas tanto a los cuerpos humanos como a las formas en que desempeñan su vida diaria lo que indica la “diversidad funcional”.

ramas, pueden tener implicancias sumamente importantes a favor o en contra de la vida de las personas con diversidad funcional. Estas ideas son actualmente una fuente de múltiples discusiones y fuertes polémicas, tanto en la comunidad académica como en la sociedad en general.

La segunda vertiente para comprender la dignidad, la dignidad extrínseca, se orienta al campo conceptual y discursivo de los derechos humanos y tiene relación con las condiciones de vida de todas las personas y los pueblos, incluyendo el acceso a recursos materiales, culturales, políticos, sociales, etc. Es decir, disponer de viviendas habitables, de un medio ambiente no contaminado, de tecnologías y medios para la salud, de educación pública, de participación en la vida política, de tiempo para el ocio, de territorios libre de conflictos armados y de otros tipos de violencia, entre otros, refiere a determinadas dimensiones que constituyen la dignidad extrínseca pero que son inherentes también a la dignidad intrínseca. Es difícil pensar en alcanzar una sin la otra.

Es así que, sobre la base de este concepto de dignidad, entendido desde sus dos vertientes, el modelo de la diversidad reclama entre otros aspectos, discutir el criterio de "capacidad" ya que considera que ese no puede seguir siendo el parámetro de identidad de este colectivo. Al respecto Palacios y Romañach (2007) sostienen:

"Las mujeres y hombres con diversidad funcional son diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, se ven obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas (...) Por eso el término «diversidad funcional» se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tienen en cuenta esa diversidad funcional" (p. 107-108).

HACIA LA DESCOLONIALIDAD DE LA SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Ahora bien, este modelo de la diversidad, que por un lado parece responder a una lógica superadora de todos los modelos, incluso del modelo social, en lo que respecta a la consideración de la insuficiencia/deficiencia; por otro lado, explicita claramente que se origina para dar respuesta a la realidad de España. Sus autoras y autores, aclaran también que los pilares sobre los que se funda están contenidos en la filosofía del Movimiento de Vida Independiente y que comparten con el modelo social.

Tal como lo exponen Palacios y Romañach (2007), el surgimiento del Movimiento de Vida Independiente ocurre hacia fines de la década de 1970 en EEUU a través del reclamo organizado que inician estudiantes

en situación de discapacidad en la Universidad de Berkley (California), cuya figura más destacada fue Ed Roberts y que, motivados por la necesidad de ser incluidos educativamente, luego extienden ese mismo esquema de organización y reclamos a la comunidad en general.

Tiempo más tarde y a partir de las acciones generadas en EEUU, este movimiento tiene su continuidad en el Reino Unido a través de una organización social denominada Unión de Personas con Discapacidad física contra la Segregación- Union of Physically Impaired Against Segregation- UPIAS- que propone un replanteo, redefinición y revisión de las problemáticas vinculadas a la discapacidad desde las vivencias y experiencias de vida de los mismos sujetos en situación de discapacidad. Entre los activistas y académicos que apoyaban a este colectivo de personas en situación de discapacidad se encontraba el catedrático Mike Oliver, tal como se mencionó más arriba, quien presentó los fundamentos del movimiento con la denominación de "Modelo Social de la Discapacidad" donde ya no sólo se incluía el reclamo por el reconocimiento de los derechos a las personas en situación de discapacidad motórica sino también a las personas en situación de discapacidad sensorial y cognitiva (Palacios, 2008).

No obstante, las coincidencias de los reclamos iniciados tanto en EEUU como en el Reino Unido, las y los activistas de este último Estado, tuvieron que ajustar los reclamos iniciados a sus países, teniendo como parámetro el propio contexto social, político, económico y cultural que difería de EEUU.

Estas diferencias plantearon formas distintas de conceptualizar la discapacidad. El modelo social británico asienta su argumento en la construcción de la discapacidad a partir de la relación entre la organización social contemporánea y la deficiencia/insuficiencia que presenta un sujeto, impidiendo a este último el pleno goce de sus derechos. De allí que la nominación habitual en este modelo sea "persona discapacitada" por la sociedad.

Mientras, el modelo social norteamericano define la discapacidad en referencia a la discriminación a la que se ven expuestas determinadas personas por su condición particular en términos biológicos, psicológicos, cognitivos, etc. La forma acordada de nombrar a este colectivo es como "personas con discapacidad".

En este punto conviene explicitar la denominación que hemos decidido para referirnos a las problemáticas de la discapacidad como "situación de discapacidad".

A diferencia de lo que plantea Pantano (2007) en relación a la situación de discapacidad, en alusión al "conjunto de factores o circunstancias que tienen que ver con las personas (población) en cuanto estén o puedan estar en condición de discapacidad" y para ello refiera a la condición de discapacidad como "el estado en que se halla una persona debido a problema/s de salud que opera/n sobre su funcionamiento, en interacción con el contexto, afectándolo en sus actividades y participación y otras consecuencia" (p.119); entendemos que la situación de discapacidad a la que aludimos en el presente trabajo, se relaciona con posicionamientos críticos en vinculación con dimensiones sociopolíticas y no con adscribirle a determinados sujetos "la portación" de un estado de salud identificado como problema equipa-

rable a déficit, carencia o trastorno, tal como lo hemos descripto más arriba a propósito del paradigma de la Rehabilitación.

Pantano (2007), también aclara que al definir la situación de discapacidad se refiere a la interacción del individuo con problemas de salud y la sociedad, mientras que la condición de discapacidad circunscribe la relación de ese individuo particular con el contexto. Explica que esa distinción la propone a partir de la definición de "situación" y "condición" que proporciona el Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia de España (RAE).

Desde nuestra perspectiva, la situación de discapacidad se relaciona con grupos sociales definidos como:

"(...) grupos de seres humanos que se encuentran, que viven, en una misma situación; que ocupan una misma posición en la estructura económica, es decir en relación al conjunto de las relaciones de producción, cuya expresión jurídica son las relaciones de propiedad. La definición de los grupos sociales fundamentales remite a la posición respecto de la propiedad o no propiedad de las condiciones materiales de existencia y de medios de vida" (Carrera, 2014, p.82).

Esto significa que el lugar que ocupan determinados seres humanos en la estructura social está limitado por las condiciones materiales de existencia y las relaciones sociales que les corresponden en el marco de las sociedades capitalistas. Esta relación material y simbólica con el capital ubica a determinados sujetos en el margen o por fuera de las fuerzas de producción, siendo considerados como "población sobrante para el capital" (Carrera, 2014, p.80). Es en este sentido que conceptualizamos la "situación de discapacidad".

Ahora bien, retomando el análisis que venimos proponiendo en torno a los dos modelos del paradigma de la Autonomía Personal, según los autores, autoras y activistas del modelo social británico, los norteamericanos no expresan claramente la diferencia entre la discapacidad y deficiencia/insuficiencia, con lo cual no alcanzan a advertir la construcción de las estructuras de opresión social (Serra, 2017).

Entre las diferencias y críticas centrales con respecto al movimiento iniciado en EEUU, también se encontraba la plataforma ideológica contenida en los pilares que sostenían y sostienen al Movimiento de Vida Independiente, asentados en los ideales de las democracias liberales, es decir, economías reguladas por el mercado, preponderancia de las libertades individuales y políticas tendientes a una fuerte defensa de la propiedad privada.

En vistas a estos principios, no todo el colectivo de personas en situación de discapacidad en el Reino Unido se sintió representado, ya que los principales reclamos de su organización se referían a la persistencia de un Estado paternalista que no consideraba la capacidad jurídica de las personas en situación de discapacidad y por lo tanto excluía su participación en la toma de decisiones sobre sus propias vidas. Esta exclusión se expresaba, en mayor medida, en la tendencia permanente a la institucionalización de estas minorías.

Cuestionaban incluso el sentido del concepto de "independencia". Al respecto Barnes (1998) sostiene:

"(...) algunos activistas con diversidad funcional, en particular en Gran Bretaña, donde el modelo de pensamiento social es especialmente influyente, han adoptado los términos de «vida integrada» o «vida inclusiva» en lugar del original de «vida independiente». Tales términos tienen un mayor atractivo para los simpatizantes de centro-izquierda dentro del movimiento de personas con diversidad funcional del Reino Unido, quienes reconocen que los humanos son por definición seres «sociales» y que todos los seres humanos, independientemente del grado y naturaleza de su diversidad funcional, son interdependientes y, por tanto, que es inconcebible un estilo de vida verdaderamente "independiente" (Barnes, 1998 en Palacios y Romañach, 2006, p.57)

Como es posible advertir, tanto el colectivo de personas en situación de discapacidad de los EEUU como el del Reino Unido tenían y tienen, posiblemente aún en la actualidad, puntos de coincidencia en vinculación con los reclamos realizados a sus respectivos Estados, sobre todo en lo que respecta a sus necesidades de consideración y valoración en relación con su ciudadanía. No obstante, también existen diferencias que sitúan las respuestas a esas necesidades, en el marco de sus propios contextos geopolíticos.

Las respuestas a los reclamos de ambos colectivos que se identifican con el Modelo Social, fueron expresadas en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, tal como se expuso más arriba, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/ RES/ 61/ 106, el día 13 de diciembre de 2006.

En tanto, las demandas realizadas por activistas del Modelo de la Diversidad, además de reconocer la importancia de la Convención, suma a los reclamos de activistas del Modelo Social el concepto de "dignidad" y el aporte de la bioética, partiendo de la realidad que viven las personas en situación de discapacidad en España.

Como es posible observar hasta aquí, tomando en consideración lo expuesto en cuanto a los pilares que sostienen la filosofía del Movimiento de Vida Independiente sobre el que se asienta el Modelo Social y el modelo de la Diversidad, es que ambos modelos están explicitando solamente las realidades particulares de los colectivos de personas en situación de discapacidad de Europa y EEUU.

La conceptualización anterior nos permite plantear que aún frente al avance que supone la definición de la discapacidad desde estos dos modelos (el social y el de la diversidad funcional), ello implica un posicionamiento geopolítico que no incluye otros territorios, otras culturas, otras economías, otras historias. De allí la imperiosa reflexión que nos debemos latinoamericanas, latinoamericanos y quienes habitamos el sur global para definir la discapacidad desde nuestras propias perspectivas.

Si aplicamos a estos dos modelos el esquema descolonial, rápidamente podemos advertir que hasta la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, una herramien-

ta poderosa que usan las personas en situación de discapacidad para la defensa de sus derechos en todos aquellos países que adhirieron a dicha Convención, en su definición sobre la discapacidad reconoce explícitamente la deficiencia y es posible observar, casi de manera transparente, la directa influencia de los marcos ideológicos del modelo social:

“Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (...)” (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Preámbulo, punto e). p.2).

Con esto estamos queriendo decir que esa definición en el plano de las categorías del pensamiento descolonial que hemos venido exponiendo, muestra los resabios del racismo presente hasta nuestros días. En este caso, la alusión a la “deficiencia” de las personas construye una jerarquía de superioridad e inferioridad sostenida por una estructura institucional, epistémica, política, ideológica, social, cultural, en condiciones de establecer los criterios universales de la deficiencia/insuficiencia. Nuevamente, estos criterios, habilitan mecanismos de clasificación, control y exclusión social de determinados grupos poblacionales.

Se vuelve urgente también, revisar la representatividad de los modelos que se erigieron hasta ahora como pilares para comprender la situación de discapacidad en el contexto de la realidad de nuestros pueblos latinoamericanos.

Tal como se expresó más arriba, tanto el modelo social como el modelo de la diversidad funcional cuya manifestación jurídica es la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, contiene el ideario de colectivos humanos que expresan sus propias necesidades en el marco de su realidad, con el riesgo para todos los demás, de asumirlas como únicas y universales.

La definición de la discapacidad que produjo el modelo social y el modelo de la diversidad como una crítica al sistema Capitalista y a las jerarquías sociales que se producen desde ese análisis, en América Latina tiene otras connotaciones porque esa construcción de la discapacidad tiene un sustrato vinculado a la racialización con anclaje en la mirada colonial. Desde ese lugar, será necesario también revisar la conceptualización “situación de discapacidad” anclada solamente en la categoría de clase social.

Desde el análisis que posibilita el pensamiento descolonial, tenemos que realizar un esfuerzo por comprender el sesgo de la realidad europea y de EEUU instalada en la comprensión de las problemáticas de la discapacidad en nuestros territorios y marcos jurídico-políticos. Nuestra reflexión debe orientarse hacia la descolonialidad de la situación de discapacidad en todos los planos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abberley, P. (1998). *Trabajo, Utopía e insuficiencia*. En Barton, L. 1998. (comp.) *Discapacidad y Sociedad* (pp. 77-96). Madrid. Morata.
- Barnes, C. (1998). *Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental*. En: Barton, L. (comp.) *Discapacidad y Sociedad*. (pp. 59-76). Madrid. Morata.
- Carrera, N. (2014). *El concepto de clase social y su aplicación a la situación argentina*. Revista Theomai. N° 29. ISSN: 1515-6443- Recuperado revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2029/4-IñigoCarrera.pdf
- Castel, R. (2009). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires. Paidós.
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. (2001). Organización Mundial de la Salud. Ginebra. ISBN 92 4 154542 9.
- Río Cuarto. Consejo Deliberante. Código Municipal de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ordenanza: 1047/18.
- Organización de las Naciones Unidas (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ginebra, Suiza.
- Díaz, R. (2012). *Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales*. En Dell'Anno, A. [et.al.]; compilado por María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* - 1a ed. - Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. 2012. E- Book ISBN 978-950-698-303-1
- Díaz Velázquez, E. (2009). *Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad*. Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 3 (2). Pp. 85-99. ISSN 1887 – 3898- Recuperado: www.intersticios.es/article/view/4557/3177
- Ferrantes, C. (2009). *Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada*. Boletín Onteaiken No 8 (17-34). Octubre 2009. Recuperado: onteaiken.com.ar/ver/boletin8/1-2.pdf
- Freire, P. (1992). *La concepción "bancaria" de la educación y la deshumanización*. En Freire, P; Fiori, H; Fiori, J.L y J. Oliva Gil: *Educación liberadora. Bases Antropológicas y Pedagógicas*. Ed. Espacios. Bases Pedagógicas.
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.19: 31-58. ISSN 1794-2489. Recuperado www.revistatabularasa.org/numero-19/O2grosfoguel.pdf
- Argentina. Congreso Nacional Argentino. *Ley 26378*. Buenos Aires.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En: Barton, L. (comp.) *Discapacidad y Sociedad*. Madrid. Morata.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, carac-*

terización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. ISBN: 978-84-96889-33-0. Ed. Cermi.. Recuperado <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/.../Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Palacios, A y F. Bariffi. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid. ISBN: 978-84-935104-5-9. Ed. Cinca. Recuperado <https://www.cermi.es/.../volumen-4-la-discapacidad-como-una-cuestión-de-derechos-h>.

Palacios, A y J. Romañach. (2007). *El modelo de la Diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional.* ISBN: 84-964-7440-2 978-84-964-7440-6. Ediciones Diversitas- AIES. Recuperado <https://www.dykinson.com/cart/download/articulos/3949>

Pantano, L. (2007). *La palabra "discapacidad" como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso. Cuestiones Sociales y económicas.* Año V. N° 9. (105-126) Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires" Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Recuperado www.unter.org.ar/imagenes/Pantano_liliana.pdf

Rosato A; Angelino, A; Almeida, M. E; Angelino, C; Kippen, E; Sánchez, C; Spadillero, A; Vallejos, I; Zuttió, B; Priolo, M. (2009). *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de la discapacidad.* Ciencia, Docencia y Tecnología N° 39, Año XX, noviembre (pp. 87-105).

Sánchez Arteaga, J.M. (2008). *La biología humana como ideología: el racismo biológico y las estructuras simbólicas de dominación racial a fines del siglo XIX.* THEORIA 61 (2008): 107-124. Recuperado <https://www.ehu.es/ojs/index.php/THEORIA/article/viewFile/12/435>

Serra, M.L. (2016). *Mujeres con discapacidad y situaciones de opresión deconstrucción feminista: desestabilizando las jerarquías de los dominios de poder.* Tesis Doctoral. Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas". Getafe. España. Recuperado: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/24455>

Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina

Explorações sobre Educação Intercultural Bilingue na Argentina

Explorations on Bilingual Intercultural Education in Argentina

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

15 de agosto de 2019

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

18 de noviembre de 2019

Ana Carolina Hecht

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano,

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires / Argentina

anacarolinahecht@yahoo.com.ar

ORCID ID 0000-0001-8132-7897

Resumen

El objetivo de este artículo es realizar un estado de la cuestión sobre las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina. Con ese fin, se hace una reflexión sobre el tema a partir de la sistematización de la legislación, bibliografía y experiencias de investigación e intervención en diversos proyectos de EIB. Este texto se organiza en tres apartados. Primero, se resumen las características que han definido a lo largo del tiempo a esta política educativa para la alteridad en Argentina. Particularmente los alcances e implicancias de una educación "bilingüe" e "intercultural". Luego, se definen algunos rasgos que caracterizan a la EIB como política educativa desde una mirada general, y sin detenernos en las particularidades provinciales, para poder efectuar un diagnóstico más global de esta política. Por último, en las conclusiones, trascendiendo la mirada escolar, se exponen los desafíos a futuro de la EIB.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, pueblos indígenas, Argentina, política educativa, diversidad-desigualdad.

Resumo

O objetivo deste artigo é realizar um estado da questão sobre as políticas de Educação Intercultural Bilingue (EIB) na Argentina. Com esta finalidade, faz-se uma reflexão sobre o tema a partir da sistematização da legislação, bibliografia e experiências de investigação e intervenção em diversos projetos da EIB. Assim, este texto se organiza em três partes. Primeiro, se resumem as características que definem, ao longo do tempo, esta política educativa para a alteridade na Argentina. Espe-

Referencia para citar este artículo: Hecht, A.C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 103-113.

cificamente, os alcances e implicações de uma educação “bilingüe” e “intercultural”. Logo, se definen alguns traços que caracterizam a EIB como política educativa a partir de una perspectiva geral, sem nos determos nas particularidades provincianas, para podermos efetuar um diagnóstico mais global desta política. Por último, nas conclusões, transcendendo a perspectiva escolar, se expõem os desafios futuros da EIB.

Palavras-chave: Educação Intercultural Bilingüe; povos indígenas; Argentina; política educativa; diversidade-desigualdade.

/ Abstract /

The goal of this article is to assess the state of the art of Intercultural Bilingual Education (IBE) policies in Argentina. In the first section of this paper, the educational policies on cultural and linguistic diversity are contextualized historically. This paper is based on a reflection on the subject based on the systematization of legislation, bibliography and research and intervention experiences in various IBE projects. This text is organized in three sections. First, I summarize the characteristics that have defined this educational policy for indigenous. Particularly the scope of what implies a “bilingual” and “intercultural” education. Later, IBE is defined considering main characteristics of this education policy, from a general perspective, to make a global diagnosis of this educational policy for indigenous peoples. Finally, the conclusions list the challenges, goals that have yet to be achieved and the future perspectives of this educational policy.

Keywords: Intercultural Bilingual Education, indigenous peoples, Argentina, educational policy, diversity-inequality.

INTRODUCCIÓN

Este año se pusieron en foco en diferentes medios de comunicación regionales y nacionales aspectos inusitados en otros momentos históricos, como es la alarma frente a la discriminación y la preocupante situación sociolingüística y socioeducativa de los pueblos indígenas en América Latina. Particularmente, la denuncia en el contexto argentino está centrada en el poco alcance que tiene la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para atender a la enorme diversidad étnica de nuestro territorio (al menos el 2% de la población se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario según datos del último censo poblacional del 2010) y en la pérdida incesante de las lenguas indígenas en su contacto con el español. Esos aspectos no son difamaciones mediáticas, sino que son parte de las dinámicas que observamos a diario quienes trabajamos sobre la EIB, que si bien como política intenta promover relaciones equitativas e igualitarias entre distintos grupos socioculturales, aún no logra saldar las desigualdades entre estos diferentes colectivos. Actualmente, en la EIB perdura un

doble desafío: contemplar la pluralidad etnolingüística, así como también considerar la vulnerabilidad socioeconómica de las poblaciones indígenas. Lamentablemente, tal como está gestionada 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.

Además de lo antedicho, lo impactante es que estas imágenes reflejadas en los medios de comunicación sobre las deudas pendientes de la EIB contrastan con el alcance que tiene esta política en tanto derecho promulgado para las poblaciones indígenas de Argentina en el marco de los nuevos paradigmas sobre la pluralidad cultural. La EIB como derecho de los pueblos indígenas está en la agenda política desde hace más de tres décadas, no obstante sus resultados en términos de la mejora de las condiciones de acceso, permanencia y titulación de los niños/as y jóvenes indígenas está todavía bajo un signo de interrogación. El Estado argentino es pionero en regulaciones indígenas y en el reconocimiento de la preexistencia étnica y los derechos diferenciales. Desde los 80 y los 90 (con la Ley Nacional N° 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes de 1985 o con la Reforma de la Constitución Nacional en 1994) hasta el presente (con la Ley Nacional de Educación N° 26206 del 2006) hay normativa que regula las acciones escolares que tienen como fin atender a las demandas escolares específicas de los pueblos indígenas. En consecuencia, es evidente que aún existen brechas enormes entre los fines que dan origen a la EIB como un derecho particular de los/as niños/as indígenas y las formas concretas adoptadas institucionalmente para la consecución de esas metas (penosamente aún utópicas).

Considerando estas tensiones, este artículo se propone partir de este contraste entre lo que la legislación incluye y los debates aún no saldados en el cuanto al alcance y los logros de la EIB en la Argentina contemporánea. Con ese objetivo se revisa someramente su definición, alcance y desafíos pendientes. Este escrito se basa más bien en una reflexión sobre el tema que en el análisis de un caso empírico específico, lo afirmado en las siguientes líneas nace de la sistematización de la legislación argentina, bibliografía y mi experiencia de investigación e intervención en diversos proyectos de EIB¹.

Este artículo se organiza en tres apartados. Primero, se resumen las características que han definido a lo largo del tiempo a esta política educativa para la alteridad en Argentina, sobre todo en cuanto al alcance del "bilingüismo" y la "interculturalidad". Luego, se reflexiona sobre la configuración presente de la EIB desde una mirada general, y sin detenernos en las particularidades provinciales, para poder efectuar un diagnóstico más global de esta política educativa para los pueblos indígenas. En especial, se diagnostican y revisan tres aspectos notables que a nuestro juicio caracterizan al presente de la EIB en nuestro país: niveles escolares de alcance de la EIB; formación docente y enseñanza de las lenguas indígenas. Por último, en las conclusiones se problematizan los desafíos pendientes de la EIB en un contexto de tanta visibilidad de las demandas de estos colectivos.

¹ Me refiero a investigaciones etnográficas y de gestión/intervención efectuadas desde 2001 hasta el presente en el campo de la antropología lingüística y educativa con comunidades wichís, chorotes, mbyá y tobas/qom de provincias como Buenos Aires, Formosa, Salta, Misiones y Chaco.

1. DIMENSIONES DE LA CONFIGURACIÓN DE LA EIB

En el presente es tan innegable que la diversidad etnolingüística es parte del paisaje nacional² como que estas poblaciones se encuentran interpeladas frente a los modelos hegemónicos no sólo por su diversidad lingüístico-cultural, sino porque además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza. La asociación casi unívoca entre indígena e indigencia obtura las posibilidades de pensar estrategias para revertir tan perniciosa construcción. Por lo tanto, la EIB se enfrenta a desafíos que trascienden la dimensión escolar y sobre los que seguramente todavía no podrá dar una respuesta. No obstante, si bien la EIB no ha problematizado suficientemente la dimensión de la desigualdad, sí se ha preguntado acerca de las estrategias para revisar la compleja relación en términos de la diversidad. Por lo tanto, repensar la dimensión histórica de cómo se fue configurando esta política nos puede dar pistas para comprender sus intervenciones en el presente, así como sus desafíos a futuro. Con ese fin, a continuación se expone una breve reflexión sobre las dimensiones que hacen a la configuración de las propuestas escolares para la alteridad indígena.

En artículos anteriores (Hecht 2007, 2009, 2010, 2015) se desarrollaron los vaivenes y las características que los diseños educativos homogeneizadores y focalizados han impregnado en las políticas tendientes a incluir a la diversidad sociocultural en la escuela. Así, más allá de las dataciones históricas se han visto movimientos, entrecruzamientos y coexistencia entre modelos escolares monolingües, donde se marginan y niegan especificidades lingüístico-culturales bajo pautas hegemónicas y asimilacionistas (políticas homogeneizadoras propias del siglo XIX y XX), y modelos escolares bilingües insertos en programas compensatorios neoliberales donde se encubren las desigualdades socioeducativas (políticas focalizadas más propias de la época contemporánea). Vale remarcar el complejo nacimiento que tienen las políticas de EIB en Argentina (y en la región latinoamericana), ya que surgen como políticas focalizadas en el contexto neoliberal; en nuestro contexto, paradójicamente en el marco de las reformas legislativas post-restitución democrática (1983) y bajo el impulso de las demandas de los movimientos y organizaciones indígenas.

Actualmente, en el campo educativo, se cuenta con una amplia legislación nacional para el establecimiento de la EIB.³ Si bien hay sutiles particularidades en la definición de esta política, de un modo consensuado, se delimita como la modalidad educativa destinada a los pueblos indígenas que tiene como meta la enseñanza bilingüe y la revalorización de saberes propios de las cosmovisiones indígenas. La EIB se considera una política destinada "sólo para indígenas", obteniendo la potencialidad de la transversalidad que debieran tener estas propuestas para contener a toda la población (incluidos migrantes transnacionales y población no-indígena) y así potenciar las críticas a las desigualdades sociales.

La EIB en las aulas escolares argentinas se traduce en la presencia de dos maestros, el maestro indígena y el maestro no-indígena. Al primero⁴ corresponde la enseñanza de la lengua indígena y los denom-

² Argentina en la actualidad se define como un país pluriétnico y multilingüe, compuesto por veinte pueblos indígenas (pilagás, mocovíes, chiriguano, chanés, tapietés, mbyá, wichí, mapuche, toba, kolla, nivacleés, guaraní, tupí-guaraní, diaguita/ diaguita calchaquí, avaguaraní, tehuelche, chorotes, rankulche, huarpe y ona) y donde, además del español y las lenguas de migración, se hablan catorce lenguas indígenas con diferentes grados de vitalidad.

³ Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004), Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).

⁴ Cabe señalar que reciben diferentes nombres en cada provincia: Auxiliar Docentes Aborígen y Profesor Intercultural Bilingüe (Chaco), Maestro Especial para la Modalidad Aborígen (Formosa), Auxiliar Bilingüe (Salta y Misiones), etc.

inados “contenidos culturales” (o todas las asignaturas si sus títulos habilitantes lo permiten); mientras que al segundo la enseñanza del español y el resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.).

Ahora bien, vale preguntarnos qué implica una educación “bilingüe” e “intercultural”. Respecto del bilingüismo, la EIB considera positiva la incorporación de la lengua indígena a la currícula, no obstante, se omiten muchos aspectos que debieran considerarse para lograr ese fin. A modo de ejemplo, podemos mencionar: las complejidades que conlleva la inclusión de las lenguas indígenas como materias escolares y como vías de comunicación considerando los diferentes grados de vitalidad (hay lenguas que se hablan a diario en diferentes ámbitos mientras que otras resisten como emblemas identitarios), los variados estatus de estandarización de los sistemas de escritura de muchas de estas lenguas, la escasa formación de los maestros (indígenas y no indígenas) en lingüística y didáctica de lenguas, entre muchas otras cuestiones. De este modo, considerando estos escenarios está claro que la inclusión de la lengua indígena es más a nivel simbólico, ya que se hacen alusiones al bilingüismo, sin que las planificaciones escolares contemplen la gestión del plurilingüismo en las aulas.

En ese mismo sentido, en los lineamientos oficiales se carece de una definición clara respecto de si la lengua de instrucción debe ser la lengua indígena, o si deben aplicarse modelos de enseñanza del español como lengua segunda, o si la alfabetización debe ser bilingüe o multilingüe o si las lenguas indígenas son las segundas lenguas. Esos vacíos en la definición llevan a intervenciones poco claras respecto de cómo se incluye concretamente a las lenguas indígenas en las aulas, produciéndose cierto falso dilema dicotómico entre una inclusión asimilacionista y una exclusión segregadora (Borton *et al*, 2010). O sea, entre un esfuerzo de inclusión de la lengua indígena para contrarrestar las acciones castellanizadoras y asimilacionistas que tradicionalmente ha implicado la escolarización versus una exacerbación de la diferencia y la diversidad que lleva al extremo de folklorizar y estancar a la lengua indígena de un modo que le roba la especificidad de sus recursos estilísticos y comunicativos particulares. Es decir, si cuando se incluyen a las lenguas indígenas en las escuelas, se las transforma o reduce a un emblema, una marca de exotividad o un adorno, se les resta su potencial como medio de comunicación y de transmisión de una cosmovisión específica que es parte del acervo y patrimonio indígena.

Respecto de la otra pata de la EIB, cabe la reflexión sobre los alcances de la “interculturalidad”. La interculturalidad en el campo educativo parece traducirse y restringirse en términos pedagógicos, en el mejor de los casos, como un contenido o una estrategia de trabajo en el aula y, en general, sólo en el nivel retórico. De ese modo, no se contempla como algo que atañe a la construcción de una sociedad intercultural donde se respete y se valore la diversidad lingüístico-cultural. Con el correr de los años se hace claro que hay un intento por vaciar de contenidos a la EIB, pero hay que estar alerta frente a la despolitización del discurso, dado que se evita hablar de desigualdad social bajo el supuesto de la articulación armónica de las diferencias (Alonso y Díaz, 2004). La interculturalidad es un concepto que constantemente tiene

que interpelar al orden social para no omitir las relaciones de desigualdad y subalternidad (Hecht *et al.* 2016).

La EIB no es una simple “pedagogización” del discurso y la práctica intercultural (Dietz, 2012), sino que se trata de relaciones entre sujetos político-culturales insertos en tramas jerárquicas de poder. Por lo tanto, y más allá del giro novedoso que esta propuesta instaure en comparación con la tradicional educación homogeneizadora, retomamos el cuestionamiento de Alonso y Díaz (2004) al presupuesto ingenuo de que la educación intercultural implica por sí misma una modificación del *statu quo*. Es imprescindible debatir sobre el “para qué” y “desde dónde” de una educación en contextos de diversidad/ desigualdad.

El desafío no saldado en estas discusiones en torno a la interculturalidad y el bilingüismo, apunta a conocer sin folclorizar ni exotizar al otro, sin darle un tratamiento reduccionista y reificante, sino focalizando en los contactos e interacciones y en las disputas, procesos históricos y complejas relaciones de poder (Hecht *et al.* 2016). Ahora bien, la pregunta que se depende luego de este somero planteamiento sobre el origen y el alcance de la EIB es qué pasa en las escuelas de EIB o mejor dicho, cómo se traduce este discurso del bilingüismo y la interculturalidad en las prácticas cotidianas.

2. LAS TRAMAS DE LA EIB CONTEMPORÁNEA

La bibliografía sobre la EIB en Argentina es aún incipiente, muy centrada en relatos de experiencias escolares específicas, por lo que se puede caracterizar como un campo de debate teórico aún en expansión. Por lo tanto, dejaremos para futuros trabajos un análisis más focalizado en los entramados teóricos de estas cuestiones, y en este texto humildemente me propondré efectuar una sistematización más global a partir de lo afirmado en la legislación, la bibliografía y mi experiencia de investigación e intervención en proyectos referidos a la EIB desde una perspectiva de la antropología lingüística y de la educación. Particularmente, se diagnostican y revisan tres aspectos nodales que a nuestro juicio caracterizan al presente de la EIB en nuestro país: niveles escolares de alcance de la EIB; formación docente y enseñanza de las lenguas indígenas.

En primer lugar, si bien la EIB en su definición en la Ley Nacional de Educación se propone alcanzar a los tres primeros niveles educativos, en los hechos se ha atendido primordialmente a los niveles inferiores de la escolarización (inicial y primeros dos años de primario). La EIB no es sólo una cuestión pedagógica de los primeros años de inclusión en la escuela, sino de trayectorias escolares. En nuestro país, muy recientemente se instala la preocupación por la EIB en el nivel superior (Ossola, 2013; Guaymás y Mato, 2016; Paladino y Ossola, 2016). De este modo, contrariamente a lo que se busca, la EIB parece quedar atrapada en modelos educativos de transición, donde no se logra superar la visión de la diversidad como un problema a “subsanan” o “equiparan” con proyectos escolares especiales y centrados en los primeros años de escolaridad. Es decir, se considera que la “diversidad étnico-lingüísti-

ca" se debe atender al contacto con el modelo escolar hegemónico, para luego ceder justamente su lugar a una educación común.

Esta discontinuidad de la EIB impacta en las trayectorias escolares de los destinatarios, implícitamente abrevando para una desvalorización del patrimonio lingüístico-cultural de sus pueblos de pertenencia. El hecho de que la EIB no contemple una duración extensa en el tiempo puede afectar también a un tema muy complejo subyacente a estos asuntos: los procesos de auto-identificación étnica. En trabajos previos hemos documentado la complejidad del entrecruzamiento de la variable etaria con los procesos de construcción de identificaciones, por lo que los mismos sujetos en diferentes momentos de su ciclo vital pueden identificarse de un modo más explícito o implícito con sus raíces de pertenencia (Hecht, 2010; Hecht *et al.* 2018). En un punto, las intervenciones de la EIB dan por supuesta la pertenencia étnica de los sujetos, como si fuera algo unívoco e igual a lo largo de la vida. Por lo tanto, los dispositivos e intervenciones de EIB no contemplan las particularidades que tienen las distintas etapas escolares de los niños/as, jóvenes o adultos/as indígenas en sus procesos de visibilización y auto-reconocimiento, y como eso impacta, es construido y a la vez interpelado por las instituciones educativas.

En segundo lugar, en la EIB, como ya se mencionó, coexisten dos maestros (uno indígena y otro no indígena), por lo que se puede presuponer que la convivencia es muy compleja, con múltiples tensiones a nivel personal y profesional, por razones como el tipo de formación recibida, los contenidos que tiene cada uno a cargo, la inserción laboral diferencial y las jerarquías implícitas entre ambos. En cuanto a sus labores, sus actividades suelen estar acopladas al tipo de formación recibida.

Por un lado, los maestros de grado no indígenas reciben una formación docente tradicional sin incluir reflexiones y debates sobre el trabajo en contextos interculturales, salvo contadas excepciones. Recién al contacto con sus experiencias docentes es que comienzan un proceso muy subjetivo y personal de reflexión sobre el trabajo en contextos de diversidad y plurilingüismo. En ese derrotero muchos maestros se comprometen con las implicancias de enseñar en escuelas de EIB, mientras que para otros eso no implica desafío alguno.

Por otro lado, la figura del docente indígena es muy compleja por lo que implica y ha implicado en términos históricos, ya que en un comienzo se trataba de referentes comunitarios con un perfil de liderazgo y muchos conocimientos tradicionales de sus pueblos, mientras en el presente se trata de muchos jóvenes con una alta inserción en el sistema educativo hegemónico y con variadas competencias comunicativas en las lenguas indígenas. Es decir, los auxiliares docentes indígenas son quienes suelen trabajar en pareja pedagógica y quedan a cargo de los denominados "contenidos interculturales". Los mismos acompañan al maestro/a de grado no indígena dentro del aula, pero suelen encargarse de enseñar la lengua indígena (o en ocasiones música y/o artesanía). Como se anticipó, en los orígenes de la EIB, la mayoría de estas figuras docentes eran elegidas por su comunidad para ocupar esos cargos (por su estatus social e independientemente de su formación académica), si bien muchos contaban con conocimientos de lectoescritura bilingüe por sus funciones dentro de otros espacios (como por

ejemplo, los religiosos). Mientras que en el presente, los maestros bilingües interculturales (maestros indígenas que reciben sus títulos de maestro adjudicados en instituciones profesionales habilitantes), en el mejor de los escenarios, están solos a cargo del grado y dictan todas las asignaturas (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y lengua indígena). Lo antedicho no es más que una generalización, ya que las funciones docentes particulares de unos y otros dentro de las escuelas son muy variables y dependen de las posibilidades brindadas por los equipos directivos de las diferentes instituciones.

Esta simple caracterización del perfil profesional de unos y otros docentes es puntapié para muchas discusiones sobre sus identificaciones, anhelos y problemáticas. Muchas de estas cuestiones ya han sido abordadas (Aliata, 2019; Hecht, 2015), aquí tan sólo nos interesa señalar un aspecto que se desprende de estos roles. La interculturalidad queda implícitamente definida como un asunto de los indígenas, es decir, se pierde el sentido del prefijo "inter" que alude a una relación, para fijar una definición en la cual son los indígenas quienes se deben ocupar de los aspectos bilingües e interculturales de la educación. En otras palabras, es como que cada maestro/a representa a un campo de saberes, los indígenas a lo "intercultural" (como metonimia de lo indígena) y los no indígenas al saber común, universal, occidental.

El isomorfismo entre interculturalidad e indígenas deja por fuera de la relación intercultural a aquellos grupos considerados como representantes de los parámetros desde los que parten las propuestas educativas caracterizadas como "comunes" o "normales" (Hecht *et al.* 2016). Como hemos analizado (Hecht *et al.* 2016), se parte de una noción de interculturalidad en la que los protagonistas son solamente los portadores de marcas étnicas de otredad dejando por fuera a los otros no marcados étnicamente. Esta concepción invisibiliza el proceso histórico y político por el cual se erigen como universales las pautas socioculturales de un grupo determinado, el cual se "desmarca", al mismo tiempo que se construyen como particulares las pautas de los otros grupos que, de este modo, aparecen como marcados (Briones, 1998).

En tercer lugar, la EIB propone acciones para sumar a las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de los niños que se reconocen como pertenecientes a pueblos originarios. Como se anticipó, no hay menciones explícitas sobre cómo incluir a las distintas lenguas en las aulas, tan sólo se deduce que de todos los escenarios sociolingüísticos posibles, la EIB parece contemplar en sus diseños a un único ideal: niños hablantes monolingües de la lengua indígena que tienen su primer contacto con el español en la escuela. Sin embargo, y como ya lo hemos mencionado, esos casos son los menos, ya que la mayoría de las lenguas indígenas están atravesando procesos de desplazamiento y reemplazo por el español como medio de comunicación cotidiano en la intimidad de las familias indígenas. No es casual que justamente el 2019 se ha declarado por Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, ya que se está tratando de llamar la atención sobre el peligro de desaparición de muchas de estas lenguas, dado que sus hablantes están sometidos a complejas presiones lingüísticas y extra-lingüísticas que inciden en la supervivencia de su patrimonio.

Por ende, creemos que las escuelas con propuestas bilingües e interculturales tienen un límite al desentenderse de aquellos casos que requieren el fortalecimiento de una lengua en proceso de pérdida de espacios comunicativos. En este sentido, entendemos que definir una política educativa como intercultural o como homogeneizadora depende también de si el sistema educativo se detiene a pensar qué hacer con las lenguas indígenas (Censabella, 2005). Una perspectiva intercultural debiera suponer un conocimiento previo con respecto a qué pasa con las dos o más lenguas que están en contacto, partiendo del análisis de las prácticas e ideologías que tiene cada comunidad lingüística en particular. Consideramos que aquellas intervenciones que tienen por fin paliar los procesos de sustitución lingüística deben conocer qué hacen los hablantes con la lengua indígena, si es aprendida como primera o como segunda lengua, en qué momento la utilizan, para transmitir qué tipo de saberes, qué correlato tiene con las adscripciones identitarias y con qué reglas de interacción pragmática se usa, entre otros aspectos. Sólo a partir de entender la lengua como un fenómeno social y como una práctica comunicativa dentro de un contexto histórico específico se podrán pensar distintas alternativas que medien para su mantenimiento futuro. En consecuencia, reiteramos que más allá de los mandatos o discursos escolares a favor de la diversidad étnico-lingüística, en la medida en que una lengua indígena pareciera estar perdiendo espacios de uso y la escuela no interviene para su recuperación, consideramos que aún estamos muy lejos de alcanzar un enfoque intercultural.

3. PALABRAS DE CIERRE

Una vez presentadas estas someras exploraciones sobre la EIB en Argentina, afloran muchos interrogantes al respecto. En primer lugar, parece imprescindible que se redefinan muchos aspectos y supuestos de esta política educativa. A saber: desde quienes son considerados los destinatarios legítimos, en qué niveles del sistema educativo se concentra, cómo se piensan e incluyen tanto las lenguas indígenas como el patrimonio cultural de estos pueblos. Sin embargo, queremos dedicar estas palabras de cierre a una reflexión más amplia. La EIB no puede comprenderse sólo como un fin en sí misma, sino un medio para producir cambios en la sociedad (Acuña 2005 y Dietz 2012). La EIB no puede quedar entrampada en cambios superficiales, discursos ornamentales y buenas intenciones que miran sólo al interior de la institución escolar. En otras palabras, no es sólo un problema educativo sino que es social y político. De este modo, parece importante partir de una mirada que descolonice la EIB y reflexione sobre las relaciones de subalternidad por fuera de la escuela. La EIB tiene que ser reconocida como un campo de derechos luchados y ganados por colectivos indígenas, dejando de proceder como si la escuela estuviera aislada del contexto histórico y sociocultural, omitiendo la inferiorización y subordinación que padecen los pueblos indígenas no sólo en Argentina sino en toda América Latina.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acuña, L. (2005). Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe. En Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (comp.), *Lenguas, educación y culturas* (pp. 21-44). Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta.
- Aliata, S. (2019). *Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Alonso, G. y R. Díaz. (2004). ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? En Díaz, R. y G. Alonso (Comp.), *Construcción de espacios interculturales* (pp. 75-96). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Borton, A., N. Enriz, M. García Palacios y A. C. Hecht (2010). Capítulo 8. Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En Hirsch, S. y A. Serudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 197- 222). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Censabella, M. (2005). La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural. V *Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Salta: Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Salta.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Guaymás, A. y D. Mato (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 67-69.
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29, 1, 65-85.
- Hecht, A. C. (2009). Desplazamiento de lenguas y educación intercultural bilingüe. Un contrapunto entre políticas educativas y prácticas e ideologías lingüísticas de familias indígenas urbanas. En: Melgarejo, P. (comp.), *Educación Intercultural en América latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 175-199). México DF: Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Plaza y Valdés Editores.
- Hecht, A. C. (2010). "Todavía no se hallaron hablar en idioma" *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. LINCOM Studies in Sociolinguistics 09. Múnich: Lincom Europa, academic publications.
- Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual". *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 16 (8), 20-30.

- Hecht, A. C; García Palacios, Mariana; Enriz, Noelia y Diez, María Laura. (2016). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En Novaro, G; A. Padawer y A. C. Hecht (coord.), *Educación y Pueblos indígenas y migrantes* (pp. 43-64). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Hecht, A. C; Enriz, N., García Palacios, M., Aliata, S. y Cantore, A. (2018). "Yo quiero estudiar por mi comunidad" Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 105-122.
- Ossola, M. (2013). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Paladino, M. y Ossola, M. (2016). Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 45-55.

Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México¹

Experiências de jovens indígenas em uma universidade agrônômica no México

Experiences of indigenous youth in an agronomic university in Mexico

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
21 de junio de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
22 de octubre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
20 de diciembre de 2019

Fernando Pérez-Santiago

Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados
Instituto Politécnico Nacional
Ciudad de México / México
santiago_fps91@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4437-2290

Resumen

El objetivo del artículo es documentar las experiencias de un grupo de jóvenes indígenas que los llevó a enfrentar y desafiar los problemas durante su proceso de escolaridad, logrando crear nuevas rutas de escolarización para acceder a una universidad agronómica en México, la Universidad Autónoma Chapingo (UACH). La perspectiva metodológica es cualitativa y de corte etnográfica. Se presentan los relatos de vida de 24 jóvenes hablantes de siete lenguas originarios del estado de Oaxaca. A través de sus relatos, se busca repensar en la escolaridad de los jóvenes indígenas como un proceso en el que intervienen desigualdades que aumentan sus desventajas para lograr su acceso a la universidad. Los resultados muestran que estos jóvenes al continuar su formación únicamente recibieron el apoyo moral de sus familias enfrentándose con obstáculos que los obligó a replantear su trayectoria escolar prolongando su acceso a la educación superior. Se concluye, que estos jóvenes poseen una gran agencia proyectiva que les ayudó a diseñar rutas de escolarización para cumplir el sueño de cursar la universidad fuera de sus comunidades; sin embargo, su origen social marcó el destino hacia esta universidad agronómica que tiene un modelo de apoyo asistencialista y una política de admisión incluyente.

Palabras clave: educación superior, desigualdad educativa, jóvenes indígenas.

¹ Este artículo forma parte de mi tesis de maestría concluida en el Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN. Se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT.

Referencia para citar este artículo: Pérez-Santiago, F. (2020). Experiencias de jóvenes indígenas en una universidad agronómica en México. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 115-135.

Resumo

O objetivo deste artigo é documentar as experiências que levaram um grupo de jovens indígenas a enfrentar e desafiar os problemas durante seu processo de escolaridade, criando novas rotas de escolarização para acesso à uma universidade agrônômica no México, a Universidad Autónoma Chapingo (UACH). A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, a partir de um estudo etnográfico. Assim, se apresentam os relatos de vida de 24 jovens falantes de sete línguas originárias do Estado de Oaxaca. Por meio de seus relatos, busca-se repensar a escolarização dos jovens indígenas como um processo em que as desigualdades intervêm, aumentando suas desvantagens no acesso à universidade. Os resultados mostram que esses jovens, ao continuarem sua formação, receberam apenas o apoio moral de suas famílias, enfrentando obstáculos que os forçaram a repensar sua trajetória escolar, prolongando seu acesso à educação superior. Conclui-se que esses jovens têm uma grande agência de projetos, que os ajudou a desenhar rotas de escolarização para realizar o sonho de estudar na universidade fora de suas comunidades; no entanto, sua origem social marcou o destino dessa universidade agrônômica, que tem um modelo de apoio assistencialista e uma política inclusiva de admissão

Palavras-chave: educação superior; desigualdade educacional; juventude indígena.

Abstract

The objective of this article is to document the experiences of a group of indigenous youth that had to face problems and challenges during their schooling process, creating new routes of schooling to access an agronomic university in Mexico, the Autonomous University of Chapingo (UACH). The research uses a qualitative and ethnographic methodological perspective. The life stories of 24 young speakers of seven native languages of the state of Oaxaca are presented. Through their stories, it is sought to rethink the education of indigenous youth as a process in which deep inequalities intervene that increase their disadvantages to achieve their access to the university. The results show that these young people, by continuing their education, only received the moral support of their families, facing obstacles that forced them to rethink their school trajectory, postponing their access to higher education. It is concluded that these young people have a large project agency that helped them design schooling routes to fulfill the dream of studying in a university outside their communities; nevertheless, its social origin marked the destiny towards this agronomic university that has a welfare support model and an inclusive admission policy.

Keywords: higher education, educational inequality, indigenous youth.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de jóvenes indígenas a la universidad sigue pendiente en la política educativa en México. La tasa de acceso a la educación superior pasó del 1% al principio del 2000 (Schmelkes, 2003) al 2 o 3% a finales de la década (Tuirán, 2011 y Didou, 2014). El problema aumenta para los jóvenes indígenas que no hablan el español, porque según datos de la Encuesta intercensal 2015 del INEGI sólo el 0.1% logra concluir la educación secundaria y ninguno accede a la educación media superior (Solís, 2018). Estos indicadores dejan entrever las dificultades que enfrentan los jóvenes indígenas durante su camino hacia la universidad, porque están expuestos a las desigualdades para concluir un nivel educativo y lograr su transición exitosa para continuar con su formación. Por ejemplo, según el Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017 (INEE-UNICEF, 2018) “la población indígena y en especial los hablantes de lengua indígena muestran los mayores rezagos en la conclusión de cada nivel educativo, a diferencia de 91% del resto de la población que a los 13 años ya concluyó la primaria” (p. 16). El problema es mayor para quienes desean acceder a la universidad y se enfrentan a las políticas de admisión caracterizadas en su mayoría porque “el sistema de educación superior se guía por un criterio de meritocracia” (Silva Laya, 2012, p. 29). Es decir, las universidades de mayor prestigio académico seleccionan a sus estudiantes con un examen de admisión sin considerar su origen social; esta situación implica para los aspirantes indígenas que sean evaluados en condiciones desiguales, porque premia a los jóvenes por sus logros sin nivelar el terreno de juego en una competencia injusta y desigual.

Si bien es cierto que algunos jóvenes indígenas han logrado el acceso a la universidad, la mayoría no ingresa en sus preferencias académicas o sus “primeras opciones” (Gómez Gallegos, 2012), sino en las oportunidades que ofrecen algunas universidades para seguir estudiando. Estos jóvenes acceden a carreras comunitarias que se ofrecen en las universidades interculturales o “en las normales que se van diversificando para formar a docentes con un enfoque intercultural bilingüe” (Olivera Rodríguez y Dietz, 2017, p.11). Otros jóvenes crean nuevas rutas de escolarización que los impulsa para salir de sus comunidades de origen y cursar la universidad en contextos urbanos; en cierta parte, estos resultados se deben a las políticas de acción afirmativa que aumentan las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes indígenas en la educación superior “convencional”.

Diversas investigaciones sobre jóvenes indígenas han documentado sus trayectorias escolares, las experiencias durante su estancia en la universidad, sus expectativas escolares, así como procesos identitarios (Peña Cuanda, 2002; Chávez Arellano, 2008; Casillas Alvarado, Badillo Guzmán, y Ortiz Méndez, 2010, 2012; Czarny, 2012, 2016; Molina Fuentes, 2012; Mendoza, 2018). Otros estudios se han centrado en caracterizar las trayectorias escolares y barreras que enfrentan los jóvenes durante el proceso de escolaridad hacia la universidad (Carnoy, Santibañez, Maldonado, Ordorika, 2002; Gómez Gallegos, 2012; entre

otros). Todas estas investigaciones señalan resultados que deberán ser considerados para seguir implementando políticas de acción afirmativa que además de la inclusión, erradiquen las prácticas de racismo y discriminación hacia los jóvenes indígenas. Aunque hay quienes señalan que las políticas de acción afirmativa pueden generar “las mayores injusticias y frustraciones” cuando están dirigidas a colectivos y no a individuos (Dubet, 2004), en México existen resultados alentadores debido a que estas políticas están enfocadas en proporcionar oportunidades para que un mayor número de jóvenes indígenas puedan matricularse en las universidades, como es el caso de la UACH que tiene una política de admisión incluyente.

Estos estudios muestran algunas dificultades que los jóvenes indígenas enfrentan al hacer la transición hacia la universidad. Ante esta realidad educativa, es necesario comprender con una mirada crítica las experiencias significativas de los jóvenes indígenas durante su camino hacia la universidad, porque más allá de las estrategias de inclusión plasmadas en la agenda de las políticas educativas el problema no es de forma, sino de fondo. Particularmente esto se refiere a un problema más amplio: las juventudes latinoamericanas están atravesadas por las “diversidades y desigualdades” (Vommaro, 2017). En relación a las desigualdades:

...las y los jóvenes despliegan sus vidas en condiciones de desigualdades multidimensionales que no pueden comprenderse solo desde las posiciones estructurales o desde la distribución del ingreso, sino que se producen y se reproducen en dimensiones como el género y las sexualidades, la etnicidad y la raza, los territorios, la educación y la cultura, el trabajo y la producción, la política y, claro está, las configuraciones generacionales (Vommaro, 2017, p.2).

Este tipo de desigualdades que experimentan las juventudes latinoamericanas se relaciona con la “desigualdad horizontal” entre grupos identificados culturalmente (Stewart, 2013; Puyana, 2015, 2018), por ejemplo, los indígenas. Para los jóvenes indígenas que desean continuar la universidad las oportunidades dentro de su comunidad son escasas reduciéndose en muchos casos a carreras comunitarias. Los jóvenes que desean salir de sus pueblos para continuar su formación en contextos urbanos, se encuentran con una oferta educativa con carreras convencionales, existiendo así “un rezago en cuanto a la pertinencia de la educación ofrecida (Olivera Rodríguez y Dietz, 2017, p.7). Existen pocas universidades que han logrado adaptar su oferta educativa y su ambiente cultural a las necesidades de la población indígena, por ejemplo, las agronómicas que “han generado y mantenido planteles más acercados a las realidades rurales de estudiantes indígenas” (Dietz, 2017, p.22). En relación con lo anterior, el presente artículo analiza las experiencias significativas y las nuevas rutas de escolarización que crearon, gracias en parte, a su “agencia proyectiva y pragmática-evaluativa” (Emirbayer y Mische, 1998), un grupo de jóvenes indígenas para desafiar las dificultades que los llevó a lograr el acceso a la UACH.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO: UNA OPORTUNIDAD PARA LOS JÓVENES INDÍGENAS EXCLUIDOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La investigación se realizó en la UACH, ubicada en el municipio de Texcoco del Estado de México. En el contexto mexicano existen diversos subsistemas universitarios; sin embargo, para fines del artículo que presento puedo distinguir tres tipos de universidades con gran presencia de jóvenes indígenas. En primer lugar, las “universidades interculturales” creadas en el 2003 por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, las cuales ofrecen carreras cercanas a las problemáticas de las comunidades indígenas y pensadas para los jóvenes indígenas que habían sido excluidos de la educación superior (Schmelkes, 2009; Dietz, 2014). En segundo lugar, las “universidades convencionales” (Mato, 2009) que han logrado promover acciones afirmativas que apoyan la inclusión de jóvenes indígenas. Finalmente, las “universidades agronómicas” con programas educativos que atienden las problemáticas del campo mexicano y que están relacionados a las experiencias de los jóvenes indígenas. La UACH es una universidad agronómica gracias a que ofrece una formación académica enfocada en las ciencias agropecuarias que imparte desde el nivel medio superior (preparatoria agrícola), propedéutico y superior (licenciatura y posgrado). Los jóvenes que desean cursar una carrera profesional pueden aplicar a una de las 6 licenciaturas o 21 ingenierías (tabla 1).

Tabla 1. Oferta educativa en el nivel superior (licenciaturas e ingenierías).

Oferta educativa de licenciaturas e ingenierías de la UACH.				
Licenciado en Estadística	Licenciado en Economía	Licenciado en Redes Agroalimentarias	Licenciado en Agronomía en Horticultura Protegida	Licenciado en Administración y Negocios
Licenciado en Comercio Internacional	Ingeniero Forestal	Ingeniero en Irrigación	Ingeniero Agroindustrial	Ingeniero en Agroecología
Ingeniero Mecánico Agrícola	Ingeniero Forestal Industrial	Ingeniero en Restauración Forestal	Ingeniero en Recursos Naturales Renovables	Ingeniero Agrónomo Especialista en Fitotecnia
Ingeniero Agrónomo Especialista en Suelos	Ingeniero Agrónomo Especialista en Zootecnia	Ingeniero Agrónomo Especialista en Zonas Tropicales	Ingeniero Agrónomo Especialista en Sociología Rural	Ingeniero en Economía Agrícola
Ingeniero en Sistema Pecuarios	Ingeniero en Sistemas Agrícolas	Ingeniero Agrónomo Especialista en Parasitología Agrícola	Ingeniero en Sistemas Agroalimentarios	Ingeniero en Desarrollo Agroforestal
Ingeniero en Agricultura Sostenible	Ingeniero en Mecatrónica Agrícola			

Fuente: elaboración propia con base en <https://web.chapingo.mx/oferta-educativa/>

La UACH es una institución agronómica creada en 1854, desde sus inicios se ha mostrado incluyente para aceptar a jóvenes de origen rural e indígena. Con la formulación de su estatuto en 1978 se estableció en el Capítulo VI, artículo 132 que “para la selección de los alumnos de la Universidad se dará preferencia a los solicitantes de escasos recursos económicos y provenientes del sector rural; tomando en cuenta la calificación obtenida en el examen de admisión” (p. 26). Si bien es cierto que existe una inclinación hacia la selección de jóvenes de escasos recursos y del sector rural, la universidad ha logrado aumentar las oportunidades de acceso para los jóvenes indígenas con un “modelo de selección incluyente” (ver Buendía Espinosa y Rivera del Río, 2010) que considera el examen de admisión y el criterio indígena. Además, la universidad ofrece a los estudiantes de escasos recursos una beca económica mensual, hospedaje a través del internado, alimentación y servicios asistenciales.

El mecanismo de selección de ingreso del 2008 se aprobó por el Honorable Consejo Universitario en el Acuerdo 824-3 que considera diversos criterios de acceso (UACH, 2018), entre ellos el examen de admisión que señala que todo aspirante seleccionado debe obtener una calificación superior a la media nacional. Este criterio de calificación no limita las posibilidades de acceso, porque esta universidad abre cuotas al seleccionar aspirantes según la entidad federativa, por etnia indígena, por municipios pobres, por escuela agropecuaria y/o forestal, por TV Secundaria y TV Bachillerato, por media regional, por ingreso nacional y por calificación. En el criterio por etnia se tiene estipulado lo siguiente:

Seleccionar la parte proporcional de cada etnia indígena con las más altas calificaciones, sobre la base de 200 para Preparatoria y 100 para Propedéutico, a partir de un mínimo de 4 por cada etnia. El total resultará de la suma de la base de cada nivel, más el complemento a 4 para los grupos cuya proporción resulte menor que 4. En caso de empate en la calificación se considerará la condición socioeconómica rural marginal del aspirante (p.1).

Según los datos de la subdirección de administración escolar (al corte del 12 de abril de 2018), la UACH tenía inscritos en su totalidad 9,182 estudiantes originarios de diversos estados de la República mexicana y de otros países. Respecto a la diversidad de los jóvenes, 2,645 (28.80% de la matrícula total) son hablantes de una lengua indígena. La UACH es multicultural porque en total hay jóvenes hablantes de 44 lenguas indígenas que en su mayoría hablan el náhuatl (490), zapoteco (448), mixteco (375) y totonaca (155), entre otras (tabla 2). Por estas razones, es considerada en México como la universidad con mayor diversidad cultural, étnica y lingüística.

A través del esfuerzo por promover el reconocimiento a la diversidad cultural de sus estudiantes, se logró institucionalizar el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI) que apoya con estrategias de inclusión, permanencia y egreso de jóvenes indígenas. Este modelo de selección y la oferta agronómica de la universidad, ha contribuido para que la UACH sea una de las universidades mexicanas con mayor presencia de jóvenes indígenas quienes se han logrado vis-

Tabla 2. Jóvenes universitarios hablantes de una lengua en la UACH.

Idioma	Número de hablantes	Idioma	Número de hablantes
Náhuatl	490	Amuzgo	12
Zapoteco*	448	Cuicateco	11
Mixteco*	375	Popoloca	9
N/A	202	Tojolabal	9
Totonaca	155	Ocuilteco	8
Otomí	135	Tenek	8
Mixe*	97	Cora	6
Mazateco*	75	Tepehuan	6
Chinanteco*	73	Chontal de Oaxaca	5
Tzotzil	68	Popoloca	5
Tzeltal	59	Kanjobal	4
Chatino*	58	Mame	4
Mazahua	47	Mayo	3
Tlapaneco	43	Tepehua	3
Chol	41	Huichol	3
Maya	40	Chocholteca	2
Zoque	38	Pame	2
Huave	24	Jacalteco	1
Purépecha	21	Kekchi	1
Triqui*	21	Matlatzinca	1
Huasteco	18	Motzintleco	1
Acateco	12	Rarámuri	1
44 lenguas en la UACH			2,645 hablantes de una lengua

Fuente: elaboración propia con base en los indicadores de la Subdirección de Administración Escolar. Recuperado de: <http://saeweb.chapingo.mx/estadisticas/?sae=esta&prt=7>. Nota: *Los resultados que se presentan corresponden a entrevistas realizadas a jóvenes hablantes de una de las lenguas señaladas.

ibilizar con expresiones culturales que hacen referencia a sus raíces indígenas (Pérez Santiago, 2018).

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La investigación que se presenta es cualitativa y de corte etnográfica que me permitió caracterizar las experiencias significativas relacionadas a la escolaridad de los jóvenes indígenas desde un posicionamiento epistemológico que implicó construir la realidad a partir de sus *relatos de vida* (Peacock y Holland, 1993). A partir de sus relatos, fue posible construir sus experiencias que no siempre mantuvieron un orden secuencial, debido a que durante el proceso de la entrevista surgían otros acontecimientos que aportaron información para nuevas discusiones. El estudio se enfocó en documentar las voces de jóvenes hablantes de una lengua originarios del estado Oaxaca que salieron de sus comunidades para cursar su formación agronómica en la UACH. Los resultados aquí expuestos, son parte de una investigación más amplia realizada en mis estudios de maestría que consistió en un trabajo de campo etnográfico durante el periodo 2016 al 2018.

El contacto con los jóvenes inició primeramente con una estudiante mixe integrante de una banda filarmónica denominada Ayuuk Jäày-Chapingo, quien me contactó con otros universitarios de su región hasta formar una red de contactos con jóvenes hablantes de diferentes lenguas. Realicé entrevistas etnográficas (Hammersley y Atkinson, 1994) en el tiempo libre de los jóvenes e inicié con una temática general que ayudó a profundizar en sus experiencias escolares. La entrevista se encaminó a construir las experiencias significativas de jóvenes durante su camino hacia la universidad, en algunos casos, los jóvenes relataron sus experiencias mencionando las dificultades escolares, el apoyo moral recibido por su familia para entrar a la universidad, la suspensión de sus estudios, sus aspiraciones universitarias, entre otros aspectos clave de su escolarización.

Uno de los criterios que asumí al realizar las entrevistas era captar la diversidad de experiencias de los jóvenes, lo cual implicó entrevistar a un grupo heterogéneo considerando el sexo y su diversidad étnica, cultural y lingüística; esto se logró gracias a la red de contactos que fui tejiendo en el proceso de la investigación. Los relatos que presento fueron autorizados por los jóvenes, pero he utilizado pseudónimos para mantener la confidencialidad. Los resultados corresponden a 24 jóvenes hablantes del chatino, chinanteco, mazateco, mixe, mixteco, triqui y zapoteco. Según el sexo, 14 fueron dirigidas a mujeres y 10 a hombres. Todos los entrevistados reciben por parte de la universidad una beca económica mensual, alimentación y en algunos casos alojamiento dentro del internado. Para el análisis de los datos fui construyendo categorías analíticas que me ayudaron a generar una línea argumentativa en este artículo.

RESULTADOS

A través de los siguientes relatos presentaré las voces de los jóvenes indígenas que han sido excluidos de la educación superior convencional. Las experiencias aquí expuestas muestran una perspectiva muy específica de los jóvenes quienes se muestran activos al reflexionar los obstáculos durante su camino hacia la universidad construyendo nuevas rutas de escolarización. A continuación, mostraré algunos hallazgos de la investigación a partir de tres ejes temáticos que dan cuenta de las experiencias significativas de los jóvenes que han logrado salir de sus pueblos para cursar su formación profesional en una universidad agronómica en México.

1) *“¿Cómo le hago? ¿Qué hago para seguir estudiando?”: nuevas rutas de escolarización para llegar a la universidad*

Los jóvenes indígenas durante su trayectoria escolar presentan pocas oportunidades educativas y experimentan dificultades sociales, económicas y culturales que obstaculizan su acceso directo a la universidad. Específicamente para estos **jóvenes** sus experiencias académicas previas a la educación superior afectan para que su ingreso sea posterior a la edad promedio. De acuerdo con Czarny (2010)

para los **jóvenes** “indígenas y no indígenas” el deseo de acceder a la universidad “está cargado de un imaginario orientado por el acceso a mejores condiciones laborales y de vida” (p. 52). Sin embargo, algunos jóvenes durante su escolarización se ven forzados a abandonar su formación, otros pausan su recorrido y pocos logran con éxito la transición a la universidad. A partir de esta problemática, los **jóvenes** evalúan sus condiciones socioculturales y crean estrategias para acceder a la universidad, gracias en parte, a su “agencia proyectiva y pragmática-evaluativa” (Emirbayer y Mische, 1998). La primera, está orientada al futuro al tener la capacidad de imaginar posibles alternativas. Esta agencia se muestra en los jóvenes que interrumpieron sus estudios, pero que reflexionan sobre su futuro universitario para crear estrategias de escolarización que les apoye para ingresar posteriormente a la universidad. La segunda, está orientada al presente e implica la evaluación de las alternativas. Se observa cuando los jóvenes evalúan sus condiciones socioculturales y oportunidades de acceso a la universidad, analizando la posibilidad que tienen de lograr su transición a través de diversas rutas de escolarización. En los siguientes relatos, se muestran cómo los jóvenes usaron su agencia para crear nuevas rutas de escolarización que apoyaron su acceso a la universidad.

En contraste con la mayoría de los jóvenes de contextos urbanos que tienen la oportunidad de asistir al bachillerato en su localidad, para los jóvenes indígenas representa un reto salir de sus comunidades de origen o recorrer un camino con más de una hora para llegar a sus escuelas ubicadas en otros municipios. Esto se relaciona con los resultados del Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017 (INEE-UNICEF, 2018), al señalar que solamente el 6.8% de los estudiantes de educación media superior se matriculó en planteles ubicados en los municipios indígenas. *Hacer camino andando*, implica para estos jóvenes enfrentarse a los obstáculos y hacer uso de su agencia “pragmática-evaluativa” (Emirbayer y Mische, 1998) para crear sus propias rutas de escolarización y llegar al aula de clases a pesar de los obstáculos durante su camino. Por ejemplo, la distancia geográfica entre la comunidad de origen y el bachillerato se convierte en una barrera para que los jóvenes sigan una trayectoria escolar continua. Así fue la experiencia de Rosa, hablante del mixe; ella relata que después de ingresar a un bachillerato ubicado a una hora de su pueblo, interrumpió sus estudios por la dificultad que enfrentaba para trasladarse. Esta estudiante ingresó después de tres años a la preparatoria agrícola de la UACH, y al terminar sus estudios de bachillerato continuó su formación universitaria.

Rosa: Dejé de estudiar por un tiempo y ya empecé a estudiar aquí en el 2011 la preparatoria agrícola.

Fernando: ¿Qué tiempo dejaste de estudiar?

R: Tres años.

F: ¿Por qué dejaste de estudiar ese tiempo?

R: Porque primero me había metido a un bachillerato que estaba como a una hora caminando de mi pueblo, pero era complicado ir de madrugada. Subir y luego bajar, luego por la lluvia y todo. Y ya no quise estudiar, nada más estuve medio semestre. Empecé a trabajar en la capital para apoyar a

mis padres, de ahí pues me animaron a seguir estudiando y es cuando presenté el examen en Chapingo.

El relato de Rosa revela que resolver el problema de la distancia geográfica entre la comunidad y la escuela fue fundamental para continuar su formación académica. Para esta joven ir al bachillerato implicaba madrugar y caminar una hora, enfrentándose a las condiciones climatológicas de su región como la constante lluvia, las subidas y bajadas durante su camino. A pesar de que había iniciado sus estudios de bachillerato y dejó de estudiar por tres años, su "agencia proyectiva" (Emirbayer y Mische, 1998) fue clave porque presentó su examen en la UACH y después de concluir la preparatoria agrícola inició sus estudios como ingeniero agrónomo especialista en fitotecnia. A través de su relato, se observa que la distancia geográfica se convierte en un elemento clave en su escolarización porque algunos jóvenes se ven forzados a interrumpir sus estudios. Cómo podrá notarse más adelante, la decisión de estudiar en la UACH en algunos casos está condicionada por ser una universidad que les proporciona alimento, beca económica y hospedaje.

Estudiar una carrera universitaria implica gastos como la compra de útiles, libros, pago de inscripción, hospedaje, entre otros, que en algunos casos las familias de estos jóvenes no pueden cubrir por su bajo nivel de ingreso, porque en su mayoría se dedican a la agricultura tradicional y de autoconsumo, así como al comercio. Ante esta situación, los jóvenes enfrentan problemas económicos para lograr con éxito su transición al nivel superior. Así fue la experiencia de Janeth hablante del mixe, quien al egresar del bachillerato tuvo que dejar de estudiar dos años ya que su familia no pudo apoyarla con los gastos escolares:

Fernando: ¿Presentaste algún problema para ingresar a la universidad?

Janeth: Sí, por la falta de recursos económicos. Cuando yo terminé el bachillerato, mi familia se encontraba en una situación económica muy mala, se podría decir. Yo tuve que dejar de estudiar dos años, dos años dejé de estudiar.

En el relato de Janeth, se aprecia que la falta de recursos económicos representó un problema para continuar su formación universitaria porque dejó de estudiar por dos años. Para esta joven la pausa en sus estudios no afectó sus aspiraciones académicas, porque gracias a su "agencia proyectiva" (Emirbayer y Mische, 1998) creó una ruta de escolarización que le permitió prepararse para su examen de admisión y poder ingresar a la UACH: "creo que también el hecho de que estuviera en la tienda me permitió estudiar, prepararme bien para el examen y todo. Realmente no se me hizo complicado el examen, precisamente porque me preparé con tiempo y todo". Sus padres no pudieron apoyarla con los gastos escolares, pero el hecho de estar trabajando en la tienda de sus padres muestra que le brindaron el apoyo moral. Lo anterior se relaciona con un estudio realizado por Gómez Gallegos (2012), quien muestra que cuando los jóvenes indígenas desean acceder a la universidad el apoyo de los padres es moral y no económico.

Para los jóvenes el camino hacia la universidad tiene diversas rutas, en algunos casos, tomar un atajo implica el abandono definitivo.

En otras experiencias, muchos jóvenes se ven obligados a crear rutas de escolarización no imaginadas, ni creadas por jóvenes de otros contextos. Entre los estudiantes que mostraron una gran “agencia pragmática-evaluativa” (Emirbayer y Mische, 1998) es Miguel, quien al egresar del bachillerato presentó problemas económicos debido a que su familia no podría apoyarlo para continuar su formación universitaria, situación que lo obligó a evaluar sus condiciones y asumir responsabilidades respecto a su escolarización. Miguel relata que sus padres le comentaron: “hasta aquí te podemos dar estudios. Tú sabes lo que haces”. Esta experiencia fue significativa para Miguel, porque lo obligó a reflexionar y cuestionarse respecto a su formación universitaria: “¿Cómo le hago? ¿Qué hago para seguir estudiando?”. Después de evaluar sus condiciones socioculturales decidió incorporarse como instructor comunitario al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) por un periodo de dos años:

Miguel: Luego pasé al C.B.T.a [Centro de Bachillerato Tecnológico agropecuario], la preparatoria media superior y pues de allí yo decido entrar al CONAFE. Allí yo estoy dos años, pues trabajando como docente, es instructor comunitario, le dicen. El primer año trabajé con primaria y pues ya después pasé a secundaria. También pasé por “bueno” [se refiere a su capacidad como docente], yo creo que allí ven todos los niveles [se refiere al desempeño docente], entonces pues ya dicen: pasas a secundaria. Y bueno, es una mayor cantidad de apoyo que te dan cuando estás allí y también tu beca aumenta un poco.

En su experiencia, Miguel relata que al no tener el apoyo económico de su familia su opción inmediata fue interrumpir sus estudios para incorporarse como instructor comunitario dos años en el CONAFE. Su ingreso al CONAFE supuso una estrategia pensada adecuadamente, ya que después sería acreedor a tres años de beca mensual por cada año de servicios. Es decir, sería beneficiado económicamente por 6 años mientras cursaba su carrera universitaria: “Yo decido quedarme otro año, para que sean bien tres años de beca y puedas estudiar y cubrir bien tus gastos”. Miguel, apoyado con una beca mensual logró concluir la carrera de ingeniero agrónomo especialista en fitotecnia. De hecho, se podría afirmar que el CONAFE ha sido clave en la movilidad social de los jóvenes indígenas porque les otorga una beca económica para continuar la universidad. En el caso de estos jóvenes indígenas, muestran un alto nivel de agencia proyectiva porque lograron crear rutas de escolarización para ingresar dentro de uno a tres años a la universidad.

2) “Yo quería estudiar otra carrera... medicina”. El ingreso a la UACH, ¿una elección o destino para los jóvenes indígenas?

Para los jóvenes indígenas cursar una carrera universitaria es un desafío porque se enfrentan a un sistema educativo que expande las desigualdades de origen, y por consecuencia la mayoría de ellos se quedan en el camino. Quienes desean obtener un título universitario, en ocasiones, no lo hacen en sus preferencias académicas, sino en las

oportunidades que ofrecen algunas universidades. En México, las UI ubicadas en las comunidades indígenas son un espacio formativo para que los jóvenes indígenas cursen la educación superior. Tal es el caso de un estudio realizado por Mateos Cortés (2015) con jóvenes egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, algunos jóvenes señalaron que esta universidad “ha sido su única opción para acceder a estudios universitarios por la imposibilidad de migrar a la ciudad; en otros casos ha sido una segunda opción, al no pasar los exámenes de ingreso de universidades convencionales” (p. 72). Actualmente, existen otras universidades que han enfrentado el reto de incluir a jóvenes indígenas y ofrecerle un espacio pertinente a la diversidad cultural. Por ejemplo, la UACH desde sus inicios ha sido incluyente de jóvenes de origen rural e indígena, porque establece un mecanismo por cuotas de selección que considera su origen social y les brinda los medios para culminar con éxito sus estudios. Ante esta situación surge la siguiente interrogante, ¿será la UACH una elección o un destino para los jóvenes indígenas? Al parecer, el ingreso para algunos jóvenes a esta universidad es una elección propia por su oferta agronómica, pero en la mayoría de los **jóvenes entrevistados** su origen social marcó el destino a la UACH por el apoyo económico, internado y alimentación que ofrece.

Para algunos jóvenes no existen alternativas universitarias, lo cual implica que sus aspiraciones académicas se limiten por las condiciones de su origen social. La limitación económica de los jóvenes es un factor que se encuentra presente durante la transición a la educación superior, porque se ven forzados a elegir una universidad que les ofrezca apoyo económico. Para Danya, hablante del mixteco, el origen económico de su familia marcó el destino como única opción universitaria a la UACH. Para esta estudiante el sueño por estudiar medicina fue truncado porque su padre no podría pagar la carrera, fue así que tuvo que declinar a su aspiración académica:

Fernando: ¿por qué elegiste la UACH y no otra escuela?

Danya: de hecho, creo que sí fue mi única opción. De hecho, me decían que aquí te ayudaban económicamente, creo fue más por eso. Porque nos apoyaban económicamente y tal vez por eso quise igual venir acá [...]. Bueno yo quería estudiar otra carrera.

F: ¿qué querías estudiar?

D: según yo medicina, pero ya después me dijo mi papá que creo que no iba poder pagarla.

Para Danya su condición económica fue una limitante porque no logró cumplir su aspiración universitaria; aunque fue una de las estudiantes que logró realizar la transición a la universidad, pero no en su carrera de preferencia, se aprecia que el origen social limitó sus alternativas de escolarización. Así como Danya, la mayoría de los entrevistados coinciden que la única opción para cursar una profesión fue la UACH porque les apoyaba con una beca económica, hospedaje y alimentación. Una experiencia similar es la de Virginia, quien al egresar del bachillerato reconocía que existían “muchas cosas que estudiar” en la universidad, pero por la cuestión económica en su familia se limitaron las alternativas de escolarización.

Fernando: ¿por qué decidiste estudiar en la UACH?

Virginia: pues ya cuando crecí, dije "pues hay muchas cosas que estudiar". Y bueno, desde el principio quería informática, pero por lo mismo la cuestión económica de la casa, la familia, pues no. Bueno saqué la ficha y todo [se refiere a la obtención de ficha en otra universidad]. Ya después pregunté y todo, pero los costos salían altos. Y ya como no contaba con el dinero, tenía que trabajar y todo, ya no. Busqué información y encontré Chapingo. Decía que la ficha es gratis y así, casi no pagas por la ficha. Decía, voy a sacarla, a ver qué pasa, y ya me dediqué a estudiar y si pasé el examen.

La aspiración académica de Virginia era estudiar informática; sin embargo la condición "económica de la casa y la familia" fueron una limitante para no cumplir su sueño universitario. La estudiante buscó información de las opciones educativas y encontró que el proceso de admisión en la UACH era gratis y así logró obtener su ficha para presentar el examen de admisión. Se preparó antes del examen y estudia actualmente la carrera de ingeniero en restauración forestal. En estas experiencias es importante rescatar que, aunque Danya y Virginia lograron el salto hacia la educación superior, el origen social marcó el destino hacia esta universidad que ofrece un modelo de apoyo asistencialista. Aunque actualmente son universitarias indígenas, las condiciones de origen social marcan una ruta de escolarización a veces incierta y es por dicha situación que la UACH convierte en la única opción universitaria.

Si bien en los relatos anteriores el origen social de los jóvenes marcó su destino universitario, hay experiencias que muestran que la oferta agronómica se convierte en una elección de preferencia para los jóvenes con interés en las actividades del campo. El relato de Carolina, hablante del zapoteco, es relevante porque desde la secundaria realizaba actividades del campo, fue así que estudiar agronomía fue una elección propia: "a mí me empezó a gustar esto del campo en la secundaria porque fue cuando mis padres empezaron a sembrar otra vez en el pueblo [...] Mis padres me llevaban a sembrar, a limpiar la milpa y me empezó a llamar la atención el campo". Durante su paso por el bachillerato en el área de agronomía, le impartió clases un profesor egresado de la UACH que le comentó sobre las carreras que ofrecía la universidad, promoviendo el interés para ingresar a esta universidad:

Carolina: recuerdo que una de tantas clases se presentó uno de mis profesores [...]: "Soy maestro en Ciencias y estudié en la Universidad Autónoma Chapingo. En esa universidad hay puras carreras relacionadas al campo". Yo dije: ¿dónde estará eso? [...] Yo les decía a mis papás: Yo quiero estudiar ahí donde dice el maestro. Además, dice que hay puras carreras relacionadas al campo y a mí me gusta [...] Busqué eso de la UACH y sí encontré información. Ya después que salió la convocatoria yo no sabía cómo estaba eso de las becas. Yo decía "Chapingo, agronomía Chapingo, campus Chapingo" [...] Tenía un hermano que me decía: "pues estudia medicina, yo te apoyo". Pero le decía: es que no me llama la atención

medicina. “Pero yo te voy a pagar la carrera”. Aun así, no me gusta, no quiero. A mí no me gusta medicina. En enero me fui a la computadora y vi que el 20 de enero de ese año ya se iba a poder sacar ficha. Les dije a mis papás que iba a presentar ficha para Chapingo, la ficha no me costó nada. Si estudio por acá estudio otra carrera, pero yo quiero estudiar una carrera relacionada con el campo. Yo decía: yo quiero estudiar en Chapingo. Y no quiero estudiar otra carrera que no sea el campo. Y así me puse mis moños que quería estudiar en Chapingo y entré. Fue hermoso cuando me dijeron que había pasado el examen.

Para Carolina, su ingreso a la UACH fue una elección personal deido a su gusto a las actividades del campo. El rol de sus padres fue fundamental para que se inclinara por una carrera agronómica, porque su acercamiento con el campo inició desde la secundaria. En contraste con las otras jóvenes que únicamente tienen el apoyo moral de sus padres, tenía otras opciones para cursar una carrera universitaria. Aunque contaba con todo el apoyo económico por parte de su hermano para cursar otra carrera universitaria, su aspiración académica era “estudiar una carrera relacionada con el campo”, y la UACH por su formación en ciencias agronómicas se convirtió en una elección propia. Sin embargo, es importante resaltar que el origen social sigue marcando rutas de escolarización para los menos privilegiados, quienes acceden a esta universidad como su única opción y que al no ser aceptados en su primer intento prolongan su ingreso a la universidad hasta lograr ser aceptados. Otra universidad que oferta carreras relacionadas a las necesidades y preferencias de los jóvenes indígenas es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Ajusco), que les ofrece un lugar que los recibe y les proporciona un espacio formativo; además alberga desde 1982 la Licenciatura en Educación Indígena dirigida particularmente a la población indígena (Czarny, 2012, 2016).

3) “¿Por qué una carrera así? ¿Por qué una carrera del campo? ¡Eso es para hombres!”

La feminización de las universidades emergió como un fenómeno desde los años sesenta (De Garay y Casillas, 2002), aunque actualmente existen diferencias en la participación de las mujeres en algunas áreas que han sido históricamente privilegiadas para los hombres, por ejemplo, las ciencias agronómicas. La UACH enfocada en la formación agronómica en sus orígenes únicamente habían egresados hombres, fue hasta 1975 cuando Hilda Susana Aspiroz se convirtió en la primera egresada titulada como ingeniero agrónomo. Actualmente, en esta universidad existen prácticas discriminatorias y de violencia hacia las mujeres, por ejemplo, en un estudio realizado por Castro y Vázquez García (2008) se muestra que la violencia que sufren las estudiantes es un “proyecto social de domesticación” que inicia antes de llegar a esta universidad, pero que se incrementa cuando se someten a las “reglas de dominación masculina”.

En la Encuesta Nacional sobre la Discriminación (CONAPRED, 2017), los resultados relacionados a la discriminación múltiple muestran que el porcentaje de población indígena discriminada por ser "indígena" y mujer, pero además presentar una discapacidad es del 51.7%. Esto se relaciona con la discriminación que sufren las jóvenes indígenas al intentar acceder a la universidad. Según las cifras oficiales de esta universidad, hay 2,645 estudiantes indígenas, 55% hombres (1,455) y 45% mujeres (1,190). Aunque los datos son similares, las evidencias señalan que las expectativas de escolarización que existen por ser hombre o mujer en las comunidades influyen para que se matriculen más hombres en este nivel educativo. Por ejemplo, las mujeres indígenas desde niñas están expuestas al trabajo doméstico situación que las obliga en algunos casos abandonar la escuela, sin olvidar que existe una prioridad por la educación masculina (Araiza Díaz, 2006). En el siguiente relato, se presenta el caso de Nidia, joven hablante del zapoteco, quien tenía el gusto por la lectura y sabía que la escuela era importante; sin embargo, se enfrentó a la ideología tradicionalista de su madre que pensaba que únicamente eran sus hijos quienes podían llegar a la universidad.

Nidia: Para mí la escuela siempre fue muy importante. Me gustaba leer, pero a mi mamá no le gustaba que hiciera ese tipo de cosas. De hecho, ella me quitaba los libros y los tiraba. Me decía: "tú no vas a servir para eso. Para ti es más importante aprender lo que hacen las mujeres en la comunidad desde cuidar niños, aprender hacer buenas amas de casa, porque son las cosas que te enseñan en las comunidades indígenas, principalmente eso" (...) Son como las actividades que mi mamá me obliga a hacer.

En el relato de Nidia se aprecia que existe por parte de su madre una ideología de inferioridad sobre la escolarización de las mujeres indígenas en la comunidad. Esto se hace más evidente cuando Nidia quería estudiar la universidad y estuvo expuesta a los roles establecidos por los miembros de la familia. Según su experiencia, las ideas y expectativas sobre el rol que debería realizar como mujer fue uno de los problemas que enfrentó para cursar una carrera universitaria y que ocasionaron "desacuerdos intrafamiliares". Rodríguez Calderón de la Barca (2015) afirma que en el caso de las jóvenes indígenas "son las que más acostumbran a discrepar con algunas decisiones de sus padres, sobre todo las relacionadas con el papel que deberían desempeñar como mujeres, es decir, el casarse y dedicarse al hogar" (p. 177). Es importante destacar que existen limitaciones en la escolaridad de las jóvenes indígenas, porque como bien señalan: "muchas personas ahí creen que los hombres son los únicos que pueden salir adelante, los que pueden iniciar una carrera". En los siguientes relatos, se muestra cómo las jóvenes se enfrentan a las menores expectativas de escolarización:

Fernando: ¿Presentaste problemas para continuar con tus estudios universitarios?

Nidia: Sí, de hecho, hasta con mi familia. Porque mi mamá nunca nos vio a nosotras como mujeres que podríamos aprender, como mujeres que podríamos aprender muchas cosas. Nos decía que las mujeres en las comunidades se les

educaban para ser buenas amas de casa o mantener a una familia.

Carolina: La gente todavía sigue pensando que la mujer no debe estudiar porque se va a casar y la van a mantener. La gente ve a una mujer y dice: "pues es que tiene que hacer tortillas, tiene que hacer comida, tiene que saber cuidar niños, animales y eso".

En ambas experiencias las jóvenes estuvieron expuestas a menores expectativas de escolarización, sin embargo, se enfrentaron a las ideologías impuestas por la familia y comunidad, logrando resignificar el rol que debería desempeñar una mujer indígena, cuyas expectativas se relacionan únicamente con las labores del hogar y formar una familia. Por ejemplo, Nidia mencionó: "yo estuve siempre en contra de la idea de mi mamá, le decía: las mujeres también podemos. Entré a la universidad con la intención de mostrarle que las mujeres sí podemos". Lo que llama la atención es que en contraste con las madres, son los padres quienes manifiestan mayor apoyo en la escolaridad de las jóvenes, porque en su mayoría son ellos quienes acompañan el proceso de inscripción de sus hijas desde su salida del pueblo hasta su llegada a la universidad. Incluso, una de ellas comenta: "Con mi papá nunca tuve problemas de eso, hasta la fecha. De hecho, mi papá creo que no tiene la idea machista".

Finalmente, el acceso de mujeres a la UACH que ofrece carreras con un perfil agronómico genera cuestionamientos por parte de los habitantes de los pueblos originarios. Algunas jóvenes se han dedicado a las actividades del campo desde su infancia, y son cuestionadas sobre su ingreso a una carrera agronómica por parte de las mujeres indígenas. Esto se debe a que en su mayoría las actividades del campo únicamente estaban asociadas a los hombres como una práctica tradicional en las comunidades. Así fue la experiencia de Carolina, quien aspiraba a cursar una carrera relacionada con el campo:

Carolina: Luego me decían: "¿Por qué una carrera así? ¿Por qué una carrera de campo? ¡Eso es para hombre!". Nada les gustaba: que si toco música, que si estoy en el campo, que si estoy estudiando. O luego el hecho de ponernos pantalones, "¡Ponte falta, te ves como hombre!". Cuando nos íbamos al campo, yo con mi pantalón, mi camisa, mi sombrero y mi gorra. Y le decían a mi mamá: "hubieras tenido puros muchachos".

Esta estudiante sufrió una desventaja social por ser mujer y querer cursar una carrera agronómica. Si bien pudo elegir otra carrera universitaria, sus aspiraciones profesionales estaban enfocadas en las actividades del campo. A pesar de que esta estudiante en su comunidad se dedicaba al campo, también se enfrentó a cuestionamientos de los miembros de la comunidad respecto a sus expectativas universitarias y su elección profesional. Esto se relaciona con un estudio realizado por Czarny (2008), quien señala que los procesos de escolaridad para una mujer indígena conducen a cuestionamientos sobre el rol que

deberían desempeñar en sus comunidades. En el caso de Carolina, es relevante el rol que tuvo su padre al mostrar el apoyo incondicional hacia las aspiraciones de su hija: “me vino a dejar mi papá... estuvo conmigo una semana acá esperando a que me adaptara. Se fue llorando y a mí me dejó llorando. Se fue triste”. Esta experiencia muestra cómo el apoyo que ofreció el padre fue clave para que la estudiante haya logrado el salto a la universidad, a pesar de ir en contra de las expectativas asignadas dentro de la cultura indígena. Al igual que esta estudiante, la mayoría coincide en que el rol del padre fue determinante en su transición a la universidad, porque son ellos quienes las motivan y les ofrecen el apoyo para acceder a la UACH.

Las condiciones socioculturales de las jóvenes no fueron favorables durante su transición a la universidad. En contraste con lo que sucede en otros contextos en que se ha logrado que las mujeres ingresen a la universidad, en los pueblos originarios existen condiciones desiguales de acceso. Las expectativas sobre el rol que deberían desempeñar son construcciones sociales que han permanecido de manera histórica en los pueblos originarios, pero que algunos jóvenes han buscado resignificar al cursar una carrera agronómica. Como se podrán notar en los relatos de las y los jóvenes, los resultados se relacionan a lo expuesto por Czarny (2010), quien señala que “la decisión de los jóvenes de estudiar es consultada y aprobada, en alguna medida, por la familia-comunidad” (p.55).

A MANERA DE CIERRE

A través de los relatos de los jóvenes indígenas, se identifica que en su proceso de escolaridad intervienen desigualdades que aumentan sus desventajas para lograr su acceso a una universidad fuera de sus comunidades de origen. El problema es mayor para las mujeres indígenas, quienes siguen expuestas a menores de expectativas de escolaridad por parte de la comunidad y la familia. Los obstáculos socioculturales que enfrentaron los jóvenes durante su camino hacia la universidad y las políticas de acceso a la educación superior en México, han afectado su transición a la universidad porque en su mayoría prolongan su ingreso. Por consecuencia, sus experiencias escolares marcan recorridos no lineales en sus trayectorias escolares porque se vieron obligados a interrumpir sus estudios. A pesar de lo anterior, se ha identificado que este grupo de jóvenes indígenas desarrollaron un alto nivel de “agencia proyectiva y pragmática-evaluativa” (Emirbayer & Mische, 1998) que les ayudó a evaluar sus condiciones socioculturales y crearon nuevas rutas de escolarización para insertarse a una universidad agronómica en México.

Sin embargo, en México existe una deuda histórica con los jóvenes indígenas al excluirlos de la educación superior; no hay que olvidar que este es uno de los muchos síntomas que presenta el sistema educativo mexicano, las políticas tradicionales no permiten la universalidad de la educación, y se deja a un lado la calidad educativa; al día de hoy, el gobierno continúa con la promesa de ampliar el sistema educativo con la apertura de cien Universidades para el Bienestar “Benito Juárez García”,

pero tal parece que el problema no se atiende con estrategias pertinentes, segregando a gran parte de la población rural e indígena. Es preciso incorporar, además de los modelos de selección de ingreso que premian el mérito académico como la única vía de acceso a la universidad, otras formas de selección que consideren el origen sociocultural de los aspirantes y eliminar las barreras de la desigualdad educativa en México. Los resultados confirman que el acceso de jóvenes indígenas a la universidad es un proceso complejo que debería ser apoyado con una política de selección por cuotas que considere sus desventajas sociales, económicas y culturales. En particular, la UACH se perfila como un prototipo que ha buscado la inclusión de jóvenes indígenas al contemplar el origen étnico como un criterio de selección, edificando las bases de un "modelo de selección incluyente" (Buendía Espinosa y Rivera del Río, 2010). Además, la permanencia de los jóvenes se apoya con una beca económica mensual, hospedaje y alimentación para que continúen su formación universitaria; así como un ambiente con tensiones y contradicciones que busca promover la interculturalidad.

Consciente de las dificultades que enfrentaron los jóvenes indígenas durante su escolarización, es importante considerar que su llegada a la universidad no los exime de la problemática de segregación racial en México. Por lo tanto, las políticas de inclusión deberían ser acompañadas de una "interculturalidad compartida" para promover desde diversos horizontes el respeto hacia la diversidad cultural más allá del discurso (Pérez Santiago, 2018). De esta manera, la política intercultural adoptada por la institución y fomentada por diversos actores apoyaría la disminución de prácticas racistas y discriminatorias hacia los jóvenes indígenas que han logrado superar las dificultades de acceso a la universidad. En todo tipo de universidades se debe fomentar el uso de las lenguas indígenas, interculturalizar los planes de estudios y fomentar las expresiones culturales como una vía para fortalecer y empoderar a los jóvenes indígenas en quienes descansa la rica herencia cultural en México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araiza Díaz, A. (2006). Las mujeres indígenas en México: un análisis desde la perspectiva de género. *QuAderns-e*, (8), 3-17.
- Buendía Espinosa, M.A. y Rivera del Río, R. (2010). Modelo de selección para el ingreso a la educación superior: el caso de la UACH. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX(4) (156), 55-72.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), 9-43.
- Casillas, M. A., Badillo, J., y Ortiz, V. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana: Una aproximación a su experiencia escolar. En A. Colorado y M. A. Casillas (Coords.). *Estudios recientes en educación superior: Una mirada desde Veracruz* (pp. 53-99). México: Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.

- Casillas, M. A., Badillo, J., y Ortiz, V. (2012). Los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana: Procesos de construcción identitaria. En *Alteridad y aliedad: La construcción de la identidad con el otro y frente al otro* (pp. 125-143). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castro, R., y Vázquez García, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, XXVI (78), 587-616.
- Chávez, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior. ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 31-55.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2017). Encuesta Nacional sobre Discriminación ENADIS 2017. Recuperado de: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/enchogares/especiales/enadis/2017/doc/enadis2017_resultados.pdf
- Czarny, G. (2008). Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. México: UPN.
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. México: relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en Educación Superior*, (7) 39-62
- Czarny, G. (2012). Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco. Relatos escolares desde la educación superior. México: UPN.
- Czarny, G. (2016). Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1),137-151.
- De Garay, A. y Casillas, M. A. (2002). Los estudiantes como jóvenes: una reflexión sociológica. En A. Nateras (coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*, (pp.245-262). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Didou Aupetit, S. (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (3), 17-49.
- Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. *Revista de Investigación Educativa*, (19), 319-326.
- Dietz, G. (2017). Las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas. En F. González-González., F.J. Rosado-May., y Dietz, G (Coords.), *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México: retos y perspectivas de las universidades interculturales* (pp.21-31). México: Ediciones Trinchera.
- Dubet, F. (2004). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Gómez Gallegos, M.A. (2012). Nuevas dimensiones de las categorías étnicas convencionales: buscando estudiantes indígenas en una universidad tecnológica de Hidalgo, (Tesis doctoral). Departamento de Investigaciones Educativas, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- INEE-UNICEF (2018). *Panorama educativo de la población indígena afrodescendiente 2017*. México: INEE-UNICEF.
- Mateos Cortés, L. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 65-81.
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mendoza, R. G. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 1-35.
- Molina Fuentes, N. (2012). Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. *Universidades*, LXII(54), 4-19.
- Olivera Rodríguez, I., y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Antropologica*, 35(39), 5-23
- Peacock, J. y Holland, D. (1993). The narrated self: life stories in process. *Journal of the Society for Psychological Anthropology, ETHOS*, 21(4), 367-384.
- Peña Cuanda, M.C. (2002). *Resignificaciones identitarias de jóvenes indígenas: el espacio universitario de la UNICH* (Tesis doctoral). Centro de Estudios Superior de México y Centroamérica, México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Pérez Santiago, F. (2018). *Expresiones culturales de estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo originarios del estado de Oaxaca: un estudio etnográfico* (Tesis de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Puyana, A. (2015), *Desigualdad horizontal y discriminación étnica en cuatro países latinoamericanos. Notas analíticas para una propuesta de política*. Serie Estudios y Perspectivas, N° 161 (LC/L.3973; LC/ MEX/L.1174), Ciudad de México, Sede Subregional de la CEPAL en México.
- Puyana, A. (2018) *Exclusión social y discriminación étnica en los orígenes de la desigualdad: Chile, Colombia, México y Perú*. En Puchet Anyul, M., y Puyana Mutis, A. (Eds.), *América Latina en la larga historia de la desigualdad* (pp. 147-176). México: FLACSO.
- Rodríguez Calderón de la Barca, D. (2015). Una exploración etnográfica sobre las y los jóvenes estudiantes y egresados de la Unich, San Cristóbal de las Casas. *Cuicuilco*, 22(62), 175-191.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación Superior Intercultural. El Caso de México*. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior", organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universi-

- dad de Guadalajara y la ANUIES.
- Schmelkes, S. (2009). Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education*, 1(20), 5-17.
- Silva Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4), 1-27.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos*, 40(159), 66-89.
- Stewart, F. (2013). "Justice, horizontal inequality and policy in multiethnic societies", conferencia dictada en Flacso México, 17 de septiembre, México.
- Tuirán, R., "Sólo 2% de indígenas llega a la universidad: SEP", El Universal, 21 de junio 2011. Recuperado de: <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2011/06/21/838661/solo-2-indigenas-llega-universidad-sep.html>
- Universidad Autónoma Chapingo (UACH). (1978). Estatuto de la Universidad Autónoma Chapingo. Recuperado de: <http://www.laisumedu.org/g/dimensiones/ley/W002-6NNC-052001-2010.pdf>
- Universidad Autónoma Chapingo (UACH). (2018). Acuerdo 824-3 del Honorable Consejo Universitario. Recuperado de: <https://web.chapingo.mx/h-consejo-universitario/acuerdos/>
- Vommaro, P. (2017). Juventudes latinoamericanas: vidas desplegadas entre las diversidades y las desigualdades. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (11), 1-9.

Subjetividades políticas: convergencias biográficas, educativas y regionales

Subjetividades políticas: convergências biográficas, educativas e regionais

Political subjectivities: biographical, educational and regional convergences

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
16 de julio de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
1 de septiembre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 de octubre de 2019

Susana Vargas-Evaristo

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Pacífico Sur
Oaxaca / México
susana.vargas.e@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7630-8699

Resumen

El objetivo de la presente colaboración es indagar y analizar las convergencias entre la historia biográfica y proyectos educativos etnopolíticos consolidados en el marco de una cultura regional oaxaqueña. El análisis se realiza desde la perspectiva de las subjetividades políticas que permite comprender la articulación de lo personal con lo político educativo en dos sentidos: 1) la construcción subjetiva desde el punto de vista y praxis del sujeto, y 2) la experiencia de vida entrelazada a procesos políticos de la realidad regional inmediata. Se presentan tres historias de egresados de la Maestría en Educación Comunal en Oaxaca, a partir de las cuales, se desmenuzan los ritmos de construcción biográfica y la articulación hacia un proyecto colectivo. Se concluye que la maestría propicia entre los y las estudiantes espacios reflexivos desde la propia historia que coadyuvan a una interpretación y praxis diferenciada en términos de una propuesta de acción pedagógica comunitaria.

Palabras clave: enfoque biográfico, subjetividades políticas, educación superior, proyectos etnopolíticos, cultura regional.

Resumo

O objetivo da atual colaboração é indagar e analisar as convergências entre a história biográfica e projetos educativos etnopolíticos consolidados no marco de uma cultura regional "oaxaqueña". A análise se realiza a partir da perspectiva das subjetividades políticas, o que permite compreender a articulação do pessoal com o político-educati-

Referencia para citar este artículo: Vargas-Evaristo, S. (2020). Subjetividades políticas: convergencias biográficas, educativas y regionales. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 137-158.

vo em dois sentidos: 1) a construção subjetiva do ponto de vista e práxis do sujeito, e 2) a experiência de vida entrelaçada a processos políticos da realidade regional imediata. Apresenta-se a história de três dos Mestres formados no programa de Mestrado em Educação Comunal de Oaxaca e, a partir delas, se esmiúçam os ritmos de construção biográfica e a articulação na direção de um projeto coletivo. Conclui-se que o mestrado propicia espaços reflexivos entre os/as estudantes, a partir de suas próprias histórias, que contribuem a uma interpretação e práxis diferenciadas em termos de uma proposta de ação pedagogia comunitária.

Palavras-chave: abordagem biográfica, subjetividades políticas, ensino superior, projetos etnopolíticos, cultura regional.

Abstract

The objective of this collaboration is to investigate and analyze the convergences between biographical history and ethno-political educational projects consolidated within the framework of the regional Oaxaca culture. The analysis is carried out from the perspective of political subjectivities that allows us to understand the articulation of the personal with the educational political in two ways: 1) subjective construction from the point of view and praxis of the subject, and 2) the experience of interwoven lives linked to the political processes of the immediate regional reality. Three stories of graduates of the Master's of Arts in Community Education in Oaxaca are presented, from which the rhythms of biographical construction and articulation towards a collective project are scrutinized. It is concluded that the Master's program enables the students to have reflective spaces about their own history that contributes to a differentiated interpretation and praxis in terms of a proposal of community pedagogy action.

Keywords: biographical approach, political subjectivities, higher education, ethno-political projects, regional culture.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se interesa en analizar las convergencias biográficas y educativas en un contexto regional al sur de México, concebimos esta articulación como parte de los procesos históricos, étnicos y políticos que atraviesan el hacer y ser cotidiano de las personas inmersas en sus propias realidades y preocupaciones. Coincidimos con Zemelman en entender a los sujetos desde su capacidad de construcción y la importancia del significado social y político que representa lo construido (2010:2). La construcción del "sí mismo" en tanto histórica, colectiva y significada, nos permite proponer la categoría de subjetividades políticas como proceso intencionado de socialización política que interviene en dos sentidos: 1) la construcción subjetiva desde el punto de vista y praxis del sujeto, y 2) su articulación a procesos políti-

cos que emergen de la realidad regional inmediata. Las subjetividades políticas toman su fuerza en contextos étnicamente diversos como ocurre en el estado de Oaxaca, espacio en el que coinciden proyectos de educación superior etnopolítica inspirados en la lucha de los pueblos originarios en defensa y reconocimiento del saber comunitario. Nos permitimos apoyar nuestro análisis en la propuesta de la Maestría en Educación Comunal (MEC/ICE-UABJO)¹ como ejemplo ilustrativo de luchas etnopolíticas en Oaxaca. Del conjunto de entrevistas realizadas en un periodo de 2018-2019 retomamos tres historias biográficas de dos egresados y una egresada en tanto se insertan en una cultura regional cruzada por diversas realidades sociopolítico-culturales, que atraviesan la historia personal y se manifiestan en lo que llamamos subjetividades políticas.

En la primera sección del artículo desarrollo brevemente las implicaciones del contexto regional etnopolítico en el ámbito de la educación superior y el aporte de la maestría en Educación Comunal. Seguido de ello se presenta un breve apartado metodológico que introduce la siguiente sección en la que se muestran los fragmentos de las historias de vida. Posteriormente ofrecemos un análisis sobre la construcción de la categoría sobre subjetividades políticas y la articulación a un contexto educativo etnopolítico, por último, se presentan algunas conclusiones.

PROYECTOS DE EDUCACIÓN ETNOPOLÍTICOS Y LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COMUNAL

En las últimas décadas los pueblos originarios y afrodescendientes han demandado el reconocimiento de sus formas de existencia ante siglos de dominio colonial y ahora frente al estado-nación. A pesar de que en la educación superior desde finales de los años ochenta algunos países latinoamericanos han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas para favorecer el acceso de la población indígena en universidades convencionales, la incorporación por parte de los pueblos originarios queda en entredicho dado que no es suficiente abogar por cuotas de inserción sino atender y desplegar la demanda central sobre la integración de los saberes de sus pueblos, lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio (Mato, 2012:28).

En México desde finales de los años ochenta encontramos iniciativas de educación superior intercultural en contextos multiétnicos que destacan la vida campesina, comunitaria e intercultural como parte de las estrategias pedagógicas de profesionalización autónomas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a los recursos educativos del Estado (Rojas y González, 2016: 76). No solamente hablamos de la educación superior intercultural desplegada desde el mismo Estado, sino aquellas que si bien han incluido lo intercultural como una acción política de reconocimiento, en el fondo lo que se pretende fortalecer es el vínculo comunitario. Ciertamente la interculturalidad se extendió como un factor discursivo para incorporar a las poblaciones indígenas a procesos de educación superior, pero nuevamente este concepto es

¹ Esta maestría se ofrece en el Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma Benito Juárez, en la ciudad de Oaxaca (ICE-UABJO). Agradezco la disposición y apertura de los profesores Jaime Martínez Luna y Arturo Guerrero para conversar y acceder a los y las estudiantes de la primera generación de la Maestría en Comunalidad.

señalado por algunos autores desde la vertiente política como arena de disputas y como una forma de dejar de lado las asimetrías sociales y de poder que se encuentran en el juego (Rojas y González, 2016:78). En diversas experiencias e iniciativas de educación superior como en el caso de Oaxaca, existe una tendencia a distanciarse de la interculturalidad por su identificación con las políticas gubernamentales neoindigenistas, en todo caso, la lucha desde la base social conforma y sostiene a estos proyectos educativos. En este sentido la educación superior que podríamos entender como comunitaria, propone formar sujetos identificados con la cultura y lenguas originarias, consistentes con sus prácticas ancestrales, espirituales y organizativas que echan mano del conocimiento comunitario transmitido a sus miembros como una práctica pedagógica-identitaria. La lectura de estos esfuerzos educativos desde lo etnopolítico es concebida por Maldonado anteponiendo el territorio comunitario como recinto de la cosmovisión de cada pueblo originario y que otorga el sentido a la vida comunal, y es la vida comunal, dice, "la base de la resistencia contra la agresión colonial española y mexicana" (Maldonado, 2013:21)². Las movilizaciones de carácter etnopolítico pueden derivar en una multiplicidad de formas de expresión en tanto responden a demandas asociadas a la pertinencia étnica, territorial, lingüística de sus propias formas de existencia. Es así como en los movimientos indígenas enfocados en la génesis de sus propias instituciones educativas está presente la idea de hacer de las demandas, la historia, el contexto local y nacional elementos primordiales que abonan al aprendizaje y forman parte de la acción pedagógica (Baronnet, 2009). En esta lucha-demanda por la apropiación de la educación con pertinencia comunitaria se traduce en el fortalecimiento del ejercicio de libertad y autonomía de los pueblos y la politización de la identidad étnica supone un recurso fundamental. Estos proyectos educativos buscan la participación social como ejercicio de derechos y están respaldados por instrumentos jurídicos internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)³ además de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (González, 2016).

En la dimensión estudiantil que atendemos en este texto, los proyectos de educación superior etnopolíticos asignan un énfasis importante a la identidad y responsabilidad comunitaria y a la mirada crítica hacia los mecanismos de la dominación histórica del colonialismo interno (González y Rojas, 2013:279). Se trata de estudiantes que a su paso por la universidad/maestría⁴ disciernen, aprehenden y se involucran en procesos de autonomía y se articulan en acciones y narrativas para dar cuenta de su propia conciencia histórica. Es decir, se accionan a ejercicios de reflexividad teniendo como contexto el espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación con el poder (Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Cardona, 2016:131-132). Centrarnos en la perspectiva de los y las egresadas persigue el objetivo de atender la manera diversa de subjetivación política que les implica elegir formarse y gestar propuestas de acción pedagógica vinculadas a las realidades regionales sociales, políticas, étnicas inmediatas.

² El Estado ha reconocido que son 418 de 570 los municipios oaxaqueños organizados comunalmente, desde 1995 los pueblos tienen el derecho de elegir a sus autoridades tradiciones: en asamblea, por voto directo, en días de fiesta y con base en los derechos generados por los ciudadanos en el servicio comunitario gratuito escalafonario llamado sistema de cargos (Maldonado, 2015:119).

³ Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas Organización Internacional del Trabajo Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Publicado por la Organización Internacional del Trabajo, 2014.

⁴ Además de la Maestría en Educación Comunal (MEC), existen otros esfuerzos de educación superior que adscriben en sus planes curriculares a lo comunal como base pedagógica.

ASPECTOS GENERALES SOBRE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN COMUNAL

A mediados y finales del siglo XX desde las comunidades de la Sierra Norte oaxaqueña, nace el pensamiento de la comunalidad como producto de procesos de lucha y reflexión colectiva encabezados por Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz (Aquino, 2013:8). En una visión general, la comunalidad es comprendida como una forma de vida que los pueblos originarios de Oaxaca practican en la vida cotidiana organizada por cuatro pilares: la tierra, la fiesta, el trabajo y la gente. Tanto para Jaime Martínez Luna como para Floriberto Díaz, “la comunalidad es la vivencia que establece la condición india en la comunidad como una manera de ser. Sobre ella se ha hecho posible hilvanar poco a poco el nuevo discurso que puede hacer posible un auténtico diálogo intercultural” (Díaz, Hernández y Jiménez, 2007:404). En su vertiente académica se establece como un parteaguas que ha pujado por intervenir en el campo de los saberes constituidos desde la vida comunitaria de los pueblos originarios frente a los instituidos desde la ideología nacionalista erigida por el Estado y su intervención en los planes y programas escolares. La educación es uno de los dominios en donde la comunalidad incide en la práctica y elaboración de propuestas universitarias y de posgrado, o bien, desde la experiencia de formación de educadores comunitarios a partir del proyecto financiado por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). En términos legislativos ha quedado consensada la relevancia de la comunalidad como parte de la Ley General de Educación del Estado de Oaxaca (1995) en la que se declara que se “respetarán los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los Pueblos Indígenas” (Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal ICE-UABJO, 2014). Este resultado forma parte del movimiento indígena en Oaxaca en el que se persigue retomar la educación con pertinencia en sus propias formas de determinación para transmitir y generar conocimientos.

La maestría se propone retomar la identidad oaxaqueña desde la construcción colectiva de un comportamiento filosófico propio, lo que supone la íntima articulación entre la escuela y la comunidad, para fortalecer la relación de las personas en sus pueblos, y en todo caso, mitigar los efectos de la migración y, por tanto, de la descomunalización (Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal ICE-UABJO, 2014:121). Los contenidos y prácticas pedagógicas se aventuran desde una propuesta epistemológica que apuesta por una visión de reflexión e integración de los principios que rigen la vida comunitaria desde el ámbito regional oaxaqueño.

A menudo lo “occidental” se menciona en el Plan de Estudios y también en las narrativas de las y los egresados, como aquella visión del mundo en la que se separa la educación, su didáctica y pedagogía de la vida común de las personas situadas en contextos específicos; la individualización o parcelamiento del conocimiento y de la práctica educativa forma parte de ello. Esta visión es compartida por el teórico De Sousa Santos, quien en su ensayo sobre epistemologías del sur

diserta sobre la construcción del conocimiento occidental como un paradigma dominante que limita y desperdicia la experiencia de lo común (De Sousa Santos, 2000:44).

La maestría construida desde la comunalidad como recurso heurístico (Guerrero, 2013), recupera el ejercicio de reconocer y revalorar la experiencia personal y profesional situada en contextos regionales como parte de la apuesta pedagógica. Entre algunos aspectos que motivaron la elección de la MEC por parte de los y las estudiantes mencionamos los siguientes: la primera carrera formativa aparece como un elemento significativo para elegir a la maestría en educación comunal por la afinidad en los temas y porque el enfoque les resulta novedoso. Fue interesante notar que, si la decisión de salir de sus comunidades de origen estuvo sustentada en la necesidad de adherirse a un proyecto de profesionalización universitaria en el medio urbano, para algunos la orientación comunal del posgrado animó el retorno hacia la comunidad de origen para realizar su investigación. La docencia en espacios educativos con estudiantes provenientes de comunidades indígenas aparece como otro más de los motivos para tomar la decisión de cursar una maestría con orientación comunal como estrategia para comprender las realidades de los pueblos de sus propios estudiantes. Para otros, elaborar un proyecto de investigación como requisito de admisión se presentó como la posibilidad de encaminar lo comunal hacia prácticas y acciones que ocurren en el medio urbano. También entre los estudiantes de la MEC, encontramos el perfil de docentes que habían emprendido reflexiones pedagógicas anteriores y que, estimulados por un pensamiento crítico accedieron a la maestría para fortalecer planteamientos personales sustentados en la propuesta de la comunalidad. Por último, es importante señalar que entre los y las entrevistadas el sentimiento de pertenencia hacia sus contextos regionales de origen, funge como parte de la identidad personal y profesional que al encuentro con la maestría despierta memorias de pertenencia ancestral como una suerte de *ethos* identitario. Algunos han llamado a esto como el *ethos* profesional que resulta de la combinación de los valores pautas y códigos de lo que se puede llamar la "ética profesional" que una vez internalizada, el sujeto se siente obligado a actuar como parte del *ethos* y le confiere una dimensión moral. De esta manera la profesionalización y la subjetividad, suponen la relación entre la vida profesional con el sí mismo (Villagómez, Yurén y Camarena, 2007:23).

APARTADO METODOLÓGICO

Se privilegió el relato biográfico como método clave para el análisis de la construcción de subjetividades políticas, lo consideramos como un testimonio que se construye en torno a un problema de investigación situada. Para Bertaux (2011) los relatos de vida son formas que no dependen del narrador sino del "narratario", es decir, de la persona para quien se hace el relato, de su demanda, de su espera, de su atención: del contrato implícito que encierra ya el primer contacto. Sin embargo, y de acuerdo con la experiencia recabada en este campo metodológico, el relato biográfico si bien es una solicitud de la entrevistadora,

ciertamente la persona interpelada elabora la narrativa desde la construcción subjetiva de su propia experiencia. Es decir, existe un acuerdo entre los involucrados y casi siempre el relato toma una identidad narrativa particular de acuerdo con la experiencia de cada persona.

El ejercicio de recorrer la historia de las personas, por un lado, permite a la entrevistadora reconocer la manera de narrar y ordenar los acontecimientos que dan lugar a una experiencia particular, no como hechos aislados sino significativos y articulados a otras personas, contextos, objetos, historicidades que permiten imaginar y construir situaciones ocurridas en un tiempo pasado. Por parte del sujeto, narrar la historia propia significa un ejercicio de ordenar eventos de su vida a manera de traducir al interlocutor su experiencia atravesada por emociones, hechos y demás relaciones sociales que se articulan. Pero sobretodo, narrar la historia propia es una práctica para recuperar la memoria personal y colectiva resignificándola en el tiempo presente. Si consideramos este ejercicio en el ámbito de un proceso de profesionalización circunscrito en luchas políticas que reivindican la memoria histórico-social de pueblos originarios, observamos que los y las entrevistadas dan cuenta de su articulación con hechos sociales más amplios que forman parte de la construcción de sus propias subjetividades. Para nosotros este proceso supone una ventana para conocer la construcción del sujeto en tanto histórico y político cuando se articula la experiencia individual con demandas colectivas que nombramos subjetividades políticas.

Abordamos la Maestría en Educación Comunal inserta en la Universidad Autónoma Benito Juárez (UABJO) en la Ciudad de Oaxaca, como parte de un conjunto de experiencias que surgen de luchas locales y que se inspiran en la comunalidad para gestar proyectos de educación en distintos niveles, pero particularmente esta investigación retoma aquellas enfocadas en el nivel de educación superior⁵. La mayoría de quienes participaron en esta investigación estaban en el periodo de elaboración del libro que reflejará la investigación con la que eventualmente obtendrán el grado de maestros⁶.

LAS HISTORIAS Y ALGUNOS ANTECEDENTES PARA SITUARLAS

Para fines de la presente discusión retomo tres historias para exponer la articulación entre la experiencia biográfica, las identidades profesionales y el contexto regional como elementos relacionales que construyen subjetividades políticas entre los y las egresadas del posgrado en cuestión. Nos parece adecuado señalar que el resto de las historias realizadas presentan contenidos similares, aunque por estrategia de análisis nos enfocamos en tres que comparten la actividad artística en sus prácticas profesionales: la danza, las artes plásticas y la música.

En el estado de Oaxaca la migración hacia los contextos urbanos tanto al interior de la entidad como de manera interestatal ha formado parte de las dinámicas familiares; escolarizarse es frecuentemente la principal motivación para emigrar de las comunidades y los pueblos.

⁵ Esta investigación se suscribió en un proyecto más amplio: "Políticas interculturales en la educación superior de Oaxaca y México. Lo instituido y lo instituyente en la construcción de un campo social" (CONACYT-CIESAS Unidad Pacífico Sur).

⁶ Agradezco la colaboración de todos y todas quienes accedieron a sostener una entrevista conmigo para hablar de su historia de vida y experiencia en el marco de la Maestría en Educación Comunal.

En segundo lugar, encontramos que por disputas y manifestaciones de violencia relacionadas con el despojo de la tierra algunas familias optan por buscar establecerse en los centros urbanos más cercanos. Este antecedente cruza las historias que aquí presentamos y nos parece importante retomarlo porque se trata de personas que se socializaron en medios urbanos, no obstante, los antecedentes familiares están articulados a las formas de vida comunitarias y campesinas.

Las tres trayectorias con perfil académico artístico son diferenciadas, una de ellas se resuelve en el entorno de la ciudad de México a finales de la década de los noventa, en el segundo caso durante la década de los ochenta en la Ciudad de Guadalajara, y en el tercero la preparatoria es realizada en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Ciudad de México (CCH) a principios de los setenta y la carrera se concluye años después en Oaxaca. Se trata de prácticamente tres generaciones de estudiantes de la MEC que registran sus estudios universitarios o de preparatoria en contextos fuera del lugar de nacimiento con especificidades asociadas al contexto histórico. Las diferencias generacionales pueden mostrar además las alianzas con colectivos que más adelante proporcionarán facilidades para insertarse en el medio laboral. En uno de los casos la vinculación con el campo académico-magisterial significó articularse en redes previamente establecidas por la familia nuclear que fueron fundamentales frente al egreso de la licenciatura. En el caso de los varones se observan reflexiones interesantes que a lo largo de su trayectoria educativo-profesional cobran significado en su acción profesional posterior. En el contexto de la primaria uno de los entrevistados asoció su vida familiar y de barrio a la narrativa de pobreza que la escuela constantemente enfatizaba en algunos sectores de la ciudad de Oaxaca. Este hecho lo hizo consciente de condiciones de vida que él no asociaba con su propia experiencia, y dice: “me di cuenta de que era moreno, antes no lo había percibido” esta vivencia quedó registrada en su memoria biográfica adquiriendo sentido en sus posicionamientos políticos en la adultez. En el tercer caso, el contexto político lo implicó de manera significativa, la preparatoria fue un espacio de manifestaciones revolucionarias y estudiantiles, este fue un periodo en donde la música adquiere para él la posibilidad de elaborar la conciencia social y política predominante desde su comunidad de origen y a lo largo de su historia biográfica y estudiantil.

Eva.

Eva nació en la Ciudad de Oaxaca y sus padres son oriundos de San Francisco Cajonos Villa de Alta ubicado en la Sierra Norte oaxaqueña con población principalmente zapoteca, en el momento de la entrevista contaba con 40 años. Durante el periodo de 1996 al 2000 decidió viajar a la ciudad de México para estudiar Danza Folclórica en el Instituto Nacional de Bellas Artes. En la Ciudad de México experimentó la sensación de sentirse excluida por compañeros y compañeras debido a sus orígenes oaxaqueños, no obstante, también encuentra un grupo interesado en aprender de las danzas oaxaqueñas. En un escenario distante a sus redes afectivas Eva busca encontrarse con el Club de Radicados de San Francisco Cajonos (“San Pancho”) instalado en el Distrito Federal,

¿Por qué lo busqué? Pues porque me sentía que no estaba lejos de Oaxaca, porque pues obvio la vida allí en el DF es muy diferente, o sea la gente, las personas son diferentes, por ejemplo por decir en la escuela ellos como que no entendían muchas cosas, o yo no los entendía en muchas cuestiones, por ejemplo en esta parte del compartir como te decía, pues les enseñaba, les decía y yo sentía que ellos no, que si eran muy celosos de lo que tenían, de lo que sabían y entonces esa parte yo creo que uno busca de dónde es porque se siente identificado (...). (Eva, Ciudad de Oaxaca 05/03/2018).

La comunidad de San Francisco Cajonos cuenta con una larga trayectoria de migración nacional e internacional, incluso sus habitantes participaron del 'programa bracero'⁷ a principios de los años cuarenta del siglo XX. Según Reyes y Girón, la migración de la comunidad serrana se intensificó a partir de 1960 cuando se construyó la primera carretera que conectó con la ciudad de Oaxaca (2007:97). En la comunidad de origen, la educación básica llega hasta la primaria y los adolescentes asisten a la secundaria en San Pedro Cajonos, a cuatro kilómetros de distancia. Por lo general, los jóvenes continúan su educación media superior y superior en la zona metropolitana de la ciudad de Oaxaca, aprovechando las remesas y subsidios de gobierno (Reyes y Girón, 2007:99). Esta entidad se encuentra entre las tres primeras, a nivel nacional, con una importante dinámica migratoria de la población indígena; el caso de Eva ilustra muy bien la experiencia de las generaciones anteriores como las de sus padres quienes adelantaron la salida del pueblo para concluir niveles de escolarización media y superior. La reagrupación de la comunidad de origen en los espacios de migración como la ciudad de México o Oaxaca, es otro de los ejercicios de "recomunalizarse" como estrategia para integrarse a la sociedad receptora y seguir organizando las fiestas, asambleas y convivencias que permiten mantener redes entre los lugares de destino y el pueblo de origen.

Cada comité de paisanos se comunica 'radiados' (por medio de radios) en las diferentes ciudades (...) por ejemplo recaudan la cooperación para las fiestas, ese comité se encarga de mandar la cooperación o cualquier cuestión que tenga el pueblo, el comité se encarga de esa organización, a veces el cabildo tiene que venir (a Oaxaca) por algún asunto, que quiere una reunión con los radicados aquí en Oaxaca, pues ya viene y platica con los que están radicados acá, igual, de hecho han ido hasta a Los Ángeles a platicar con los paisanos (Eva, Ciudad de Oaxaca 05/03/2018).

En Oaxaca hay un club social de San Francisco Cajonos, entonces formamos parte de ese club los radicados en la ciudad de Oaxaca tenemos el taller de danza, entonces cuando yo era chica a los 13, 14, 15, antes de que me fuera a estudiar al DF pertenecía a ese grupo de danza. La finalidad del grupo de danza, era o es pues, según ellos es darle realce a las fiestas del pueblo ¿no?, sobre todo en las fiestas del carnaval entonces este grupo, va, se presenta en el programa

⁷ Durante 1942 el Programa Bracero fue un factor fundamental en la atracción de trabajadores inmigrantes mexicanos, quienes arribaron a Estados Unidos dentro de una política migratoria "ordenada y controlada". En la época de los braceros se registraron pequeños contingentes de indígenas provenientes del centro y suroeste del país, fueron primero los purépechas y nahuas los grupos que se incorporaron a la migración hacia Estados Unidos y posteriormente continuó el flujo de los mixtecos, zapotecos y triquis de Oaxaca (Velasco, 2007).

social que se hace los sábados de carnaval, este a veces en Guelaguetza, se presenta en la Guelaguetza en el cerro de La Mesa que le llaman y en la fiesta del 4 de octubre, entonces también, pues digamos esa labor pues hacemos los que estamos fuera también damos una aportación, pues yo di un cargo, que las mujeres empezamos que se llama un cargo en la liga femenil, y esa liga se encarga de organizar, por ejemplo en las fiestas del carnaval tiene que ver todo lo que tenga que ver con la reina del carnaval, que le vestido, que el peinado, que debe estar presentable a tal hora, todo eso de la organización (Eva, Ciudad de Oaxaca 05/03/2018).

La experiencia de Eva está articulada a diversos factores a saber, el vínculo con un territorio del que se siente parte aun cuando se haya socializado en la Ciudad de Oaxaca: "yo sé que tengo sangre serrana, mi cultura es serrana, mi pensamiento es de serrana zapoteca de la sierra". Además, en su narrativa se encuentra muy presente la migración de sus paisanos y la rearticulación que emprenden para reagruparse como comunidad multisituada. El comité de "San Pancho" supone un espacio en el que se conjugan los paisanos, la vida comunitaria, la danza y la posibilidad de mantener los lazos con el lugar de nacimiento.

Después de haber terminado sus estudios de danza Eva se incorpora a la vida magisterial como docente en el nivel básico de la educación pública, en este espacio se encuentra con nuevos retos que la confrontan con respecto a su pertenencia comunitaria. Entre los compañeros más antiguos de su trabajo se encuentra presente el discurso de la "compartencia" y en repetidas ocasiones hacían insinuaciones sobre la falta de conocimiento de Eva sobre esta práctica por haber crecido en la ciudad, ella explica:

La competencia, la competencia según, el trabajar unidos, el trabajar en armonía, los saberes comunitarios, lo dicen, pero no lo practican, entonces yo dije quiero conocer un poquito más sobre esto porque pues como también a muchos de nosotros nos señalan porque según no venimos de una comunidad y no sabemos, pero yo creo que sabemos más de la comunalidad que los que se dicen ser de un pueblo originario ¿no? (Eva, Ciudad de Oaxaca 05/03/2018).

La constante confrontación por parte de los colegas de su institución laboral conllevó a que Eva buscara la manera de aprehender elementos que le permitieran recuperar sus orígenes comunitarios y articularlos a su práctica docente. De tal suerte que la maestría en Educación Comunal la concibió como una posibilidad de acercarse a aquel mundo comunal-comunitario del que Eva desprende su identidad étnica y también política, ahora desde la docencia en la educación artística.

Como investigación final y requisito de titulación se había propuesto realizar un estudio sobre la comunidad de origen de sus padres, "San Pancho" como ella le llama, a lo que el maestro Jaime le respondió que era mejor realizar un estudio desde "el suelo que pisas":

El proyecto yo lo hice precisamente con San Pancho, pero ya platicando con el maestro Jaime me dijo, es que mira, si

no vives ahí va a ser difícil ¿no? Va a ser difícil que hagas tu proyecto, entonces encamínalo hacia donde estás, ten en cuenta toda esta tierra que pisas, toda esta parte de la comunidad que ya voy entendiendo un poquito más, entonces el proyecto por eso lo estoy haciendo con alumnos, con alumnos que tengo en la escuela, que tiene que ver con el registro corporal (Eva, Ciudad de Oaxaca 05/03/2018).

Finalmente, retomó su investigación enfocada en la Escuela Normal Bilingüe en donde observa y analiza el movimiento corporal de los y las estudiantes durante el momento de la danza, trata de hacer un registro sobre las expresiones de corporalidad de acuerdo con la región de origen de los y las estudiantes. El resultado final de esta investigación se presentará como libro o tesis final que se presentará ante un comité.

El caso de Eva es peculiar en tanto atraviesa la migración por motivos de acceso a la educación, la vida urbana y la disputa sobre su pertenencia étnico-comunitaria frente a sus compañeros docentes. Son acontecimientos de su biografía que la llevan a buscar la manera de resolver, por un lado, su legitimidad como serrana dentro de su círculo académico y laboral, y por otro, realizar un ejercicio de recuperación de su vínculo comunitario mientras aplica la danza como herramienta de investigación.

Reynaldo.

Reynaldo cuenta con la edad de 52 años, sus padres nacieron en Santo Domingo Xagacia, Distrito Villa Alta, Región de la Sierra Norte, principalmente hablantes de lengua zapoteca, mientras que él nació en la Ciudad de Oaxaca. Su larga experiencia como maestro en diversas comunidades indígenas lo llevaron a insistir en la necesaria articulación de la vida comunitaria como parte del currículo escolar de las secundarias siendo el arte un vehículo pedagógico. Reynaldo pensaba que la educación tal y como se concebía desde el Estado se fundamentaba en principios psicológicos y no pedagógicos una vez hecho consciente esta distinción comienza a señalar: “¡ojigan fíjense que está mal la educación!”. La primera instancia a la que recurrió para hacer notar su discrepancia fue en su área de trabajo directamente con su jefe, a quien le confesó su incomodidad: “oye jefe, como que lo que estamos planteando es la liberación de la gente, la liberación del pensamiento y la escuela (pero lo) que estamos enseñando no libera, conduce. ¿Por qué no hacemos un formato diferente? (Reynaldo, 02 de mayo 2018, Ciudad de Oaxaca). Estas observaciones no producían eco en el ámbito laboral de Reynaldo y su jefe le hace la propuesta de llevar estos señalamientos hacia otras instancias:

Entonces hubo un jefe que me dijo ‘mira Rey, no me digas eso acá, no plantees eso acá porque no te hacemos caso; plantéalo donde debe de ser y para eso ve al IEEPO y allá en el IEEPO plantéalo’. Cuando llegué con el jefe que me habían mandado me dicen ‘Tenemos aquí una orden para que te vayas a México, hay una reunión nacional en México y todo lo que tú dices plantéalo ahí, no nos digas a nosotros porque aquí no tiene caso’ ¡Y sale! Primera reunión,

llegamos a México y veo a todos los maestros de artes dije ¡Órales! (...) Entonces en mi primera reunión, yo recuerdo que cuando me presentan yo los felicito -en una reunión de la Secretaría de Educación Pública- y no me había dado cuenta de que Oaxaca no había ido durante muchos años a esas reuniones (...) Estaba la coordinadora aquí en Oaxaca y como no estaba de acuerdo con muchas cosas en México no iban, y si iban, nada más llegaban y "¡Sí hombre!, sí lo hacemos" O sea, se arregla en una mesa de negociación "¿Cuándo es que van a entrar las reformas?" "-Sí hombre, espérenme", "Es que hay una reunión" "-No te preocupes porque mi gente no va a ir. No va a ir porque no estamos de acuerdo, pero lo vamos a hacer hombre, no te preocupes" (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).

Para Reynaldo, la principal crítica que La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CENTE) realizaba hacia la Secretaría de Educación Pública se sostenía en que consideraba que en México la educación era de muy baja calidad. Él continúa asistiendo a los encuentros con la Secretaría de Educación Pública en la ciudad de México en vísperas del planteamiento de la Reforma Educativa, en este marco logra ver las tensiones entre las propuestas que se realizaban desde la Ciudad de México frente a las necesidades que los profesores desde el campo de la educación artística oaxaqueña demandaban para el fortalecimiento de sus programas. Reynaldo como docente de artes en San Agustín Loxicha, Candelaria Loxicha, Yanhuitlán y Nochixtlán (contextos comunitarios y campesinos) pugnaba por un giro epistemológico de la educación básica, principalmente observó que la educación tal y como se transmitía a los y las estudiantes mantenía un pensamiento lineal y poco reflexivo:

Yo planteaba que, así como para las matemáticas hay un tipo de pensamiento, el lógico-matemático; para las ciencias sociales hay un tipo de pensamiento hermenéutico-mayéutico; para la religión hay un pensamiento religioso, de tipo religioso ¿No?, así también debemos de tener los de artes, un pensamiento de las artes ¿Cómo se llama? ¡Quién sabe!, pero debemos tener un tipo de pensamiento, trabajar sobre eso. (...) entonces empecé a ver que hay un pensamiento lineal, un pensamiento abducido, y decía yo "Ah mira, ¡Creo que en las artes se piensa así! (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).

Sus propuestas pedagógicas giraban en torno a la defensa y justificación de la necesidad de contar con programas y planes más estructurados y bajo planteamientos filosóficos que estimularan su enseñanza y pertinencia para los contextos en los que se impartían. La propuesta de un pensamiento artístico se dirigía hacia la triada sientopienso-actúo:

¿Cómo se desarrolla un pensamiento artístico? ¡Vamos a trabajar! y proponíamos nosotros: sientopienso y ac-

túo, ellos (en las reuniones con la SEP) lo pasaron a otro... con otros nombres ¿No?, dijeron "Sensibilidad, percepción, creatividad" ¡Wow!, decíamos "Sí, sí ¡Vamos con ustedes, ¿Cuándo hay reunión de nuevo?" "-No, pues dentro de tres meses" "¡Perfecto! Yo vengo", y entonces empezamos a coincidir con muchas cosas con (el magisterio de) México. (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).

En el relato de Reynaldo puede percibirse el interés por replantear los paradigmas epistemológicos, era evidente que había una crítica profunda a la separación entre la realidad que los pueblos indígenas establecen en sus relaciones cotidianas y los "conocimientos" transmitidos en una visión educativa *tabula rasa* desde el Estado.

Ya empezamos a plantear...decía, empezamos a ver lo del pensamiento artístico, empezamos a ver que se está trabajando un planteamiento para teatro, música, artes visuales y entregamos cada quien los planes y programas que estamos trabajando en los estados (...) y empezamos a plantear lo de la comunidad, no se hablaba de comunalidad, se hablaba de comunidad (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).

A pesar de considerar que las charlas que se realizaban en las reuniones con otros colegas de la SEP en la Ciudad de México coincidían hacia el mismo rumbo, la realidad era que había un encuentro de discursos e intereses político-ideológicos que distorsionaron toda posibilidad de construir una propuesta común sobre la asignatura de la educación artística. Reynaldo notaba que en aquellas reuniones se destinaba una gran cantidad de dinero en la logística, hospedaje y alimentos de los maestros asistentes de todo el país, a pesar de ello, su lectura estaba encaminada hacia el planteamiento de una nueva educación y la docencia, era uno de los pilares de este cambio, y dice: "El maestro no sólo nos está enseñando a pintar, sino también nos está enseñando historia". En su narración Reynaldo explica que durante el periodo del 2006-2005 finalmente la SEP reconoce de manera oficial el área artística como parte de la educación básica, después de 8 reuniones parecía que a través de su participación en las mesas el campo del arte había logrado colocarse como asignatura.

Ahí fue donde ya nos dijeron 'Damas y caballeros, eso se llama Reforma Educativa y el próximo año, a partir del 2006 inicia la Reforma Educativa', dijimos ¡Wow! Vamos a reformar la educación (...). Yo me imaginaba, así como cuando Juárez hace su Reforma, ...las Leyes de Reforma y leí también las leyes en arte que él planteaba y dije ¡Wow! Imagínate una reforma de arte y cultura al estilo Juárez donde el arte y la cultura tengan el peso específico en la nación ¡Será fabuloso! (...) Entonces cuando lo veo (el documento final), digo "¡No! Nos la cambiaron" (...) en ese momento me enfrenté, 'no firmo, no estoy de acuerdo con la Reforma Educativa' (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).

El punto central por el que Reynaldo se negó a firmar el documento de la llamada Reforma Educativa tenía que ver con el cambio de términos que aparecían en el mismo y que diferían de los planteamientos acordados durante las sesiones de encuentros entre maestros y maestras de la SEP,

Por ejemplo, comunidad, quiero que sea una palabra básica ahí y no me estás poniendo comunidad, me estás colocando espacio, espacios artísticos, por ejemplo." Les decíamos, bueno no me digas espacio, lugar artístico, por ejemplo, pero yo quiero comunidad, quiero que aparezca la palabra comunidad porque apareciendo la palabra comunidad ustedes vieron...cuando yo les platiqué me detonaban muchas cosas con la pura palabra y aquí no y ellos me decían "Pero tú no eres lingüista", y me decían un sinfín de cosas, de especialidades que yo no era porque no les podía proponer... (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).

Para Reynaldo, la palabra espacio disolvía la centralidad de la propuesta enfocada hacia el orden comunitario que reflejaba las diferencias regionales y culturales entre el magisterio que se reunía en las asambleas realizadas en la Ciudad de México. En el caso oaxaqueño la experiencia comunitaria y docente forman parte de la tarea, retos y tensiones cotidianos desde el campo de lo educativo como se plantea desde la perspectiva etnopolítica, en Oaxaca se trata de luchas por el reconocimiento de la producción de saberes locales frente a las dinámicas de desigualdad socio-étnica en el ámbito nacional.

El relato de Reynaldo permite observar que la administración del conocimiento toma dimensiones de orden local, regional y nacional en cuanto a la práctica pedagógica; la complejidad implicaría atender y replantear los saberes locales en la práctica docente que la llamada Reforma Educativa no logró incluir. Durante las reuniones con la Secretaría de Educación Pública en la Ciudad de México, Reynaldo dio cuenta de situaciones que colocaban de manera desigual a los maestros provenientes de Oaxaca, no fue sino hasta que leyó el resultado de las reuniones "reformistas" cuando finalmente logra comprender el rumbo que tomaría tal campaña. No obstante, en el 2012 se publica el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) en el que se plantea la articulación entre escuela y comunidad y el compromiso Estatal de incorporar los saberes comunitarios a fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en el estado de Oaxaca, la Sección XXII lo promueve y, según Maldonado y Maldonado, es considerado una de las principales banderas de Lucha del movimiento magisterial oaxaqueño (Maldonado y Maldonado, 2018:260).

Desde su infancia desarrollada en la Ciudad de Oaxaca, Reynaldo retoma la vertiente artística como plataforma de expresión personal y colectiva que a lo largo de su trayectoria de vida y como docente articula a su propia lucha política.

Yo como vi que se burlaban mucho de mi papá porque hablaba zapoteco y por su apariencia física, cuando yo era joven adolescente me peleaba, a quien se burlaba de mi papá yo

le pegaba, pero después me di cuenta de que no era posible, no me podía pelear con todo el mundo. Si la educación me enseñó a desvalorar la cultura, a desvalorar a mi propio padre, (pensaba que) la misma educación debe ser la que me tiene que enseñar a valorar a mi propio padre, a mi propia cultura. Por eso nace Gueza. Entonces Gueza (propone) primero dejar esos malos planteamientos que teníamos como hombres individualistas: Yo tengo mi conocimiento, yo tengo mi material (se refiere al material musical que comparten entre maestros de danza en las escuelas) ¡No!, podemos compartir, yo no vengo aquí y soy el sabelotodo de la comunidad, ¡No! Tú eres parte de la comunidad, intégrate a la comunidad, aprendes de la comunidad, y ahora con los estudios que tengo con Jaime (profesor de la MEC), pues me doy cuenta de que no estaba mal porque finalmente... ¡Ah! Cuando yo conocí a Jaime yo planteaba lo siguiente: ¿Por qué? ...y él se lo platica a muchos compañeros ¿Tú eres de teatro, Rey? "-No, nada de teatro, es de danza y de música la fiesta" y yo les decía "Es que la fiesta...la música y la danza es parte de algo que se llama fiesta y la fiesta es algo que, de cierta forma, en las comunidades hace llegar a toda la gente". (Reynaldo, Ciudad de Oaxaca, 05/03/2018 y 02/05/2018).

Según Martínez, en Oaxaca existen formas de organizar el trabajo comunitario que constituyen principalmente una unidad de complementariedad. En términos prácticos se trata de la concesión de trabajo en la tierra del otro, la disponibilidad para el uno es también la disponibilidad para el otro, pero en tiempos y espacios distintos (Martínez, 2016:83). Inspirado en el sistema de reciprocidad e intercambio, Reynaldo retoma la "gueza" en sus distintas vertientes (musical, dancística, teatral) para proponer una vía político-pedagógica, cuyo eje principal es la investigación realizada por las y los estudiantes de secundaria sobre sus formas comunitarias como una estrategia para despertar la conciencia comunitaria.

Guajiro.

El tercer caso corresponde a Guajiro con 63 años, nació en el Istmo de Tehuantepec y es hablante de zapoteco. Tiene una larga trayectoria como gestor cultural y músico, su traslado hacia la Ciudad de México para estudiar el Bachillerato durante la década de los setenta trajo consigo la posibilidad de hacer sinergias con otros jóvenes con intereses en común, el Frente para la Libre Expresión de la Cultura fue una de las experiencias que se desprenden de ello durante el año de 1976. La música era el vehículo para expresar la desazón política del momento, Guajiro ya lo traía desde su infancia, él cuenta que sus hermanos, su papá y en general, en su comunidad istmeña estaba viva la tradición de componer y tocar música.

En la Ciudad de México Guajiro encontró un panorama *ad hoc* para explorar más a fondo el ámbito musical, con otros colegas fundó el Frente para la Libre Expresión de la Cultura (CEFOL 1973-1977) un co-

lectivo de agrupaciones inspirado por la música latinoamericana de la época que se reunía en una casona para ofrecer conciertos y exposiciones artísticas de diversa índole, se convirtió en un espacio cultural abierto al público. Cuando tenía la edad de 18 años Guajiro con su hermano y otros paisanos de Juchitán crean *Ca' de Xaguete'* palabra en zapoteco que significa "Los de abajo o los que viven abajo", como el nombre era difícil de pronunciar deciden dejarlo en "Cade". Su involucramiento con la música como movimiento social lo absorbió y el proyecto de estudiar una licenciatura se quedó en pausa, posteriormente lo retomaría, unas cuantas décadas después.

Los "Cade" se quedó, así como el grupo "Cade". Fuimos el primer grupo mexicano que hizo un disco, un disco del pueblo (Juchitán); el disco del pueblo era la marca o el sello de Los Folkloristas, discos del pueblo. Los Folkloristas habían grabado ellos y otros grupos famosos como los Quilapayún, Inti-Ilumani, de esos grupos reconocidos a nivel mundial (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).

Actualmente Guajiro tiene un proyecto musical, "Los motivos del Copleo" en el que utiliza el formato de coplas de la música antigua, "la música que llegó con la conquista española, en esa época". Su interés es reconocer las formas en que la música mexicana y latinoamericana se arraigaron a los formatos de coplas, y estas configuraciones musicales están presentes en Oaxaca también. Guajiro señala que "en Tuxtepec y Tabasco, la zona de Sotavento se utilizan este tipo de coplas en décimas, en el Istmo se retoman las redondillas o un formato de coplas octetos, y en la Costa los sextetos o las seguidillas".

Todos esos formatos que se utilizan en Oaxaca están en todo el estado; entonces yo creo que después de tantos años de estar escuchando cómo lo hacen el tema fue trabajar desde los diferentes estilos musicales: el son istmeño, por ejemplo, es diferente a la chilena; es diferente en su conformación, sus secuencias armónicas o quizá las secuencias armónicas tienen cierto parentesco pero sus secuencias rítmicas son diferentes o sus secuencias melódicas pueden ser y sus coplas son diferentes, su formato de coplas. Entonces fue construir canciones nuevas a partir de ese formato, es decir, hacer sonos istmeños, hacer chilenas, hacer sonos del Sotavento (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).

Patricia Rea realiza un análisis interesante sobre las relaciones de género entre los zapotecos de Juchitán que se cruza con el relato de Guajiro. En este sentido la música, lo intelectual, la actividad artística forma parte del mundo masculino de la región, mientras que las mujeres son socialmente reconocidas por otras prácticas comunitarias (Rea, 2011:230). El caso de Guajiro muestra esta intersección entre el espíritu intelectual-artístico que se gesta en su comunidad de origen y que se proyecta en el contexto urbano ante el encuentro con otros grupos musicales bajo de la llamada *nueva canción*. En este movimiento la música se consideraba como el medio de comunicación y expresión en su función política. Esta corriente trascendió fronteras particularmente del

mundo del Caribe y latinoamericano en el que se exaltaba el sentido político de la trova bajo el lema cubano: "Toda canción que sea instrumento para un mundo mejor es una canción política". Otro aspecto interesante de esta corriente musical es el énfasis en lo "popular" en el sentido de retomar las raíces musicales de las personas y la nostalgia por el mundo campesino, rural (Fairley, 1984:114-115).

El ambiente intelectual de la época también condujo a Guajiro a formar parte de los grupos juveniles del Partido Revolucionario de los Trabajadores de la línea trotskista de la Cuarta Internacional en pleno escenario de las guerrillas en Sudamérica, la presencia del Che Guevara como figura emblemática de la Revolución Cubana, todo ello en el escenario del CCH⁸ en la Ciudad de México estimulaban a la participación en involucramiento político desde la diversidad de trincheras.

Yo tendría como 20 años, por ahí. La propuesta nuestra era esa, la cuestión del arte, la expresión artística te puede ayudar a una toma de conciencia, a una formación, a tener una mayor información, a partir de la música puedes, sí se puede, digo, aquella canción de Venceremos que cantaba todo el mundo y se oía cantar en los grandes movimientos era emblemática ¿no?, entonces eso es lo que... empezó a haber algunas diferencias ya ahí al interior, ya había los que decían "¡No! pues los pinches trotskos" y después analizamos también que había como provocaciones, provocadores que se infiltraban ahí y empezaron a hacer cosas como una vez dañar una exposición de pinturas, alguien llegó y dañó lo que teníamos para que alguien dijera "No, pues fueron los trotskos porque los trotskos son muy acelerados" entonces esas cosas eran...porque claro los que éramos de esa tendencia nos sentíamos que éramos los más conscientes, consecuentes, quizá ¿no?, porque ¡Vaya!, por lo menos yo lo veía de esa manera, nos metíamos a las lecturas de esas...ya sabes, nos metíamos a los temas políticos, trabajos de células; o sea, organización muy...te digo, de carácter semiclandestino (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).

Guajiro a la edad de los 25 años estaba de regreso en la Ciudad de Oaxaca en donde transita por diversos caminos para emplearse, y es alrededor de los años ochenta cuando en conjunto con otros colegas abre un espacio en donde se ofrece música y eventos relacionados con el arte, "ahí nació 'El Sol y la Luna con 40 años de existencia". Este lugar abrió muchas posibilidades de encuentros con otros músicos y personajes de distintos medios (políticos, escritores, pintores), así como la oportunidad de la experiencia de viajar y vivir por Europa dándole continuidad a su proyecto musical.

El sol y la luna; tocaban artistas, pues bueno, reconocidos en esa época ¿No?, venían y tocaban ahí, un grupo de músicos argentinos que habían llegado en los años 70, Nahuel, todos esos llegaban a tocar a El sol y la luna, ese fue el momento y se volvió el lugar también de los políticos, ahí llegaban, ya empezaban a llegar los funcionarios tal, tal, tal e incluso

⁸ Colegio de Ciencias y Humanidades (Nivel medio superior educativo).

los gobernadores (...) ya para entonces no estaba muy medido en la cuestión de la política, digo, bueno sí, por un lado también, con eso empecé a colaborar y ser solidario con la sección XXII que empezaba, el movimiento del magisterio, íbamos y tocábamos en los mítines de ellos, venían y me invitaban a ir a la huelga de ahí de la universidad de aquí de Oaxaca. (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).

Guajiro tiene una larga trayectoria de vinculación y gestión cultural, es reconocido en Oaxaca por su activismo musical y por el fortalecimiento de la cultura. El día que nos entrevistamos me platicó sobre la apertura de la Casa de Cultura en Santa Lucía del Camino cuyo titular es él mismo, esta iniciativa surge a partir de la preocupación por prestar servicios culturales en espacios urbanos que han quedado atrapados en zonas de bares que conviven al mismo tiempo con escuelas o conjuntos habitacionales y familiares. La gestión de esta Casa de Cultura significó para Guajiro atraer a colegas y amigos que ha ido forjado durante 40 años que él considera de vinculación y trayectoria artística en la región, él lo menciona como 40 años de haber acumulado un capital social:

(...) un capital social que se ha ido construyendo en 40 años que yo he estado en Oaxaca ¿No?; digo, muchos de ellos pintores, Mendoza, Sergio López, Javier Arévalos que es uno de los pintores grandes del país, quizá al nivel de Francisco Toledo (oaxaqueño), que vino de Guadalajara (...) desde Guadalajara a esto, a inaugurar la galería. Entonces eh...un grupo de música que vino desde Ixcatlán yo les dije si podían venir y nos hacían un concierto. Para esto vino Gustavo López de Juchitán, vinieron otras...hicieron un viaje para venir a esto. (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).

Después de 30 años de haber egresado de la preparatoria Guajiro finalmente se titula de la UABJO con una licenciatura en Gestión Cultural, terreno en el que ya tenía camino adelantado. En poco tiempo, a través del profesor Jaime Martínez Luna, conoce la propuesta de la Maestría en Educación Comunal. El tema de lo comunal le interesó particularmente por su afición y trayectoria musical con bandas comunitarias,

Entonces un día le hablé a Jaime y le dije "oye, pero dentro de ese tema (Comunalidad) yo creo que estaría bien la educación artística o la enseñanza artística ¿Tú crees que pueda ser un tema para la maestría?" y me dijo "Excelente, yo creo que hace falta eso" y entonces fue que me metí al tema de la maestría (...) yo hacía la propuesta de la música, la enseñanza de la música o los aprendizajes de la música a través de las bandas comunitarias; esta fue mi propuesta para Jaime y el doctor Tomás y le pareció bien, les pareció interesante y entonces sí me aceptaron en la maestría (Enrique Guajiro, 21/02/2019 y 25/03/2019).

SUBJETIVIDADES POLÍTICAS: CONVERGENCIAS BIOGRÁFICAS, PROFESIONALES Y REGIONALES.

Para Zemelman (2010:3), el sujeto deviene de una subjetividad constituyente en la medida en que "requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos" (*Ibidem*). En este sentido el mismo autor enfatiza la importancia de recuperar el concepto de "ritmo de constitución" a partir del cual se marcan las diferencias y convergencias entre el mundo micro de lo personal hacia el macroproceso social que enmarca las experiencias de los sujetos inmersos en contextos etnopolíticos educativos en relación con su propia experiencia. En este sentido lo subjetivo es hablar del "sí mismo", a manera de construir la historia organizada de acuerdo con la memoria de los sujetos. Aquí, personal cobra un sentido colectivo y por tanto político y el contexto regional dota de marcadores que intervienen en la experiencia propia. Además de la construcción de los momentos históricos de la persona y su articulación entre lo micro y lo macro, Zemelman sugiere que la construcción de subjetividades se refiere al mundo construido por dos génesis de necesidades: "la memoria (tradición, inercia), y, de otra parte, las visiones de futuro, la utopía de algo. El punto de tensión entre estas dos grandes polaridades delimita el primer ámbito de las posibles necesidades (Zemelman, 2010:3)". Sin duda el espacio que se ubica entre la tradición y la inercia viabiliza también un momento de reflexividad para construir lo posible. Lebrato (2016:799), para el contexto de la educación superior etnopolítica lo llamaría el "despertar de una revalorización" sobre la comunidad, a través del reconocimiento de la historia y las fortalezas étnico-culturales y lingüísticas, es decir, el conocimiento del "sí mismo" emerge como un dominio de saber posible (Foucault, 2010:1001). En esta misma dirección, De Sousa Santos argumenta ampliamente la necesidad de reconocer las formas de conocimiento prevalecientes frente a la producción del conocimiento "verdadero" según los parámetros de la ciencia moderna. Estos saberes provienen de la práctica, de las trayectorias y las experiencias de vida de un grupo social dado y en esa correspondencia se afirma viable y seguro (De Sousa Santos, 2015:54). La propuesta es significativa en términos de la apuesta de la Maestría en Educación Comunal, en tanto el conocimiento de cada persona es el aporte que imprime al proceso comunal-comunitario para incorporarse al posgrado y simultáneamente de mantener un proyecto vinculado a un eje nodal de la cultura regional. Esto último puede observarse en las tres historias que presentamos atravesadas por el arte, la danza y la música, suponen dispositivos que se decantan como parte de un proceso reflexivo con potencial colectivo que responde a la cultura regional. Lo anterior sugiere el último de los ordenadores que retomamos de Zemelman el señalamiento que hace sobre el reconocimiento de opciones con base en el desarrollo de la capacidad para construir proyectos (2010:3). En este caso, y de acuerdo con nuestra interpretación, el sujeto y su subjetividad forman parte de un proyecto más amplio que no necesariamente es plenamente afín a sus intereses, sino que encuentra imposiciones, pero también "utopías" compartidas.

De ahí la propuesta de retomar la categoría de subjetividades políticas a manera de recurso analítico para comprender y explorar desde la experiencia biográfica de los sujetos, las tramas de la subjetividad política inseparables del ámbito regional, familiar, comunitario, político, desde el que interpretan y narran la realidad que los interpela (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008). Lo subjetivo comprendido desde lo social, permite pensar en lo colectivo como una realidad que se forma y expresa en el terreno del 'nosotros', pero que también "está significado por el 'mí mismo', cargado de los sentidos instituyentes de la esfera privada" (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008:247). Los caminos de estas subjetividades políticas son diversos: a) el reclamo por la autonomía en los procesos pedagógicos-educativos, b) la conciencia histórica, pero, sobre todo, reflexividad que puja por la articulación entre la acción y sus narrativas, donde una de las principales tareas es la negociación del poder en el espacio público y en el proyecto personal (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008:29).

CONCLUSIONES

El relato biográfico es una herramienta privilegiada para acercarnos a la construcción de las subjetividades, como una bisagra entre "el sí mismo" como experiencia e historias personales que se encuentran íntimamente interactuando con la realidad social y política que interviene las historias personales de los sujetos. En este marco la categoría de subjetividades políticas anima a pensarla en dos dimensiones, la construida entre la práctica y la narrativa de los sujetos, y, por otro lado, entretejida a procesos sociales, históricos y políticos propios de una región cultural. En este caso retomamos las historias de tres egresados de la Maestría en Educación Comunal, este posgrado lo situamos articulado al planteamiento sobre el derecho a la educación con pertinencia y vinculada a las realidades regionales y territoriales. En este sentido, lo etnopolítico en lo educativo es concebido desde la lucha por los saberes puestos en práctica en programas de enseñanza superior que apuestan, entre otras cosas, por la reflexividad de sus usuarios tanto en un principio personal-biográfico, como colectivo o comunitario.

Las historias presentadas permiten comprender las convergencias y las formas en las que se entreteje el contexto social, histórico y político en la vida de las personas, lo interesante es cuestionarnos en qué medida los proyectos de educación etnopolítica detonan procesos de orden personal hacia otros político-colectivos. En este sentido, la reflexividad y el ejercicio de revisión de la memoria (personal y colectiva) promueve o despierta la revalorización y el reconocimiento de lo comunitario-comunal en términos de un dominio de saber posible con implicaciones de negociación ante una mirada hegemónica del orden social y educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, S., Ospina, H., Fabio; Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología* año 6 núm. 11.
- Aquino, A. (2013). La comunalidad como epistemología del Sur, *Cuadernos del Sur*, XVIII (34), pp. 7-20
- Bertaux, D. (2011) Los relatos de vida en el análisis social, en Aceves, Jorge (comp.). *Historia oral. Parte II: Los conceptos, los métodos*, México: Instituto Mora-UAM, pp. 136-148
- Baronnet, B. (2009) *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Tesis de doctorado en Ciencia Social, El Colegio de México y La Universidad de París III, Sorbonne Nouvelle, pp. 1-546
- De Sousa Santos, B. (2015) *Una epistemología del sur*. CLACSO Ediciones SIGLO XXI, Argentina México.
- Duque, M., Patiño, L.F., Muñoz, C. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *CES Psicología*, 9(2), pp. 128-151
- Fairley, J. (1984) *La Nueva Canción Latinoamericana* Bulletin of Latin American Research, Vol. 3, No. 2 (1984), Publicado por Wiley on behalf of Society for Latin American Studies (SLAS). pp. 107-115
- Foucault, M. (2010) *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. En *Estética, Ética, Hermenéutica. Obras esenciales*, volumen III. Barcelona, Paidós.
- González A. E. y Rojas, A. (2013) *Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena*. En: Bertely, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, G. (coords.), *Multiculturalismo y Educación 2002-2011. Estados de conocimiento México: ANUIES/COMIE*, pp. 383-413.
- González A. E., (2016) *Apropiaciones escolares en contextos de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuk*, Editorial Publicaciones de la Casa Chata, CIESAS, Ciudad de México.
- Guerrero, Arturo (2013). *La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral*. *Cuadernos del Sur*, 34, pp.39-55.
- Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Sindicato Nacional de Los Trabajadores de la Educación, Sección XXII, Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, "El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias Críticas" Oaxaca, 2013. Disponible en: <https://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/94/CuadernilloPTEO.pdf>
- Ley publicada en el Periódico Oficial del Estado de Oaxaca, el jueves 9 de noviembre de 1995.
- Lebrato, M. (2016) *Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México: un caso de estudio en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. *Revista mexicana de investigación educativa*, v.21, n70, pp. 785-807.
- Maldonado A. B. y Maldonado R. C. L. (2018). *Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos*. *Sinéctica*, número 50 [https://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)

- Maldonado A., B. (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuaderno del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, 34, pp. 21-27.
- Maldonado A.B. (2015) La educación comunitaria en Oaxaca: Fundamentos, experiencias y características. Primer encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina. Realizado el 18, 19 y 20 de febrero de 2015, Comité Organizador del Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina
- Maldonado, B. (2018) Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca, En: *PISoR Grupo de Investigación. Movimientos sociales, resistencias y universidad: Sobre la incidencia social del conocimiento*. Ciudad de México: Gedisa.
- Martínez Gutiérrez, Moisés (2016) "Las fuertes del trabajo colectivo en la mexteca alta oaxacaqueña" en: *Revista Iberoamericana de Autogestión Comunal*, Núm. 68-69, pp. 75-88
- Martínez L. J. (2013). Textos sobre el camino andado. México: CAMPO, CESEIIO, CMPIO Plan Piloto, CNEII, CEEESCI.
- Mato, Daniel (2012) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe y UNESCO, Caracas, Venezuela, pp. 364.
- Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal ICE-UABJO, 2014 <http://www.transparencia.uabjo.mx/obligaciones/iceuabjo/articulo-75/fraccion-1/75-1-406-posgrado-2017.pdf>
- Rea A. P. (2011) La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos en la ciudad de México. *Perfiles educativos*, 33(spe), Recuperado en 27 de junio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982011000500019&lng=es&tlng=en. pp. 226-238.
- Reyes M. R. Y Gijón, S. (2007) Vulnerabilidad social de las mujeres y la población indígena en Oaxaca, 2005: restricciones y estrategias. *LiminaR* 5.2, pp.90-107.
- Velasco Ortiz, Laura (2007) "Migraciones indígenas a las Ciudades de México y Tijuana" en: *Revista Papeles de Población*, Vol. 13, n. 52, pp. 183-209
- Zemelman M. H. (2010) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible en; *Revista Latinoamericana Polis*, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO), núm. 27, Santiago de Chile. pp.1-11

Tramas/*Maepova*

Dossier

Dossiê

Pensar la Educación desde las
Epistemologías del Sur: Pensamiento
Ambiental Latinoamericano,
Geoculturalidad, Pedagogía Decolonial
y Educación Intercultural Bilingüe

Pensar a educação desde as Epistemologias do Sul:
Pensamento Ambiental latinoamericano, Geoculturalidade,
Pedagogia Decolonial e Educação Intercultural Bilingue

Thinking Education from the Epistemologies of the South:
Latin American Environmental Thought, Geoculturality,
Decolonial Pedagogy and Bilingual Intercultural Education

Coordinadoras / Coordenadoras / Coordinators

Silvina Corbetta

Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina

Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina

Cláudia Battestin

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Brasil

Pensar la Educación desde las Epistemologías del Sur: Pensamiento Ambiental Latinoamericano, Geoculturalidad, Pedagogía Decolonial y Educación Intercultural Bilingüe

Pensar a educação desde as Epistemologias do Sul: Pensamento Ambiental latinoamericano, Geoculturalidade, Pedagogia Decolonial e Educação Intercultural Bilingue

Thinking Education from the Epistemologies of the South: Latin American Environmental Thought, Geoculturality, Decolonial Pedagogy and Bilingual Intercultural Education

Dossier | Dossiê

Silvina Corbetta

Universidad Nacional de Hurlingham
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Santiago del Estero / Argentina
Silvina_corbetta@yahoo.com.ar
ORCID ID: 0000-0001-7664-3780

Cláudia Battestin

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Chapecó / Brasil
claudiabattestin@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7871-9275

¹ En el decir de Boaventura de Sousa Santos (2017, p. 17) es una "otra epistemología que tiene su génesis en la Teoría Crítica y se recrea en América Latina, desde el Sur, se asume desde la praxis de un logos emancipador que fractura los límites hegemónicos del "capitalismo sin fin" y del "colonialismo sin fin". Sousa Santos, B. (2017) Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 17 - 39 *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

La propuesta tiene como eje de reflexión a la educación concebida desde las epistemologías del sur¹, con el fin de reflejar la importancia de construir conocimientos desde una praxis educativa que tome como foco la diversidad biocultural con perspectiva situada. Los artículos que conforman el dossier han respondido de algún modo a algunas de las siguientes preguntas clave: ¿Qué significa pensar la educación desde las epistemologías del sur? Desde esos planos epistemológicos: ¿Qué lugar le cabe a la educación concebida desde el pensamiento ambiental latinoamericano? ¿Qué implica construir y adquirir conocimientos en una educación que se piensa ambiental y latinoamericanamente? ¿Qué diálogos implícitos y qué desafíos guarda la educación desde el pensamiento ambiental latinoamericano con la pedagogía decolonial, la perspectiva geocultural y con la Educación Intercultural Bilingüe?

Estos interrogantes son los que entran las reflexiones de las autoras y los autores de cuatro países latinoamericanos (Argentina, Brasil, México y Perú) provenientes de diversas experiencias, en dis-

tintos niveles educativos y modalidades. Coincidimos con Anders Breidlid (2006: 14)² que las epistemologías situadas en el *sur* suponen una pluralidad de saberes que interpelan por definición al sistema de conocimiento hegemónico y con ella a la “arquitectura global de la educación y su supuesta universalidad” (Jones, 2007)³. La crisis ambiental, conceptualmente definida como crisis civilizatoria (PNUMA, 2003)⁴ cuestiona las coordenadas sobre las que se estructura el *ethos* occidental y sus múltiples jerarquizaciones: un modo de ser, de estar, un habitar insustentable resultado de dos escisiones madres vinculadas entre sí: la fragmentación culturas/ecosistemas y la fragmentación ciencias sociales/ciencias naturales. Los sistemas educativos latinoamericanos, en su mayoría, lejos de cuestionar esas fragmentaciones han permanecido ajenos al pensamiento crítico de las intelectuales y los intelectuales de la región y de los movimientos sociales preocupados por definir *praxis otras* gravitadas por el suelo.

Más bien en las antípodas de estas búsquedas, los sistemas educativos latinoamericanos han fortalecido lo que Edgardo Lander (2000)⁵ ha llamado la colonialidad del saber y su rol fuertemente antropocéntrico en la visión de mundo. La formación de las estudiantes y los estudiantes, en cualquiera de los niveles educativos- obligatorio o no- ha quedado lejos de cumplir un rol des-colonizador, y muchos menos des-antropizador de las epistemes con que se construyen y adquieren los conocimientos en y desde el *sur*. Necesitamos romper con las amarras de esta formación y pasar a una educación que piensa la vida como un todo. Una educación capaz de salir de la trampa del antropocentrismo y la colonización y adentrarse en una percepción biocéntrica. Con esto, pues, postulamos que la propuesta contribuirá a reflexionar sobre las epistemes insumisas con las que se construyen y adquieren conocimientos *otros* y prácticas *otras* en Nuestra América. Nos resulta urgente repensar la educación, pero sobre todo abordarla desde el pensamiento ambiental latinoamericano.

El dossier presenta cuatro artículos. En el primero, escrito desde México; Esperanza Terrón Amigón, María Silvia Sánchez-Cortés y Antonieta López-López nos invitan a reflexionar en torno a la Educación Ambiental y los saberes en diálogo en el contexto de cambio-climático. En el segundo artículo, escrito desde Brasil, Elcio Cechetti, Adecir Pozze y Anderson Luiz Tedesco problematizan el modelo de pensamiento que fundamenta la colonialidad del saber en la formación docente latinoamericana. En el tercero, escrito desde Perú, Julio Quillahuaman Lasteros realiza un abordaje de la interculturalidad a partir de la lectura en lenguas originarias. Finalmente, en el cuarto artículo, Silvina Corbetta y Pablo Sessano, desde Argentina, reflexionan sobre los legados y los desafíos en materia de la formación en Educación Ambiental desde el nivel superior universitario, con base a la praxis de una propuesta desarrollada desde la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Antes de cerrar esta presentación, queremos agradecer enormemente a Francisco Garay Vidal que nos ha convidado generosamente una obra muy bella: *La Salamanca* (2014). Desde su profunda sensibilidad, Francisco ha querido representar una búsqueda que acompaña sus inquietudes desde la infancia cuando comenzó a transitar por el interior profundo de la provincia de Santiago del Estero (Argentina). Por

² Breidlid, A. (2016). *Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible*. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aries.

³ Jones, P. W. (2007). Education and world order. *Comparative Education*, 43(3), 325–337, 325.

⁴ PNUMA (2003). *Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad*. México: Naciones Unidas.

⁵ Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

cierto, la Salamanca es una expresión muy presente en la cultura popular. Es el *no lugar* por donde circula el *saber otro*, lo que no se enseña en las escuelas, ni en las universidades y entonces se relega a un orden diferente. Allí pervive custodiada por una rica cultura popular. En la obra se expresa al hombre/mujer en comunión con la naturaleza, la metamorfosis, el poder de la transformación del hombre/mujer en animal y viceversa, donde el tiempo discurre por caminos diferentes. Allí la magia, o lo subterráneo constituyen otras formas de saber en las que la sensualidad, la seducción de la música y la danza constituyen una pedagogía diferente. Ojalá la pintura y las prosas, que este dossier guarda, nos movilicen, incomoden e interpelen.

Educación ambiental, saberes en diálogo en contexto de cambio-climático¹

Educação ambiental, saberes em diálogo em contexto de mudança climática

Environmental education, knowledges in dialogue in the context of climate change

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
22 de septiembre de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
6 de diciembre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
14 de diciembre de 2019

Esperanza Terrón-Amigón

Universidad Pedagógica Nacional de México
Ciudad de México / México
eterron@upn.mx
ORCID ID: 0000-0001-9707-1953

María Silvia Sánchez-Cortés

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
Chiapas / México
maria.sanchez@unicach.mx
ORCID ID 0000-0002-3916-3048

Antonieta López-López

Secretaría de Educación Pública
Escuela Primaria Francisco I Madero
Ciudad de México / México
antonietalop19@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6125-1338

Resumen

En este artículo el objetivo es reflexionar sobre la pregunta ¿qué implica construir conocimientos en una educación que se piensa ambiental y latinoamericana, en el marco de la interculturalidad y del pensamiento decolonial?, emana de una investigación en educación ambiental sobre las representaciones sociales del cambio climático de profesores de educación primaria y los saberes de los sabios de una comunidad indígena. La investigación fue cualitativa, la información se obtuvo mediante entrevistas, cuestionarios y un dibujo narrado, el método de análisis fue inductivo. Se identifican contrastes y similitudes que develan que el contexto influye en la construcción de significados, expresándose la urgencia de pensar programas de profesionalización docente que atiendan el imperativo de nuevas formas de comprensión y organización social en contextos diversos, cada vez más tejidas,

¹ El presente artículo es producto de la investigación *Complejidad y pedagogía ambiental, claves para una docencia y aprendizaje integradores sobre el CC antropogénico en la escuela primaria*, aprobada y financiada por el Área académica: Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, México, Ajusco.

Referencia para citar este artículo: Terrón-Amigón, E., Sánchez-Cortés M.S. y López-López, A. (2020). Educación ambiental, saberes en diálogo en contexto de cambio-climático. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 165-186.

con sentido comunitario, autogestivas y emancipadoras, que posibiliten vida digna sustentable (buen vivir) contribuyendo a superar la crisis ambiental climática.

Palabras clave: clima, cambio climático, educación ambiental, interculturalidad, formación docente, México.

Resumo

Neste artigo, o objetivo é refletir sobre a seguinte questão: o que significa construir conhecimento em uma educação entendida como ambiental e latino-americana, no marco da interculturalidade e do pensamento descolonial? O trabalho surge de uma investigação em educação ambiental sobre as representações sociais sobre as mudanças climáticas de professores de escolas primárias e o conhecimento dos sábios de uma comunidade indígena. O método de análise foi indutivo, a pesquisa foi qualitativa e as informações foram obtidas por meio de entrevistas, questionários e desenho narrado. Identificou-se contrastes e semelhanças que mostram que o contexto influencia a construção de significados, sendo revelada a urgência de pensar em programas de profissionalização docente que atendam a necessidade imperativa de novas formas de compreensão e organização social em diversos contextos, cada vez mais articuladas, com sentido comunitário, autogerenciadas e emancipatórias, que possibilitem uma vida digna e sustentável (um bom viver), contribuindo para a superação da crise climática ambiental.

Palavras-chave: clima, mudança climática, educação ambiental, interculturalidade, formação de professores, México.

Abstract

In this article, the objective is to reflect on the question: what does it mean to build knowledge for one education that is thought to be environmental and Latin American, within the framework of interculturality and decolonial thinking? It arises from an investigation in environmental education about the social representations of climate change of primary school teachers and the knowledge of the sages of an indigenous community. The research was qualitative, the information was obtained through interviews, questionnaires and a narrated drawing, the method of analysis was inductive. Contrasts and similarities are identified that show that context influences the construction of meanings. The urgency of thinking about teacher professionalization programs that address the importance of new forms of understanding and social organization in diverse contexts, articulated with community sense, self-managed and emancipatory, that enable a dignified and sustainable life (good living) to contribute to overcome the climatic and environmental crisis.

Keywords: climate, climate change, environmental education, interculturality, teacher training, Mexico.



INTRODUCCIÓN

Se presentan algunos resultados del proyecto de investigación *Complejidad y pedagogía ambiental, claves para una docencia y aprendizaje integradores sobre el cambio climático antropogénico en la escuela primaria*. En este proyecto se plantea el propósito de elaborar una propuesta que ante el cambio climático (CC) contribuya a la formación y a la transformación de la práctica docente de los profesores participantes, sustentada en una educación ambiental crítica orientada hacia la búsqueda de una vida digna sustentable (*buen vivir*), con sentido comunitario, participativo, autogestivo y emancipador, cruzada por la interculturalidad. Elementos que consideramos son inherentes a una educación que se piensa ambiental y latinoamericana.

Para el logro del propósito se llevó a cabo un diagnóstico de necesidades que incluyó un estudio sobre las representaciones sociales (RS) del CC antropogénico de profesores de educación primaria de contextos distintos y sobre los saberes de los sabios de uno de esos contextos con población indígena originaria. Es un estudio relevante socialmente en virtud de que en México se tiene un currículum nacional y ello expresa la urgencia de pensar programas educativos, que atiendan el imperativo de forjar formas de comprensión y organización social en contextos diversos, cada vez más tejidas; es decir, desde el reconocimiento de los saberes, prácticas, derechos y responsabilidades de los participantes en los procesos educativos, de zonas urbanas, rurales, de pueblos originarios y campesinos de México, quienes como señala Ortiz y Azuara (2019) de diversas maneras han mantenido por largo tiempo un contacto directo en convivencia y apropiación sustentable de los ecosistemas, de ello se tiene mucho que reaprender y compartir para coadyuvar a revertir y afrontar la crisis climática con justicia y equidad.

Se tiene claro que afrontar la crisis ambiental y climática requiere de un cambio cultural en los estilos de vida y en el terreno epistemológico, lo que puede facilitarse desde los niveles educativos básicos. Los contenidos del currículum adquieren un sentido significativo y transformador, al favorecerse el diálogo de saberes entre la ciencia y el conocimiento que aportan las comunidades, en relación con la forma en que se están vivenciando y afrontando *in situ*, los efectos del CC y sus causas antropogénicas.

Conceptualmente las RS son un conocimiento de sentido común que se encuentra en el campo de la cultura, se configuran en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público, constituyendo sistemas de significaciones que influyen en las relaciones que los sujetos y los grupos establecen con el entorno físico y social (Moscovici, 1979; Ibañez, 1994; Jodelet, 2002).

Los estudios de RS son importantes porque permiten conocer la información y los saberes de los sujetos acerca de un objeto y sus prácticas en relación con ese saber, en el caso que nos ocupa ese objeto es el CC; asimismo, constituyen un marco de referencia de su pensamiento e influyen en el sentido y significado sobre la realidad que construyen (Moscovici, 1979). Las creencias, valores, normas y emocio-

nes inmersas en las RS de las personas, dan sentido y al mismo tiempo orientan sus acciones, valores, actitudes y comportamientos, motivando en ellas relaciones y hechos diversos con otras personas, con la naturaleza, entre sí y con el mundo en su conjunto (Moscovici, 1979 y Jodelet, 2002).

Las RS de profesores que laboran en latitudes distintas, como es el caso de nuestro país, son insumos para impulsar procesos de aprendizaje más amplios sobre la crisis ambiental climática y sobre cómo afrontarla en comunidades propias, vinculados a los contextos de vida de las personas, a sus saberes sobre el fenómeno y cómo lo están viviendo, en diálogo con el conocimiento aportado por la ciencia sobre el CC, facilitando la comprensión de ese conocimiento de manera significativa, y con la posibilidad de hacerlo parte de la cultura para el bien comunitario y para contribuir a la mitigación del fenómeno a nivel planetario.

Es pertinente estudiar las RS de los profesores acerca del CC, porque de acuerdo con lo descrito, no sólo los contenidos curriculares sino también las RS de los docentes, inciden en los aprendizajes que los estudiantes construyen en la escuela y en las relaciones que establecen entre sí y con el mundo en su conjunto. El conocimiento de las RS permite establecer objetivos ambiciosos de cambio (Meira, 2002 y Jodelet, 2002), proporciona pautas para generar estrategias educativas sólidas, factibles de renovar y fortalecer procesos de formación ambientales significativos y relevantes socialmente.

Los resultados que se comparten en este estudio corresponden a la dimensión de información de las RS de los participantes acerca del CC, en lo que se puede identificar que el contexto influye en los sentidos y significados que construyen sobre el fenómeno. Esos resultados aportan a la reflexión, conocimientos que revelan la urgencia de procesos educativos que consideren los significados construidos por los sujetos a través de su cultura y su contexto; ello, a la luz de una plataforma dialógica de saberes científicos y saberes comunitarios orientados hacia una perspectiva común, la de superar las inercias de la cultura colonialista que aceleran la crisis climática y construir un mundo más justo en convivencia responsable con la Tierra (*buen vivir*) y entre sus congéneres.

El texto se organiza exponiendo, a grandes rasgos, el marco de referencia que comprende el problema educativo de la educación ambiental, de la interculturalidad y del CC, se continúa con la metodología del estudio, con los resultados, la discusión y las consideraciones finales.

MARCO DE REFERENCIA EDUCACIÓN AMBIENTAL E INTERCULTURALIDAD

La educación ambiental (EA) primero y la interculturalidad poco después, emergieron ante la exigencia de transformar las relaciones y los valores que han inducido la crisis ambiental o crisis civilizatoria contemporánea. La finalidad de su práctica es forjar en las nuevas y viejas generaciones una forma distinta de ser y habitar la Tierra. Ambos enfoques son procesos educativos reflexivos, complejos, sistémicos, otorgan importancia al desarrollo humano, a la comprensión intercul-

tural, al contexto, a los cambios profundos en los modos de vivir en convivencia armónica con la naturaleza, con los otros y consigo mismos, porque se cree que un mundo mejor es posible.

Como antecedentes de la EA, en los años setenta ante la preocupación por revertir el daño ambiental y de mejorar la convivencia humana con la naturaleza, en los años setenta la EA fue impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1977; 1980). En México, las recomendaciones de estas instituciones se introdujeron en la educación básica en la década de los noventa, con la reforma educativa de 1993; asimismo, como en la mayoría de otros países del mundo se han impulsado programas de EA en las instituciones de educación superior.

En esa misma década se realizó el coloquio denominado “Diálogo entre culturas”, organizado por la UNESCO, que derivó en la recomendación de examinar y estimular, el diálogo intercultural asociado con el diálogo interpersonal, la aceptación de las diferencias y especificidad de las culturas, el pluralismo cultural y la renuncia a los particularismos hegemónicos, el reconocimiento del “otro” en tanto que distinto e igual al mismo tiempo (Sagastizabal, *et al.*, 2004).²

La presión internacional influyó para que los países adoptasen el discurso de la interculturalidad y su versión la *educación intercultural*; tal discurso, aparece en la educación pública indígena de la mayoría de las naciones latinoamericanas, en el último cuarto del siglo XX (Muñoz, 2002; Mateos, 2009 en Antolínez, 2011; Dietz y Mateos, 2013). De acuerdo con Antolínez (2011), el asentamiento del discurso de la interculturalidad en las reformas constitucionales de cada país se dio en la década de los noventa, entre ellos México, aquí se adoptó ese marco conceptual en 1990 y con ello comenzó toda una política educativa, bajo el título de ‘educación intercultural bilingüe’, cuya cobertura fue y sigue siendo nacional (Tirzo, 2005; Millán, 2006; Dietz, 2017).

La educación ambiental y la educación intercultural confluyen, en el propósito de generar una educación crítica, responsable, justa, plural, solidaria, dialógica y equitativa, mediante la que se puedan establecer relaciones horizontales constructivas y armónicas, no destructoras de la Tierra, de la vida y la calidad de vida planetaria, no individualistas, ni de dominación, sino de iguales, en un marco en el que se valora y respeta la diversidad y se reconoce la diferencia. Es en esa confluencia donde encontramos la articulación de la interculturalidad con la educación ambiental. Hablar de educación crítica es hacer referencia a una educación reflexiva, transformadora, contextual, dialógica, holística, histórica y participativa. Ante la diversidad social y biocultural existente, toda práctica educativa que busca una transformación socio-ambiental requiere ser contextual, dialógica e intercultural.

Sin embargo, se presentan diferentes problemas de las prácticas educativas ambientales e interculturales, identificadas en investigaciones que hemos venido realizando y en las de otros especialistas de estos campos de la educación, que es necesario superar, como son los siguientes:

- En el caso de la EA sobresale la linealidad, la fragmentación y la falta de historicidad en el análisis de los problemas ambientales; lo que, coincide con el desconocimiento de las personas

² Para Leff (2003), el reconocimiento de la “otredad” implica resignificar la diversidad a partir de reconocer, respetar y convivir con la diferencia.

sobre las causas de la problemática ambiental, debidas a la interacción establecida por la sociedad con la naturaleza y, con el desconocimiento de los efectos emergentes que resultan de esa interacción y su impacto tanto en la naturaleza como en la sociedad.

- Para el caso de la interculturalidad, lo que se critica a los programas instituidos por el Sistema Educativo Nacional es su carácter homogeneizante, debido a que “oculta o disimula la obligada disimetría entre los interlocutores en una sociedad de clases; y por otro, el hecho de que, en la práctica –sobre todo en el ámbito de las políticas educativas– se limita frecuentemente a instrumentar la asimilación de los portadores de las culturas dominadas al modelo de la cultura dominante” (Tirzo, 2005; Millán, 2006; Giménez, 2013; Dietz, 2017).
- A ello no escapa la educación ambiental, ya que en los programas educativos están detrás enfoques que encubren políticas asimilacionistas, homogeneizantes, que tienden a afianzar la cultura dominante, es decir, el eurocentrismo colonizante de occidente y la globalización mercantil, que excluye, despoja y margina a las minorías que no entran en su lógica consumista (Romero, 2015).

CAMBIO CLIMÁTICO

El CC es un problema ambiental de trascendental importancia en el siglo XXI, es un fenómeno de carácter planetario, complejo, sistémico y global. Desde la ciencia del clima se pronostican los peores escenarios y se advierte que se tiene poco tiempo para que las personas tomen consciencia de su vulnerabilidad y de su responsabilidad de actuar en consecuencia, pues el fenómeno afectará de manera directa o indirecta, a todas las sociedades del hemisferio Norte y del hemisferio Sur (IPCC, 2018). Con respecto al CC se sabe poco sobre alternativas locales para aminorar la vulnerabilidad, es decir, sobre lo que podría hacerse para prevenir, revertir, mitigar o afrontar el riesgo climático y el daño ambiental en las poblaciones.

En la base del CC se encuentran las interacciones entre los elementos que son parte del sistema climático, los cambios en esas interacciones están incidiendo en su alteración, cuyos efectos generan un proceso de retroalimentación, por el hecho de que la variación del CC también afecta los elementos de dicho sistema y provoca una serie de cambios en los mismos, que a su vez, influyen en el clima (COFIS, s/f), lo que puede derivar en una catástrofe planetaria.

Si bien el CC afecta la realidad de todos, las zonas más vulnerables a su impacto son las poblaciones más empobrecidas (Urbina, 2012), paradójicamente esas zonas son las que menos responsabilidad tienen en cuanto al origen del CC antropogénico, de tal forma que los efectos y costos que conlleva el fenómeno serán soportados principalmente por la población más vulnerable y no por los responsables principales del problema.

Se sabe desde hace tiempo que en la crisis ambiental y la aceleración del CC se involucra la globalización de la economía de mercado y

sus prácticas productivas, la cultura consumista y los valores economicistas; pero, lo que poco se da a conocer es que en esa aceleración y su impacto existe una impronta de injusticia social, debido a que si bien el CC representa un gran riesgo para la sociedad, vulnera y afecta a las personas que menos inciden en su aceleración, como la población indígena, campesina y otros sectores sociales empobrecidos de zonas rurales y urbanas (Urbina, 2012). De ahí la importancia como lo plantearan Beck (1998) y Morin (1999), de una educación reflexiva, que prepare para afrontar el riesgo y la incertidumbre en que vivirá la sociedad actual, debido a los efectos de fenómenos ambientales emergentes, como el CC.

Afrontar los riesgos que impone la crisis ambiental y climática, no implica que las personas aprendan solo a ser resilientes y adaptarse a las nuevas situaciones de la realidad, remite a un cambio cultural, a una toma de consciencia crítica sobre el problema, y por ende, a la necesidad de conocer la complejidad del fenómeno, las causas que lo intensifican de manera sistémica, la manera como nos asimilamos a la vida del consumo así como desaprender los valores, relaciones y hábitos consumistas, culturalmente contruidos y arraigados en la memoria colectiva de los pueblos latinoamericanos, desde la época de la *Colonía*. Ello como una alternativa que puede contribuir al cambio cultural y con ello a realizar o promover y gestionar acciones integrales, para revertir el fenómeno. Tal acción, sin duda alguna es un área de atención para el sector educativo y para las políticas nacionales e internacionales cuyas decisiones como se señala en el IPCC (2018), deberán cuidar el ejercicio de la justicia climática y la sustentabilidad, en un escenario de estabilizar la temperatura en 1.5°C. Aquí estriba la relevancia de una educación ambiental crítica cruzada por la interculturalidad.

Sin embargo, inferimos que en los niveles educativos previos al universitario, se está incidiendo poco en la concientización de los niños y jóvenes sobre la crisis ambiental y climática, (Véase: González y Maldonado, 2013; Meira y Arto, 2014; Bello, Meira y González-Gaudiano, 2017). En los niveles educativos básicos, el énfasis se centra en el reciclado de basura, conservación y protección de la biodiversidad, entre otros. Se dejan de lado los conocimientos disciplinares que pueden relacionarse para comprender el problema ambiental y climático, así como explicar la relevancia de acciones que redunden en revertir y superar las mencionadas crisis. Ejemplo de ello es el plan 2017 de Educación Básica, en el cual se destaca el tema de la minería como contenido, pero con la limitante de conocimientos para comprender el problema y sus repercusiones de manera integrada.

Ante este marco problemático un primer principio del proyecto de investigación que nos ocupa, es considerar que una propuesta educativa con enfoque ambiental en contexto de CC, debe considerar para su planteamiento los siguientes aspectos:

- a) En tanto que vivimos en un país diverso en el plano físico, biológico, cultural y económico, los impactos del CC variarán en intensidad y formas de expresión, por lo que, la comunicación, entendimiento, aprendizaje y acción ambiental requieren de un proceso educativo participativo, que se construya y recree conjuntamente con *los otros*, con los sujetos individuales o colectivos

involucrados, considerando la manera en que están siendo afectados en sus condiciones de vida, rescatando y revalorando para el cambio de las situaciones que les afectan, su cultura y tradiciones, con el aval de las comunidades.

- b) Los procesos educativos en sus diferentes niveles necesitan articular y relacionar la diversidad biofísica y cultural de México, con las causas y efectos del fenómeno climático percibidos por las comunidades, desde una perspectiva compleja y crítica.
- c) Para contribuir a los incisos (a y b) identificar las representaciones sociales (RS) de las personas en cuanto al CC y si este representa o no un problema que se vincula a sus vidas, ante lo cual es necesario tomar consciencia para posicionarse frente a sus circunstancias con herramientas y medidas de acción para prevenir y afrontar el riesgo inminente.

METODOLOGÍA

La investigación fue cualitativa y exploratoria sin fines de generalizar, se ubica como un estudio de casos colectivos con criterio de heterogeneidad, cuya característica es estudiar de manera conjunta, casos cuyo objeto es indagar sobre el mismo fenómeno. Referimos dos casos similares de profesores de educación primaria que laboran en dos escuelas públicas, ubicadas en contextos distintos. Una escuela en la ciudad de México (contexto urbano) y otra en el municipio de Tila del Estado de Chiapas (contexto rural). Ambos casos conformados por seis profesores, uno de cada Grado de primero a sexto, que comparten la misma misión: desarrollan un currículo formativo en el nivel primaria que es nacional y en el que se han incorporado en el 5° y 6° Grados, contenidos para el aprendizaje del CC, incluso este concepto se menciona desde el tercer grado de educación primaria, en el libro de texto de *Educación cívica y ética*. Un tercer caso son los saberes acerca del CC de cinco sabios originarios del municipio de Tila.

Las RS se obtuvieron siguiendo los principios metodológicos de la teoría de las RS respaldada por Moscovici (1979). La técnica para recoger la información fue interrogativa (Abric, 2001) e iconográfica (Meira, 2011; Arruda y Ulup, 2007). A los profesores se les solicitó un dibujo en el que debían representar el CC y un texto escrito explicando lo que intentaron representar en su ilustración, una vez concluido se les aplicó un cuestionario con preguntas abiertas que corresponden a 34 preguntas distribuidas en ocho ejes: 1. Datos de identificación; 2. Datos laborales; 3. Formación profesional; 4. Cambio climático; 5 Actitud; 6. Fuentes de información; 7. Momento histórico; y, 8 Práctica educativa.

El análisis de la información proporcionada por los profesores a través del cuestionario y el dibujo, la clasificación, organización y sistematización de los datos obtenidos, se realizó mediante análisis de contenido utilizando el método inductivo y las técnicas de analogía y similitud, sugeridas por Bardin (1996) y González (2009), mediante el siguiente proceso: 1) conceptualización; 2) categorización; 3) organización y, 4) estructuración de la información. De los dibujos se tomaron en cuenta las imágenes y el texto descrito. Una vez hecha la sistema-

tización, se identificaron cinco RS contenidas en las respuestas a las preguntas 2, 3, 4, 5, 6 y 7. Acorde con la tipología de Reigota (2002 a y b) y la nuestra, los nombres y características de cada una de esas RS, son las siguientes:

1. RS reducida o simple (en adelante Rs), se caracteriza por presentar palabras aisladas que no expresan un vínculo claro con el CC, pueden ser de inclinación naturalista, conservacionista, incluso relacionadas con aspectos sociales.
2. RS fragmentada (en adelante Rs F), comprende ideas fragmentadas que refieren factores físicos o sociales, no ambos, respecto de las causas que aceleran o sobre el impacto del fenómeno CC. Observan el impacto del fenómeno en la sociedad pero no en la naturaleza y viceversa. Se encuentran dentro del rango de explicaciones que aporta la ciencia del clima.
3. RS globalizadora (en adelante Rs G), presenta ideas que relacionan factores naturales y sociales sobre las causas e impacto del CC. Muestran indicios del vínculo social con el CC como fenómeno biofísico. La imagen es más global y más aproximada a la información que reporta la ciencia del clima.
4. RS antropogénica limitada (en adelante Rs AL), comprende ideas con énfasis en las causas de origen antropogénico del CC, visibilizan su impacto en el medio natural por encima de su impacto social. Destacan las actividades humanas de producción industrial como las responsables del CC, el deterioro de la naturaleza, del planeta, de los recursos naturales y de otros fenómenos naturales. No distinguen niveles de responsabilidad.
5. RS distorsionada (en adelante Rs D), contempla ideas asociadas a creencias sobre las causas o consecuencias del CC, que no guardan relación clara con éste.

Debido a que se tienen como respuestas palabras o ideas que no tienen relación con el concepto CC, se incluye una categoría denominada:

- Ausencia de RS (Ars), son respuestas con ausencia de información, algunas que dicen carecer de información sobre el CC o que refieren información que no es coherente con el fenómeno.

Es información importante en este proyecto porque en las RS de los profesores, se buscan no sólo sus potencialidades sino también las ideas confusas y la ausencia de información, porque permitirá reconocer dónde poner la atención.

Para el estudio de caso de los pobladores originarios en el municipio de Tila, los sabios ch'oles participantes fueron cuatro hombres y una mujer, elegidos de acuerdo a su disposición para participar en una entrevista semiestructurada. Primero se aplicó y reestructuró una entrevista piloto antes de realizar la definitiva que contó con 38 preguntas abiertas agrupadas en los temas de ¿Cómo es y cómo era el lugar donde vive? ¿Qué cambios en el clima ha percibido en los últimos años? ¿Cómo se da cuenta de esos cambios en el clima? ¿Por qué piensa que ocurren esos cambios en el clima, a qué causas los atribuye? ¿Ha escuchado hablar del cambio climático? ¿Qué condiciones climáticas toma

en cuenta para decidir qué sembrar en una fecha y lugar determinados? La entrevista se realizó en lengua ch'ol, previo consentimiento se grabó y se realizó la traducción al español y se transcribió textualmente en ambos idiomas para el posterior análisis de la información y la clasificación de los datos, siguiendo el método inductivo. Cabe destacar que por las características de la información que se requiere de los sujetos que participan en la investigación, los resultados se presentan de manera diferente. En el caso de los sabios la clasificación de los datos, no se realizó con base en la tipología utilizada para los datos obtenidos de la información proporcionada por los profesores.

Tómese en cuenta que en los resultados se rescata la narrativa, de las respuestas de los profesores a los cuestionarios y el dibujo, así como de los sabios a las entrevistas.

RESULTADOS

DIMENSIÓN INFORMACIÓN

a) Datos de identificación de los profesores participantes de ambos grupos.

Los datos relevantes de los actores de este estudio se presentan en la Tabla 1 por ejemplo: a) En la Ciudad de México (CDMX) predomina el género femenino y en Tila, Chiapas (CITCHS) el género masculino; b) En la CITCHS los profesores son de menor edad en relación con los profesores de la CDMX; c) En la CDMX y en la CITCHS es poca la diferencia en el número de años de servicio por parte de los profesores; y, d) En cuanto al perfil profesional en la CITCHS son más los profesores egresados de instituciones de educación Normal y en la CDMX hay un equilibrio correspondiente a tres pedagogos y tres profesores de educación Normal.

Tabla 1. Datos de identificación de los profesores.

	Ciudad de México (CDMX)	Municipio de Tila, Chiapas (CITCHS)
Edad	Oscila entre 31 y 60 años	Oscila entre 25 y 40 años
Sexo:		
Femenino	5	2
Masculino	1	4
Perfil profesional		
Licenciatura en educación primaria/Normal básica	3	4
Licenciatura en Pedagogía, UPN, Ajusco	3	
Licenciatura en Pedagogía, UPN, Ocosingo		1
Normal Rural		1
Años de servicio	Oscila entre 1 y 30 años	Oscila entre 2 y 24 años

En cuanto al número de años de servicio de los profesores puede decirse que aproximadamente la mitad, cuenta con una larga experiencia en el terreno de la educación, lo que es un dato importante considerando que la experiencia profesional es un factor de influencia determinante en el campo laboral.

b) ¿Es el CC un problema ambiental relevante para los profesores?

Los profesores de la Ciudad de México (CDMX) y del municipio de Tila, Chiapas, México (CITCHS), no consideran el CC como un problema que requiere atención en su práctica cotidiana, sólo dos profesores y una profesora de la CITCHS lo refieren como un problema, la profesora identifica que sus efectos son un problema recientemente cotidiano. La mayoría de profesores coincidió en que el problema principal es la *acumulación de basura*. Todos los profesores de la CDMX señalaron la basura, sin asociarla con el CC.

Respecto de los profesores de la CITCHS tres de ellos coincidieron con los de la CDMX, en que el problema central es la basura, remarcando que la contaminación por basura es debido a que la gente no tiene educación para tirarla. Los otros tres profesores de la CITCHS mencionaron cinco problemas más: el aumento de calor, el aumento de la temperatura, la falta de agua, los cambios en el clima y la falta de cambios personales para el cuidado del medio ambiente. La pregunta planteada fue: Profesor, ¿qué problemas ambientales identifica en su escuela, su comunidad y en el planeta?, al respecto expusieron lo siguiente:

“el aumento de calor y de la temperatura, cada día hace más calor y a causa de ello por las noches no se puede dormir y las plantas ya no crecen. El clima ha venido cambiando año con año y eso se ha hecho notar en todo el mundo junto con cambios repentinos del clima que se perciben en un solo día o mes, acompañados de la sequía de los ríos y desaparición de especies. Falta agua a consecuencia del cambio de clima”.

c) Saberes y creencias de los profesores acerca del cambio climático.

En la tabla 2 pueden observarse las ideas que los profesores de la ciudad de México (PCDMX) y los profesores de la comunidad indígena de Tila Chiapas (PCITCHS), asocian con el CC. **Pregunta 2.** Cuándo usted escucha el término CC, ¿Qué palabras, frases o imágenes vienen a su mente?

Respecto de las primeras ideas que vienen a la mente de los profesores cuando evocan el CC, se identifican más RS fragmentadas que globalizadoras. La mayoría de los docentes asocian el fenómeno del CC con sus consecuencias biofísicas, por ejemplo los fenómenos naturales catastróficos; la alteración de los ciclos naturales de vida y de los ecosistemas; los desajustes climáticos (estados del tiempo); los cambios bruscos en la temperatura promedio del clima; y, la contaminación, entre otras. Cabe destacar que en los dos grupos poco se relaciona al fenómeno con la afectación humana en el plano económico, cultural

Tabla 2. Ideas que los docentes asocian con el CC.

RS	PCDMX	PCITCHS
F	Cambio del clima; frío extremo cada año; temperaturas más altas; cambios de temperatura de mucho frío a mucho calor y viceversa; a mayor calor sube el nivel del mar y hay más huracanes; los cambios de frío a calor y viceversa alteran las corrientes marinas y las estaciones del año; deshielo de glaciares aumentan el nivel del mar; variación de la floración de las plantas por sequía. Tres docentes.	El clima ha venido cambiando, mucho calor, contaminación, falta de lluvia, inundaciones; clima extremo, antes se mantenía templado con lluvias frecuentes ahora sólo hace frío o hace calor, cambios que provocan la pérdida o disminución de cultivos en la zona. Dos docentes.
G	Cambio a nivel del clima, de lluvia a calor o de frío a templado, al modificarse el clima afecta el ecosistema, la flora, la fauna y que muchas especies se encuentren en peligro de extinción incluyendo la raza humana; cambio del clima, transforma toda la Tierra, si cambia el clima a mucho calor o frío, eso nos va a afectar, se está escuchando que están descongelándose los polos y muchos animales especialmente los pingüinos están desapareciendo por ese mismo CC. Dos docentes.	Cambio de clima más frío más calor, más viento y sequía que provoca enfermedades, las cosechas no crecen, las plantas se secan y los animales mueren. La sequía es peor que la inundación porque, en ésta la Tierra ayuda absorbiendo el agua y con la sequía el calor nos llega directo. El clima en mi comunidad antes era muy fresco y ahora es muy caluroso casi todo el año. El calentamiento global se hace notar con el aumento de la temperatura, provoca desastres naturales, extinción de especies, sequía y escasez de agua, hasta en los ríos. Dos docentes.
Ars		Cuidar, amar a la naturaleza, quererse a uno mismo. Dos docentes.
D	Inversiones térmicas por aumento de temperatura, producen más calor debido al monóxido de carbono. Un docente.	

y social. Con un porcentaje menor se identifican respuestas que ubicamos como una RS distorsionada, así como respuestas que por su sentido, evidencian una ausencia de RS acerca del CC.

Pregunta 3. Con sus propias palabras explique, ¿en qué consiste el fenómeno del CC?

Tabla 3. El CC consiste en: Nota: Dos docentes de la CITCHS no contestaron.

RS	PCDMX	PCITCHS
F	En calentamiento de la Tierra, más calor y deshielo de los polos. Dos docentes	En cambios del clima drásticos que afectan la siembra y cosechas. Un docente.
G	Un cambio a nivel planeta que produce cambios en todo clima, fauna, flora etcétera, se necesita concientizar, primero uno y después a todas las demás personas. Un docente.	En aumento de calor que afecta a las personas. 1 docente.
Ars		Calor y escasez del agua. Un docente
D	Proceso de inversión térmica; desgaste en la atmosfera; desgaste de la capa de Ozono. Tres docentes.	El sol está siendo más fuerte. Un docente.

En las respuestas de los dos grupos se observa desconocimiento sobre el origen y dinámica del CC, predominan creencias distorsionadas y fragmentadas que indican la necesidad de aportar bases en la formación de los profesores y desde los primeros años de escolaridad, para comprender su complejidad y formas de afrontarlo integralmente.

d) Dibujos.

Ejemplos de dibujos con ideas similares sobre el CC.

En la siguiente figura la respuesta a la pregunta ¿en qué consiste el cambio climático?, se asocia al aumento de temperatura por CO₂ y otros gases de efecto invernadero

Dibujo 1	Elementos	Nombre	Descripción	Tipo de RS
	1	Planeta Tierra	Agujeros en una capa del Planeta paisaje deteriorado	RS distorsionada
	1	Sol	Rayos UV	Subcategoría
	4	Árboles	Tala	
	1	Emisiones	Industria Autos	Desgaste de capa de ozono por emisiones de CO ₂ y actividades humanas producen el cambio climático.
	1	Ser humano	Actor	
	4	Edificios	Paisaje	

Figura 1. Dibujo 1. Ideas similares. Fuente: PCDMX. Texto segunda parte: Los gases de efecto invernadero van desgastando la capa de ozono permitiendo la entrada de rayos UV, calentando la superficie de la Tierra y provocando: el derretimiento de los polos, aumento de las temperaturas, el aumento de las mareas en mares y el cambio climático.

Dibujo 9	Elementos	Nombre	Descripción	Tipo de RS
	11	Nubes	El sol, rayos abundantes	Globalizadora y distorsionada
	1	Lluvia	Abundante	
	1	Lago y	Al río, llega el agua de lluvia que escurre en la población acarreando la basura tirada.	Subcategoría
	1	Río		
	2	Casas	Bajo la lluvia	Globalizadora: el CC se da por la inconciencia humana y el deterioro del planeta.
	2	Animales	Bajo la lluvia	Distorsionada: el CC se da por los grandes químicos que empresas dejan correr sobre ríos y mares.

Figura 2. Dibujo 9. Ideas similares sobre el CC. Fuente: PCITCHS. Texto: El fenómeno del CC se ha dado por la inconciencia humana y el deterioro del planeta gracias a nuestro descuido, el CC se da por la basura, desechos, tala de árboles, sobrepoblación, tráfico automovilístico, y sobre todo por los grandes químicos que empresas dejan correr sobre ríos y mares.

e) Los sabios ch'oles y sus saberes del clima y su cambio

Identificación de los sabios ch'oles

Todos los entrevistados están ligados a las actividades agrícolas y cargos religiosos, en el ejido o con actividades específicas como una partera y curandera. Son de origen y hablantes del idioma ch'ol, correspondiente a la familia lingüística Maya. Los sabios locales argumentan sus saberes del clima local y su cambio en la experiencia diaria y productiva. Las explicaciones al cambio en clima local y ambiental (Tabla 4 y 5), tienen relación con sus concepciones culturales y morales, como la falta de respeto a la Tierra (pérdida de fertilidad) o que ella misma esté guardando a sus animales (disminución de especies de plantas y animales silvestres) (Tabla 6) además de señalar a la tala de árboles (deforestación), el crecimiento urbano y a la contaminación (Tabla 7). Es también importante mencionar que están ubicando el desplazamiento de especies de lugares más cálidos a la zona de la comunidad, como el caso de los tucanes y la desaparición de especies silvestres medicinales. Lo que podría estar indicando migración de animales a lugares similares a donde ellas viven (lugares cálidos) y que otras se vayan en busca de lugares más frescos.

Por su parte, una comparación entre las representaciones de profesores en la comunidad de Tila y los sabios nos indica que estos últimos no han escuchado hablar del CC, lo que refuerza la evidencia de que el conocimiento del cambio en el clima local es fundamentalmente a través de la experiencia. Estos conocimientos locales y evidencias deben articularse en diálogo de saberes e interculturalidad a los conocien-

Tabla 4. Deterioro ambiental desde la mirada de los sabios ch'oles.

Urbanización	Valores y tradiciones (cosmovisión)	Actividades agropecuarias
Incremento de casas.	No cumplir promesas religiosas.	Cambio de cultivos a pastizales y palma de aceite.
Incremento de calles pavimentadas.	No respetar el uso debido de la Tierra.	Menos árboles, porque son cortados para utilizar terrenos.
	No respetar tradiciones.	

Tabla 5. Cambios en el clima desde la mirada de los sabios ch'oles.

Temperatura	Lluvia	Estacionalidad
Incremento de frío en diciembre.	Cambio en la duración de las lluvias (días con o sin lluvias).	Cambio en la temporada de secas (meses).
Incremento de calor.	Llueve más.	Cambio en la estacionalidad de las lluvias: tarda en llover o llueve cuando no se esperan lluvias.
Sol quemante.		

Tabla 6. Argumentos para los cambios observados en el clima local.

Cambios en la tierra (cosmovisión)	Incremento y decremento de la temperatura.	Agricultura	Desplazamiento de animales.
La tierra está enferma.	Vientos calientes traen enfermedad y muerte.	Se queman las hojas de las plantas.	La tierra (y sus dueños) están guardando sus animales (ya no se ven).
La tierra está envejeciendo.			Escasez de plantas locales (medicinales).
La tierra está triste.	Incremento de enfermedades estomacales por vientos calientes.	Pérdida de cultivos por incremento de lluvias (frijol y frutas).	Incremento de culebras, serpientes nauyacac y animales que antes no había (tucanes).
	Incremento de moscas con la lluvia y el calor.	Plantas de maíz y mazorcas más pequeñas.	
	Incremento de enfermedades respiratorias.		

Tabla 7. Causas atribuidas a los cambios en el clima local.

Valores	Actividades agropecuarias	Cosmovisión	Factores climáticos	Contaminación
La gente se envicia con el dinero y se esfuerza menos.	Uso de fertilizantes.	Tristeza en el pueblo.	Sol quemante.	Contaminación por humo.
			Cambios en las estaciones de lluvia.	Quemar basura.
Pérdida de valores.	Ganadería.	La tierra se enoja.		Contaminación por PEMEX. Basura.
Falta de respeto por la tierra y los animales.		Falta de cuidado de la tierra.		

tos, impactos y causas del CC antropogénico, siempre tomando en cuenta los territorios y contextos culturales. Como se observa en la figura 3, para el caso de la comunidad ch'ol, en donde los conocimientos y saberes que requieren entrar en diálogo, son los efectos experimentados en la comunidad, principalmente los ligados a la agricultura, a la salud, y a la vida cotidiana, para entonces realizar reflexiones críticas de las causas y consecuencias del CC para tomar las medidas al respecto y desde un enfoque crítico de adaptación local y no de enfoques impuestos por agendas externas, principalmente aquellas que no tomen en cuenta los aspectos diferenciales de la cultura, el territorio y los impactos locales del CC.

Sabios ch'oles		Profesores de Tila
<ul style="list-style-type: none"> • La Tierra enferma: La lluvia dura mucho cuando llueve y por otro lado el calor está quemando más y antes no quemaba como hoy, por lo que yo digo es por la basura que se quema, las llantas de los carros y su humo se va arriba y entonces cuando llueve ya no es agua buena la que cae, y la Tierra es la que sufre. • Cambios en la lluvia: El cambio del clima se ve todo en las plantas, pero también en la comida, porque antes no se tenía refrigerador y la masa que se usaba para la tortilla se dejaba tapada en un recipiente y no se agriaba ni le pasaba nada. • Aumento de calor: La milpa está tardando en crecer y están saliendo muy pequeñas las mazorcas. • Las plantas sufren por el calor extremo, lo que hace que florezcan a destiempo y termina por afectar otras especies como insectos y estas a su vez traen consecuencias a la población. • Salud: Se aumentan las enfermedades de la Tierra con todo lo que se consume y todo lo que se hace en el campo. 	<p>Acción humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La gente también comenzaba a construir casas y se tumbaron árboles, se metieron calles, en un principio era de tierra pero estaba resbaloso el camino, sin embargo, la tierra tiene la capacidad de absorber el agua muy rápido. Ahora con el pavimento, el agua pierde y se desperdicia porque la tierra no absorbe como debería por el asfalto. • Cambios de cultivos • Muchos están cambiando su cultivo por otros, por ejemplo: sacaron el arroz y pusieron pastos para ganado, porque para ellos es más rentable. • Se están cortando árboles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamos de introducir algunos temas con otros libros, como los de ciencias naturales. • Ciencias naturales se trabajan sobre el medio ambiente pero no he visto el CC global, en la de cuarto hay temas de contaminación que se ven en geografía y algunos también en ciencias naturales. • Enseñamos sobre el medio ambiente pero así como lo dicen los libros de texto como geografía, porque en ciencias naturales no hay mucho. • Trato de relacionar algunos problemas que nos enseñan en el libro como lo que está pasando en el pueblo como la contaminación de la basura o la falta de agua que a pesar de que estamos en una zona donde no nos debería de faltar el agua, sufrimos porque no nos llega, pero el tiempo que se nos da para enseñarle a los niños es muy poco, así que lo único que se hace es ver lo que hay en los libros. • Los profesores deben utilizar a la naturaleza que tenemos en nuestro espacio de la escuela, pero uno no sabe cómo.

Figura 3. Comparación entre representaciones de cambios en el clima entre profesores y sabios ch'oles.

DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos, con respecto a la comparación entre los dos grupos de profesores, en el caso de la ciudad de México la mayoría asocian el fenómeno del CC con sus consecuencias biofísicas: fenómenos naturales extremos y catastróficos; alteración de los ciclos naturales de vida y de los ecosistemas; cambios en el clima; alteración en el clima; cambios bruscos en el estado del tiempo, en la temperatura promedio del clima, ya sea que haga más frío o calor de manera extrema; variación en las estaciones del año; derretimiento de los polos; y, la contaminación, a la que atribuyen la destrucción de la capa de Ozono, entre otras. Un mínimo de profesores mencionaron afectaciones sociales derivadas de los problemas antes mencionados, entre estas afectaciones: enfermedades gastrointestinales y extinción de especies incluyendo la humana.

En las representaciones sociales de los profesores acerca del CC destacan ideas sobre las causas y efectos del fenómeno, que vienen planteándose desde la ciencia climática; pero, algunas de esas ideas presentan controversias o son aisladas, lo que devela un conocimiento parcial del problema. Las causas o efectos del CC que resaltan algunos profesores corresponden a otras latitudes y son los que generalmente

anuncian los medios masivos de comunicación o que están presentes en algunos materiales educativos; por ejemplo, el deshielo de los polos, la extinción de los osos polares o de los pingüinos, pruebas nucleares, entre otros. Asimismo, muchas de las causas o efectos que los profesores de la CDMX subrayan acerca del CC, corresponden a contextos lejanos, lo que obstaculiza la comprensión de su vulnerabilidad al fenómeno, así como de la acción necesaria para afrontarlo en momentos de emergencia, en tanto que México se ubica entre los países altamente vulnerables a los efectos del CC.

En el caso de los profesores indígenas se distinguen ideas –aunque pocas– que expresan problemas locales que les afectan como las lluvias más intensas, la permanencia del calor casi durante todo el año, la disminución del agua para las necesidades vitales y básicas, la deforestación ocasionada por los proyectos mineros, el aumento de la basura que proviene de productos industrializados frituras conocidas como alimentos chatarra, embotellados, enlatados o empaquetados. Aunque estos profesores identifican vivencias de problemas relacionados con el fenómeno en su vida cotidiana, no tienen claro qué produce el calentamiento, ni los riesgos a los que pueden estar expuestos, ni cómo aminorar su vulnerabilidad.

En gran medida los profesores y sabios que participaron en este estudio, desconocen la complejidad del problema y de las causas que contribuyen en la aceleración del CC, cómo les puede afectar en su ámbito local o la forma en que ya les está afectando su inminente impacto, así como alternativas pertinentes para afrontar los riesgos que corren frente al problema.

Observamos principalmente RS de los profesores fragmentadas, reducidas o distorsionadas (Reigota (2002 a y b), las cuales coinciden con otros estudios realizados con alumnos universitarios (González y Maldonado, 2013), lo que orienta la necesidad de impulsar procesos educativos con enfoque sistémico para articular elementos biofísicos y sociales tanto de las causas del problema como las consecuencias y superar la predominancia de visiones fragmentadas de los problemas ambientales y climáticos. Por su parte, los conocimientos y representaciones sociales de los sabios ch'oles se enfocan a la experiencia y convivencia con el clima y su cambio, expresado en sus actividades cotidianas, ello significa una clara expresión de la necesidad de tomar en cuenta los saberes locales con respecto al clima y su cambio para entonces articular actividades y procesos educativos en torno a articular el diálogo de saberes requerido para afrontar el cambio climático antropogénico.

El desafío a considerar es con respecto a ¿Cómo pensar los procesos de aprendizaje de un problema complejo en cuyas causas y alternativas para afrontarlo se involucran factores sociales, económicos, políticos, culturales, éticos y educativos, en situación de desigualdad?

Aquí se plantea el gran reto de la EA ante la necesidad de poner en práctica un tejido epistemológico, que permita comprender la realidad de otra manera, hacer cambios en las prácticas interculturales que dañan la convivencia planetaria y generar las potencialidades de carácter humano necesarias para aminorar o transformar esas realidades, rescatando formas de vida propias del cuidado de sí mismos, de los

otros y de la Madre Tierra. Para lo que se requieren procesos educativos favorables a la construcción de una sociedad consciente, solidaria, comprometida y responsable con una convivencia ambiental e intercultural, crítica y participativa.

La concreción de esos procesos implican poner en práctica en el desarrollo educativo de la EA, epistemologías globalizadoras, integradoras y métodos horizontales, el diálogo intercultural respetuoso, responsable, con justicia social y los afectos de las personas hacia el buen vivir, hablamos de procesos que se orienten no sólo comprender la crisis civilizatoria y climática del mundo sino a transformarla, desde la revaloración de nuestra propia cultura, historia propia, tradiciones, formas de organización y cuidado de la trama de la vida; procesos que logren interesar a los sujetos en el cambio de sus relaciones y valores, así como en el rescate de formas de vida y tradiciones comunitarias dignas, en la preservación de la Tierra y de la vida.

En los niveles escolarizados es indispensable fortalecer la formación docente sobre CC, incluir principios epistemológicos que favorezcan el desarrollo de un pensamiento complejo, relacional y crítico sobre la realidad ambiental y climática, buscando coadyuvar a la construcción de una cultura ambiental reflexiva, que mueva a deshacernos de los valores del eurocentrismo que devienen crisis ambiental y climática; así como, a superar obstáculos que impiden la sustentabilidad ambiental o el buen vivir.

Remitiéndonos a Maya (2009) y a Sotolongo y Delgado (2006), consideramos que impulsar una práctica docente sobre el CC desde el enfoque educativo de la EA latinoamericana, implica un enfoque decolonial, crítico y complejo, como una posibilidad para construir una consciencia crítica emancipada sobre los problemas planetarios y sus alternativas de solución integrales, impregnadas de un nuevo sentido de vida que permitan ir solidificando relaciones de convivencia humana respetuosas, responsables, solidarias, justas, entre otras que permitan hacer posible edificar un mundo mejor, desde su base, las nuevas generaciones.

CONSIDERACIONES FINALES

Cabe destacar que unos sectores sociales están convencidos de que el CC ha de resolverlo la ciencia y la tecnología, otros sectores plantean que las acciones encaminadas a revertir, mitigar y a la adaptación del CC han de ser de carácter social y político antes que de naturaleza científico-tecnológica, debido a que las acciones que se requieren para revertir el fenómeno, necesitan ir más allá de los cambios en los estilos de vida cotidianos y del raciocinio parcelado de la globalización económica. Estos sectores observan la necesidad de que las decisiones políticas se ligen a la construcción de caminos para la gobernanza, involucrada con la justicia climática y la sustentabilidad, desde la reflexión crítica y compleja de la realidad ambiental planetaria.

Comprender y afrontar el CC en el marco de la crisis ambiental global donde el mismo sistema mercantil lo profundiza y su impacto es contextual e impredecible, exige estudiarlo en su naturaleza multidi-

mensional sistémica y multifactorial civilizatoria, toda vez que es un fenómeno propiciado principalmente por la actividad productiva industrial, por decisiones políticas al servicio de intereses mercantiles y por imposiciones ajenas, tanto culturales como educativas.

Ante el problema ambiental CC estamos frente a un problema de conocimiento, ontológico, epistemológico, metodológico y ético, por ende de educación pues se necesita una formación que genere cambios en los valores humanos, que propicie una transformación en las relaciones que inciden en el CC antropogénico, que incorpore cambios en la forma de conocer la realidad por la ciencia, valorando el respeto a la diversidad humana, a las culturas que pueblan el mundo; al mismo tiempo, la edificación de una cultura ética que favorezca la convivencia armónica planetaria (Véase: UNESCO, 1980; Leff, 2003; y, Ritter, de la Lanza y Pérez Espino, 2010).

Pensar ese entramado problemático requiere poner en práctica una ecología de saberes y procesos inter y transdisciplinarios, factibles de favorecer el entendimiento de la complejidad del problema, una práctica educativa reflexiva (investigación-acción), el desarrollo de un pensamiento crítico que nos mueva a desaprender los valores del eurocentrismo que devienen crisis ambiental y a pensarnos parafraseando a Leff (2009) desde nosotros, desde nuestra cultura y relaciones con la naturaleza tradicionales, arraigadas en los potenciales ecológicos y la creatividad de nuestros pueblos originarios y campesinos, en el marco de una ética política de la convivencia entre diferencias y otredades.

Tenemos claro que lo que está en juego es una alternativa civilizatoria diferente en la que se tenga libertad de pensar y vivir diferente, tomando decisiones sobre lo que se necesita para garantizar la supervivencia de la especie y del planeta, actuando en consecuencia, lo que, en términos de Alcalá (2012) y los resultados antes destacados, implica el seguimiento de una estrategia educativa articulada al contexto propio de las comunidades, que implique a los miembros de éstas en los procesos de identificación de sus saberes sobre cómo están percibiendo el CC, sus afectaciones y los riesgos que corren, participar en los procesos de organización y decisión para afrontarlo y prevenirlo de manera colectiva; así como, en la gestión política para asegurar los cambios de las relaciones y acciones que aceleran el fenómeno y que directamente les afectan.

Crear condiciones para un buen vivir y hacer surgir los cambios educativos para el desarrollo humano que necesita un país diverso como México, en su contexto ambiental, cultural, social y económico, exige fortalecer la educación ambiental que se desarrolla en todos los niveles educativos sin restar relevancia a los niveles básicos, en tanto que son un cimiento con alta potencialidad para consolidar elementos que posibiliten la formación de sujetos a partir de procesos que posibiliten la construcción de saberes útiles y significativos que parten de su contexto cultural y contextual, comprometidos con la transformación ambiental, con la mejora de la convivencia armónica planetaria y consigo mismos.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- Alcalá, R., Becerra, R., Camarena, P., Dettmer, J., García, I., Gastélum, M., Gómez, M.C., Gómez, M. de Hoyos, A., Lazos, L., Mora, G., Murguía, A., Navia, J., Olivé, L., Tovar, M. y Velasco, A. (2012). Problemas epistemológicos y ético-políticos de los conocimientos tradicionales. En A. Argueta, M. Gómez y J. Navia (coord.). *Conocimiento tradicional, innovación y reapropiación social* (pp.19-53). México: UNAM/Siglo XXI.
- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Prácticas sociales y representaciones* (pp.53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Arruda, A. y Ulup L. (2007). Brasil Imaginado: Representaciones Sociales de Jóvenes Universitarios. En A. Arruda y M., De Alba M. (coords.). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 165-198). México: UAM
- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*. 73. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal universitaria.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. España: Paidós.
- Bello, L. O. Meira, P. Á. y González-Gaudio, É. J. (2017). Representaciones sobre el cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y Bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 22(73), 505-522.
- COFIS, (s/f). *Cambio climático. Hacia un nuevo modelo energético*. España: Comisión del Medio Ambiente del Colegio Oficial de Físicos (COFIS).
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156),192-207.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2013). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos nacionales. México: SEP-CGEIB. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/bibliotecavirtual>
- Giménez, G. (2013). Globalización cultural, procesos de interculturación y derechos culturales. Conferencia Magistral. En Foro Internacional sobre Multiculturalidad. 19-21 de mayo del 2010. Universidad de Guanajuato. México.
- González, G. É. y Maldonado, A. L. (2013). *Los jóvenes universitarios y el cambio climático. Un estudio de representaciones sociales*. México: Universidad Veracruzana.
- González, M. L. (2009). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En R. Mejía Arauz y S. A. (coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. México: ITESO
- González, G. É. y Meira, P. Á. (2009). Educación, comunicación y cambio climático, resistencias para la acción responsable. *Revista Trayectorias*. 11(29), 6-38.

- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales, teoría y método. En *Psicología Social Construcionista*. (pp. 153-215). México: Universidad de Guadalajara
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2018) *Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above preindustrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty*. Switzerland. Recuperado de <http://www.ipcc.ch/sr15/>
- Jodelet, D. (2002). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). España: Paidós.
- Leff, E. (2003). Pensar la complejidad ambiental. En: *La complejidad ambiental*. (pp. 7-53). México: Siglo XXI.
- Leff, E. (2009). Pensamiento ambiental latinoamericano: Patrimonio de un saber para la sustentabilidad. En *ISEE Publicación ocasional, No. 6 (2009)*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/289741693>
- Maya, Á. A. (1989). *Hacia una Sociedad Ambiental*. Bogotá: El Labrador.
- Meira, P. Á. (2002). Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Educar em Revista*, Curitiba. 3,15-33.
- Meira, P. A. (2008). Elogio de la educación ambiental. En E. González. (coord.). *Educación, Medio ambiente y sustentabilidad* (pp. 133-148). México: UANL/Siglo XXI.
- Meira, P.A. (Coord.) (2011). *Conoce y valora el cambio climático. Propuesta para trabajar en grupo*. Santiago de Compostela: USC/ Fundación MAPFRE.
- Millán D., G. (2006). La interculturalidad en la educación: ¿Propuesta posible o utópica? En D. G. Millán y S.E. Nieto (coord.). *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*. (pp. 15-69). México, UPN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Ortiz, B. y Azuara, G. (2019). Retos y desafíos del cambio climático en el siglo XXI: una perspectiva biocultural y de gobernanza. En J. C. Rueda (coord.). *¿Aún estamos a tiempo para el 1.5° C? Voces y visiones sobre el reporte especial del IPCC* (pp. 247-260). México: UNAM/PINCC.
- Reigota dos S. M. A. (2002a). As representações sociais na prática pedagógica cotidiana da educação ambiental. En L. Sauvé, L. (dir.). *Textos escolhidos em educação ambiental de uma América á outra*. Tome 1 (pp. 123-128). Montreal: Ere-eqam.
- Reigota dos S. M. A. (2002b). A pesquisa sobre representações sociais: uma conexão com a educação ambiental. En L. Sauvé (dir.). *Textos escolhidos em educação ambiental de uma América á outra*. Tome 2 (pp. 339-342). Montreal: Ere-eqam.
- Ritter, O. W., de la Lanza, E. G., y Pérez, E. T. E. (2010). *La soberbia antro-*

pogénica y la transdisciplina en el medio ambiente. México: AGT Editor

- Romero, G. S. (2015). La crisis civilizatoria y el establecimiento de un nuevo diálogo complejo-intercultural y emancipatorio sustentado en la decolonialidad y el género. En P. G. Arroyo, y P.C. Ballesteros (coords.). *La complejidad paradójica del mundo contemporáneo* (pp. 83-103). México: UNAM.
- Sagastizabal, M. A., San Martín, P., Perlo, C., y Pivetta, B. (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Argentina: Noveduc.
- Sotolongo P. L. y Delgado C. J. (2006). Capítulo IX. Complejidad y medio ambiente. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* (pp. 165-177). CLACSO. Recuperado de <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>.
- Tirzo, G.J. (2005). Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México. En: *Educación e Miradas a la diversidad* (pp. 16-35). México, UPN.
- UNESCO (1977). *Tendencias de la educación ambiental*. París.
- UNESCO (1980). *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. París: UNESCO.
- Urbina, S. J. (2012). Percepción y comunicación de riesgos ambientales y su aplicación en la adaptación al cambio climático. *Revista Ciencia. Academia Mexicana de Ciencias. A.C.* Octubre- diciembre 2012, Vol. 63 Núm. 4., 42-49.

Formação Docente Intercultural e Colonialidade do Saber

Formación Docente Intercultural y Colonialidad del Saber

Intercultural and Colonial Education Teacher Training

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

15 de octubre de 2019

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

25 de noviembre de 2019

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

10 de diciembre de 2019

Elcio Cecchetti

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Chapecó / Brasil

elcio.educ@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0946-320X

Adecir Pozzer

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

Florianópolis / Brasil

pozzeradecir@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1782-5167

Anderson Luiz Tedesco

Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Xaxim / Brasil

tedescoprofessor@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-7425-1748

Resumo

O artigo problematiza o modelo de pensamento que fundamenta a colonialidade do saber na formação de professores em contextos latino-americanos. Tem como objetivo ressignificar as bases epistemológicas e metodológicas nos processos formativos educacionais. Reconhece que é do encontro e diálogo entre diferentes racionalidades que a formação docente na perspectiva da interculturalidade se abre para um posicionamento crítico, ético e político em defesa da dignidade e da liberdade humana e de seus vários modos de ser e de fazer. Trata-se de uma reflexão qualitativa, cuja metodologia adotada é histórico-bibliográfica, no sentido de (re)desenhar os processos curriculares de formação docente. Ante o exposto, considera que pedagogias decoloniais e interculturais tornam possível o reconhecimento das diferentes racionalidades em Abya Yala na medida que assumem um posicionamento de (des)construção dos modelos autoritários e autossuficientes da ciência moderna-colonial.

Palavras-chave: formação docente, interculturalidade, colonialidade do saber, episte(me)todologias.

Referencia para citar este artículo: Cecchetti, E., Pozzer, A y Tedesco, A.L. (2020). Formación Docente Intercultural e Colonialidade do Saber. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 187-200.

Resumen

El artículo problematiza el modelo de pensamiento que fundamenta la colonialidad del saber en la formación docente en contextos latinoamericanos. Su objetivo es redefinir las bases epistemológicas y metodológicas en los procesos formativos educacionales. Reconoce que es a partir del encuentro y diálogo entre diferentes racionalidades que la formación docente en la perspectiva de la interculturalidad abre una posición crítica, ética y política en defensa de la dignidad y la libertad humana y sus diversas formas de ser y hacer. Se trata de una reflexión cualitativa, cuya metodología adoptada es histórica-bibliográfica, en el sentido de (re)diseñar los procesos curriculares de la formación docente. Dado lo anterior, considera que las pedagogías decoloniales e interculturales hacen posible reconocer las diferentes racionalidades en Abya Yala en la medida que asume una posición de (des)construcción de los modelos autoritarios y autosuficientes de la ciencia moderna colonial.

Palabras-clave: formación docente, interculturalidad, colonialidad del saber, episte(me)todologías.

Abstract

The article problematic or model of thought that bases coloniality on knowing the teacher training in Latin-American contexts. The objective is to resignify as epistemological and methodological bases we are educative processes. Its known that it is founded and dialogued between different rationalities that, as a teacher, an intercultural perspective opens up for a critical, ethical and political position in defense of human dignity and gives human freedom and of various ways of being and of favors. It is a qualitative reflection, with a limited methodology and historical-bibliographic, no sense of (re) undoing the curricular processes of teacher training. Before or exposed, I consider that the pedagogies decoloniais and interculturais tornam possível or reconhecimento of different rationalities in Abya Yala as it assumes a position of (des) construction two authoritative and self-sufficient models of modern-colonial science.

Keywords: teacher training, interculturality, coloniality of knowledge, episte(me)todologies.

¹ Abya Yala, na língua do povo Kuna, significa *Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento*. A expressão vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a "América", termo que só se consagrou a partir do final do século XVIII, quando as elites crioulas a utilizaram durante o processo de independência para se oporem aos conquistadores europeus. Embora os diferentes povos originários atribuissem nomes próprios às regiões que ocupavam – Tawantinsuyu, Anauhuac, Pindorama –, a expressão Abya Yala vem sendo cada vez mais usada por estes povos, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (Porto-Gonçalves, 2009).

1. INTRODUÇÃO

A diversidade cultural é um dos elementos simbólicos que mais identifica, caracteriza e desafia as sociedades latino-americanas. Desde sua gênese, a pluralidade de identidades culturais é inerente à Abya Yala¹ devido a multiplicidade de etnias indígenas que habitavam este território. No século XVI, diante do processo colonizador empreendido por alguns países europeus, milhares de pessoas migra-

ram para as colônias da América. Posteriormente, para fazer prosperar o projeto colonialista, houve a desterritorialização forçada de milhões de africanos, que serviram de mão de obra escrava. Ao longo dos séculos XIX e XX, nosso continente continuou recebendo intensos fluxos migratórios de populações provenientes da Europa, Ásia e Oriente Médio, além da mobilidade de pessoas entre os países latino-americanos, resultando na configuração de um tecido social formado por diferentes etnias, povos e culturas, cada qual portadora de singulares visões de mundo e, portanto, variadas formas de conceber e organizar os processos sociais, políticos, econômicos e educativos.

A variedade de identidades culturais indica que existem possibilidades de nos constituirmos como humanos de modos diversos, assim como, de encontrar caminhos diferentes para solucionar problemáticas similares que afligem a humanidade em distintos tempos e espaços. Por isso, movimentos que defendem a homogeneização e a padronização cultural colocam em risco a capacidade humana de dar respostas variadas ao novo, restringindo as possibilidades de *vir a ser* de modo diferente. A existência da diversidade cultural assegura o desenvolvimento de relações e aprendizagens recíprocas, já que nenhuma cultura é autossuficiente (Panikkar, 1993).

Partindo da compreensão de que a diversidade cultural é um patrimônio da humanidade, a complexa variedade de línguas, *epistemes*, crenças, valores e modos de organização política, econômica e educativa somente ampliam as possibilidades de intercâmbios de sentidos, visões de mundo e de vida. Mas a história atesta que não é exatamente assim que se deram os encontros culturais. Na maioria das vezes, estes se instituíram como “desencontros”, gerando a negação de conhecimentos e perdas irreparáveis, como nos indica Fleuri (2013):

[...] o quanto teriam aprendido as culturas europeias se, em vez de conquistar, tivessem realizado um diálogo intercultural com os povos ancestrais ameríndios! Se tivessem aprendido a cuidar da natureza como os povos aborígenes cuidam! Se tivessem compreendido suas culturas e suas visões religiosas! Certamente as gerações seguintes não teriam a situação catastrófica em que hoje nos encontramos em termos de sustentabilidade da vida e da convivência em nosso planeta! (p. 59).

Embora o trágico e a resistência construída pelas populações autóctones tenham gerado aprendizagens e afirmado identidades que sobrevivem até nossos dias, é inegável que o epistemicídio (Sousa Santos, 2010) produzido embrenhou-se nas estruturas psíquicas, sociais e de poder, configurando distintas formas de colonialidade. Ou seja, ao longo de cinco séculos a diferença cultural foi combatida, perseguida e invisibilizada em nome de um processo colonizador calcado na supremacia e universalidade do sistema-mundo capitalista-cristão-europeu. Pela estratégia da imposição cultural, os elementos simbólicos europeus foram elevados à condição de “superiores” enquanto que os elementos identitários das culturas dominadas foram relegados à

condição de “subalternos”, e sistematicamente exotizados, menosprezados ou forçados a desaparecer.

Esta lógica impregnou epistemologias, metodologias, sistemas e práticas educacionais. Por isso, o modelo educativo adotado desde o período colonial até nossos dias, tende a privilegiar uma única forma de saber que colonializa e deslegitima as demais epistemologias existentes (Méndez, 2009).

Desde um ponto de vista antropológico, sabemos que a educação constitui um dos meios mais eficazes de transmissão e perpetuação dos bens simbólicos, linguísticos e dos princípios e valores fundamentais que estruturam cada coletividade. Por meio dos processos educativos, cada grupo social comunica, (re)cria e desenvolve seu saber-fazer em relação à vida, à natureza e às sociedades envolventes. Como afirmou Geertz (1989), se as culturas são conjuntos de elementos simbólicos que fornecem o vínculo entre o que os humanos são capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, a educação é o mecanismo de (re)produção dos padrões culturais e sistemas de significados historicamente construídos que dão forma, objetivo e direção aos processos identitários de cada um.

Por isso, nas últimas décadas, um crescente número de intelectuais como Castro-Gómez (2007, 2011), Grosfoguel (2016), Mignolo (2010, 2013, 2017), Palermo (2009) e Walsh (2013, 2014), entre outros, vem denunciando a “colonialidade do saber” que recai sobre as esferas do conhecimento e seus campos de incidência, tais como escolas e universidades. Estes pensadores aludem que as lógicas de dominação colonial não foram superadas com a independência política das regiões conquistadas, pois a colonialidade² mantém-se por uma série de sistemas, estruturas, hierarquias, pedagogias e metodologias.

Frente a esse contexto, nosso objetivo com o presente artigo é problematizar o modelo e as estratégias que dão sustentáculo à colonialidade do saber na formação docente, bem como refletir e argumentar ensaísticamente sobre a necessidade e as possibilidades de ressignificar episte-metodologicamente os processos educacionais. Nossa hipótese é a de que do encontro e diálogo entre diferentes racionalidades possam convergir projetos e experiências de formação docente interculturais, baseados no reconhecimento, respeito e valorização das identidades e alteridades.

Deste modo, em um primeiro momento, situaremos a problemática da colonialidade do saber na formação docente, as suas distintas facetas que, em certa medida, se transversalizam em todo o sistema educativo moderno ocidental. Posteriormente, procuraremos propor, a partir do paradigma da interculturalidade, possibilidades para uma virada episte(me)todológica nos/dos processos de formação de docentes. Metodologicamente, nossa reflexão é de caráter qualitativo, do tipo histórico-bibliográfica, pela qual mobilizamos um conjunto de ideias que, nas últimas décadas, tem provocado diferentes sujeitos e coletividades a revisarem os fundamentos da educação colonial em nossa Abya Ayla, indicando a necessidade de (re)desenhar currículos de formação docente.

² O filósofo argentino Walter Mignolo (2017) define *colonialidade* como uma complexa matriz onde se entrelaçam diversos níveis (economia, autoridade, gênero e sexualidade, subjetividade e conhecimento), sustentada por três pilares: o conhecer (epistemologia), o entender ou compreender (hermenêutica) e o sentir (*aesthesis*).

2. COLONIALIDADE DO SABER E FORMAÇÃO DOCENTE

Os sistemas educativos implementados pelos colonizadores buscaram, desde o início, subalternizar as linguagens, *epistemes*, saberes, valores e práticas sociais das culturas indígenas, afro-americanas e das coletividades que se distinguiram do modelo civilizatório europeu.

Na atualidade, a colonialidade do saber ainda se encontra vigente no campo educativo por meio de um sistema de escolarização universalizante, que se sobrepõe sobre outras concepções educativas, e que busca promover a homogeneização de corpos, culturas, saberes e subjetividades. Para reproduzir-se, este sistema conta com o auxílio de instituições universitárias, cujos currículos e modos de compreender a realidade, em grande parte, estão pautados em modelos monoculturais, cientificistas e normalizadores das diferenças e dos diferentes.

Este sistema remonta ao início da Modernidade e incorporou as intencionalidades da burguesia europeia afoita em adestrar trabalhadores para a indústria e o comércio. O objetivo do ensino elementar, até então restrito aos filhos da nobreza e aos clérigos, passou a ser o de adequar às gerações mais jovens à constante necessidade da indústria, sedenta por mão de obra barata, obediente e disciplinada. Para tanto, crianças e jovens precisavam dominar certa quantidade de conhecimentos e habilidades para desenvolver os trabalhos demandados por uma classe empresarial, capitalista e urbanizada (Enguita, 1989). Por outra parte, o racionalismo cartesiano-positivista forneceu as bases para a hierarquização e fragmentação do conhecimento, divisão do tempo, organização dos programas e por instituir uma relação de superioridade do saber científico ocidental.

A valorização da disciplina converteu as escolas e universidades em algo muito parecido com os quartéis e mosteiros religiosos. Além da semelhança da estrutura física³, a ordem disciplinar embasou os modos de organização do tempo, dos ritmos e ritos escolares, bem como dos corpos e movimentos dos estudantes⁴. Assim, pouco a pouco, a escola acabou incorporando a rotina da indústria: controle de frequência, obsessão pela pontualidade e trabalho eficiente.

Os sistemas escolares não só favoreceram a formação de grupos dominantes e dominados, mas contribuíram para manter o monopólio do saber científico nas mãos das classes dirigentes, por conta da dualidade da oferta educativa: escolas privadas bem aparelhadas para os filhos da elite e escolas públicas precárias para atender os filhos dos trabalhadores (Baudelot e Establet, 1986). Em uma sociedade em que o domínio do conhecimento técnico-científico é condição para participação social, a dualidade deste sistema reproduziu os processos de exclusão e desigualdades existentes no mundo social.

A colonialidade do saber manifesta-se também por meio da adoção de um corpus propedêutico, que veicula conhecimentos abstratos e descontextualizados sob a forma de disciplinas científicas. Não por acaso, em grande parte das escolas públicas, ainda hoje, estudantes de distintas culturas e realidades são confrontados com as mesmas disciplinas e submetidos a currículos padronizados e estruturados em saberes tidos como universais. Dada a falta de significação para grande

³ A arquitetura do prédio escolar geralmente tem forma de um "U" ou de um retângulo, modelo que se assemelha-se ao esquema do *Panóptico de Bentham* descrito por Foucault (2006), no qual havia uma construção em círculo e no centro uma torre vazada por largas janelas. A construção periférica era dividida em celas, cada uma com duas janelas, uma para o interior, visível ao observador do alto da torre, e outra para o exterior, para facilitar o controle e a vigilância.

⁴ É inegável a contribuição de Michel Foucault na compreensão de como as instituições sociais, dentre elas as escolas, criaram uma parafernália de normas, regras e mecanismos de controle destinados a sufocar a iniciativa e a individualidade individual. A vigilância panóptica, a organização serial do espaço, a economia do tempo, a codificação dos movimentos, a normalização dos sujeitos e de seus comportamentos eram algumas das estratégias utilizadas (Foucault, 2006).

parte dos estudantes, tais conteúdos não são assimiláveis da maneira esperada pelo sistema, produzindo o fenômeno do fracasso escolar. Na opinião de Lobrot (1992):

[...] este sistema supostamente democrático é, na realidade, o mais antidemocrático possível, o mais seletivo. É ele que cria as diferenças de origem social que se manifestam quando o processo termina. É ele que classifica e que hierarquiza a futura vida social (p. 77).

Os sujeitos que chegam à escola são provenientes de realidades distintas, possuem referências identitárias, interesses e necessidades diferenciadas. O ensino teórico, universal e padronizado para todos reforça o processo de diferenciação social⁵, ao produzir duas categorias de estudantes: os “bons” – aqueles que correspondem as expectativas do sistema - e os “maus”, os que não atingem os resultados esperados. Desconsiderando as singularidades identitárias dos estudantes, ao longo de séculos, milhões de crianças foram expostas ao mesmo tipo de tratamento, ritmo e regime, e a conjuntos padronizados de conhecimentos, diferenciando-se apenas em função de seu trabalho ou de seu rendimento/aproveitamento escolar (Lobrot, 1992).

O ensino teórico, padronizado e monocultural produziu resultados diversos, dentre eles a seleção de elementos identitários potencialmente desejáveis. Para isso, uma grande parte do tempo escolar é empregado para estabelecer rotinas, manter a ordem e o controle, modelar não só as dimensões cognitivas, mas também os comportamentos, atitudes e relações com seu(s) corpo(s), pares e entornos.

Para movimentar este sistema, organizou-se um modelo de formação docente cuja metodologia centra-se na transmissão de técnicas de ensino que garantam o governo de estudantes provenientes de contextos distintos, complexos e desiguais. Em detrimento das alteridades e singularidades, este sistema menospreza o caráter relacional da formação humana, que ocorre em diálogos vivenciais e contextuais, pelos quais a vida se recria e as identidades se ressignificam (Pérez-Estévez, 2013). Este modelo histórico de formação de professores está centrado na “mesmidade” e na presunção da superioridade da ciência ocidental.

Diante disso, faz-se necessário suspeitar de discursos e práticas acadêmico-educacionais legitimadas historicamente como verdades naturalizadas, para enfrentar a colonialidade epistêmica entranhada aos processos de formação docente. Investigações recentes, tal como a de Fernandes, Roberto e Oliveira (2015), desvelam o quanto o racismo epistêmico se reproduz na atualidade através de presenças e ausências curriculares. Denunciam como os currículos e práticas pedagógicas têm contribuído para (re)produção de invisibilizações, silenciamentos e exclusões das culturas, histórias, literaturas, expressões artísticas e religiosidades de origem africana e afro-brasileira.

Perante constatações como estas, identificadas em diferentes contextos, Mota Neto (2018), assim como Walsh, Oliveira e Candau (2018) propõe uma “pedagogia decolonial” que enfrente o colonialismo intelectual, o tradicionalismo pedagógico e o autoritarismo da ciência moderno-colonial. Problematizando as perspectivas monoculturais,

⁵ Sobre a produção de diferenciação e distinção social, sugere-se consultar algumas das obras de Pierre Bourdieu, em especial: “A distinção: crítica social do julgamento” (2008); “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (2018) e “Homo Academicus” (2013).

especialmente o privilégio da cultura escrita, da rigidez científica e da fragmentação do conhecimento, a pedagogia decolonial busca capacitar os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. Neste sentido, as pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de racionalidades, conhecimentos, práticas e modos de vida distintos. São pedagogias que convidam a estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo.

Em termos gerais, o racionalismo ocidental ainda fundamenta os processos de formação de professores mediante a transmissão/reprodução de conhecimentos de uma única base identitária, inviabilizando interações e diálogos com o mundo da vida, marcado pela diversidade de concepções, experiências, práticas e perspectivas. De modo a reproduzir o modelo escolar homogeneizante, a formação docente foi pensada e organizada estrategicamente de forma fragmentada e uniforme. O privilégio dado a dimensão cognitiva, a aquisição de conteúdos fragmentados, genéricos e abstratos, frequentemente distanciados do cotidiano escolar, dificultam o reconhecimento de saberes, culturas e experiências cotidianas. De acordo com Streck (2010), esse modelo está voltado à manutenção da dominação e à transmissão de elementos culturais eurocêntricos.

Transgredir estes modelos requer educadores subversivos que, segundo Mota Neto (2018), desenvolvam uma pedagogia a partir das fissuras ou das feridas abertas pela colonialidade/modernidade, sem arrogância, elitismo e academicismo tão presentes nos educadores bancários tradicionais.

Para tal, faz-se necessário outra formação docente, que considere a diversidade de modelos educativos da Abya Ayla, incorporando episte(me)todologias provenientes de fontes pedagógicas e filosóficas latino-americanas.

O termo episte(me)todologias aqui mobilizado remete a fundamental interação entre o referencial epistêmico adotado e o caminho metodológico utilizado no desenvolvimento dos processos formativos acadêmicos e escolares. Partimos do entendimento que a perspectiva epistemológica remete sempre a uma metodologia, já que a ação humana nunca é isenta de motivações ou intencionalidades. Assim, *epistemes* decorrentes de saberes colonizados tendem a reproduzir metodologias atreladas à colonialidade do saber.

Desde uma perspectiva intercultural e decolonial, os conhecimentos não se constroem desvinculados de um contexto sociocultural. Assim, tanto a epistemologia quanto a metodologia encontram-se interrelacionadas – por isso adotamos o termo episte(me)todologias -, o que pressupõe que a construção de saberes não ocorre pelo dualismo sujeito-objeto, mas por meio de relações entre sujeitos com rosto e história, situados e mediados em/por problemas concretos.

Privilegiar as relações humanas em/nos percursos formativos, reconhecer que cada sujeito possui saberes e experiências a serem compartilhadas, considerar que a aprendizagem se dá em rede, em interações dinâmicas, em diálogos existenciais e em processos flexíveis, não-disciplinares e não-autoritários, representam caminhos episte(me)todológicos de superação de teorias verticalizadas e metodologias lineares que desconectam os sujeitos de suas culturas e realidades.

Neste sentido, as múltiplas formas de resistência empreendida por sujeitos, etnias e movimentos sociais pela afirmação e reconhecimento de suas identidades historicamente inferiorizadas, aliadas a continuidade crescente do processo de diversificação sociocultural, reclamam a gestação de outro modelo de formação docente, que reconheça e incorpore outras episte(me)todologias, nas quais, distintas concepções, saberes, fazeres e valores sejam considerados legítimos. Tal reivindicação requer e desafia a construção de outros desenhos curriculares para a formação docente, cujas episte(me)todologias possibilitem estabelecer uma relação dialógica entre as culturas e favorecer a construção de modelos sustentáveis de interação dos seres humanos entre si e com a natureza (Fleuri, 2013).

Partindo de tais premissas, os processos de formação docente poderiam mobilizar, incorporar e promover uma educação com outras *tessituras curriculares*, apoiados em episte(me)todologias que, ao acolherem as diferenças, questionem os imperativos de uniformização cultural, alertem para os perigos de uma história única e contribuam para a diminuição das violências, desigualdades e exclusões que vicejam na atualidade.

Desse modo, processos de formação docente centrados em padrões identitários monoculturais; rotinas, calendários e currículos fragmentados e descontextualizados; tempos/aulas limítrofes; imperativos economicistas, cientificistas e colonialistas, entre outros, se contrapõem às episte(me)todologias que procuram reconhecer a alteridade em sua singularidade. O desafio, em suma, é construir outros modelos de formação docente que abram possibilidades para diálogos e interações, rompendo conceitos cristalizados e práticas estigmatizadoras em relação à diversidade cultural.

3. EPISTE(ME)TODOLOGIAS INTERCULTURAIS EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Resistem e vicejem em diferentes contextos da Abya Ayla, práticas educativas de diferentes matrizes, que subsistem e se constituem como alternativas ao modelo universalizante-escolarizador vigente na contemporaneidade. Genuínas alternativas educativas podem ser encontradas nas etnias indígenas que conseguiram manter seus elementos culturais após o desencontro com os colonizadores. Inúmeros movimentos sociais, como o dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)⁶, no Brasil, que colocam em práticas modelos educativos alternativos, os quais expõem os limites da perspectiva colonialista que inferioriza as epistemologias e subjetividades daqueles que não se deixam assimilar pelo modelo civilizatório que intenta se impor a todos.

Existem ainda vários exemplos de propostas pedagógicas e acadêmicas alternativas decolonizadoras em curso. Por exemplo, a *Universidad Intercultural Amawatai Wasi* e o *Centro Yachay Munay* no Equador, e a *Universidad Maya Kaqchikel*, na Guatemala, espaços universitários desenvolvidos desde a cosmovisão indígena. Há espaços educativos alternativos entre grupos afro americanos da Colômbia (Mena, 2017) e muitas experiências entre mulheres de distintos setores

⁶ Para melhor compreender essa proposta indicamos a consulta da obra de Janata (2012).

e grupos, mobilizadas em torno de um “feminismo decolonial” (Bidaseca, et al, 2014).

É neste movimento de resistência e emancipação, que a interculturalidade ganhou *corpo* no pensamento latino-americano, assumindo sua condição periférica e se constituindo, ao lado de outros movimentos similares, como um projeto dos pobres e oprimidos, realizando uma análise da história por meio de referenciais próprios para articular uma memória de esperança e libertação. Esta proposta, segundo Fernet-Betancourt (2014), incorporou um

[...] pensamento contextualmente comprometido cuja aspiração orientadora é a de contribuir que a América Latina se interprete a si mesma e se transforme segundo um projeto próprio que tome a memória libertadora latente como horizonte de esperança na história de seu povo (p. 83).

Neste sentido, Fernet-Betancourt (2001) compreende interculturalidade como “projeto político alternativo” que visa à reorganização das relações vigentes, para corrigir a assimetria de poder existente na contemporaneidade, e como um “projeto cultural compartilhado” que busca recriar as culturas a partir da vivência concreta do princípio de reconhecimento recíproco. Em consequência, entende o “intercultural” como um espaço que se vai criando mediante o diálogo e comunicação entre as culturas. Em síntese, compreende,

[...] o intercultural como metodologia que nos permite estudar, descrever e analisar as dinâmicas de interação entre diferentes culturas e que vê a interculturalidade como uma nova interdisciplina, com a compreensão do intercultural como um processo real de vida, como uma forma de vida consciente na qual se vai forjando uma tomada de posição ética a favor da convivência com as diferenças (Fernet-Betancourt, 2001, p. 160) (grifos nossos).

Viver, pensar e agir interculturalmente significa, a princípio, reconhecer nosso “analfabetismo intercultural” para cultivar uma predisposição leituras de mundo a partir de distintos “analfabetos”, de outras tradições culturais. Dessa maneira,

[...] a ‘alfabetização’ da escola do diálogo intercultural seria a aprendizagem necessária para fazermos assumir que os nomes que nomeamos as coisas desde nossas tradições culturais de origem são nomes contextuais, que necessitam ser redimensionados desde as perspectivas que se abrem dos nomes de outras tradições culturais (Fernet-Betancourt, 2001, p. 159).

Na medida em que os sujeitos se liberam de posturas etnocêntricas, vai se configurando uma episte(me)todologia de convivência e de enriquecimento mútuo, tanto em nível teórico como prático, para gerar processos de transformação cultural dos sujeitos em diálogo. Assim, o intercultural se instituiu no e a partir do exercício do diálogo envolvente e corresponsável, condição indispensável para superar assimetrias de poder existentes entre sujeitos e culturas, as quais legitimam proces-

dos de colonialidade do ser, saber e do viver. Este processo inclui um desarme tanto na esfera individual quanto na coletiva. Por isso, a interculturalidade designa,

[...] aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver 'suas' referências identitárias em relação com os chamados 'outros' [...] se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual [...] É o reconhecimento da necessidade de que uma dimensão fundamental na prática da cultura que temos como 'própria' tem de ser a da tradução dos 'nomes próprios' que consolidam sua tradição [...] Não há prática intercultural sem vontade nem exercício de tradução (Fornet-Betancourt, 2007, p. 13-14).

As relações interculturais, portanto, se constituem em *relações* entre os diferentes e as diferenças, o que nem sempre é algo fácil ou ausente de conflitos. Elas ocorrem na medida em que os (des)encontros geram possibilidades de abertura ao diálogo, enquanto caminho autêntico de aproximação e reconhecimento. O diálogo, na perspectiva da interculturalidade é existencial e requer um “desarme” dos conceitos cristalizados ou das próprias bases identitárias, para poder “apreender”, em mesmo nível de legitimidade, o “enunciado” do outro. Portanto, em contexto complexos e diversos como as sociedades atuais, é imprescindível uma responsabilidade ética diante do estranhamento ao diferente, para que as inter-relações se construam enquanto experiências libertárias e não de dominação, superposição e negação.

Desenvolver relações interculturais torna-se condição para compreender e desconstruir as lógicas que conduzem à sujeição mútua e, além do mais, para descobrir as possibilidades criativas e as aprendizagens recíprocas decorrentes do diálogo entre sujeitos, grupos e contextos culturais diferentes.

A resignificação dos fundamentos educacionais, com base nos pressupostos da interculturalidade, implica um posicionamento crítico, ético e político, empenhado em assegurar a dignidade humana e a liberdade de cada sujeito/grupo se desenvolver de maneira autônoma. Isso exige a configuração de outro processo de formação de docentes, que supere mecanismos que forjam identidades e diferenças sob um único modelo de ser, saber, agir e viver, enfrentando paradigmas homogêneos e monoculturais para (re)conhecer e produzir episte(me)todologias nas quais a diversidade de identidades culturais não seja vista como ameaça, mas como parte estruturante dos processos educativos.

Enquanto que os processos de formação docente nas instituições de ensino superior e nos sistemas de ensino centrarem-se na transmissão de um conjunto de conhecimentos fragmentados, desarticulados da vida social, dificilmente se desenvolverá uma educação que capacite os sujeitos a compreenderem o humano e a natureza em sua integridade.

Faz-se necessário, portanto, desenvolver e valorizar episte(me)todologias diferenciadas que respeitem e (re)conheçam às identidades na alteridade, proporcionando descobertas de afinidades entre os di-

ferentes, e despertando a autopercepção de que cada sujeito é um ser diferente em um universo de diferentes.

Nos exercícios de formação docente intercultural, tem-se a possibilidade de construir coletiva e dialeticamente possibilidades históricas de mudança nos sistemas educativos considerando a diversidade de saberes, experiências, conhecimentos, concepções e distintos modos de organização social.

Uma formação docente que intente ressignificar os fundamentos dos processos formativos precisa recolocar a educação a serviço do cuidado e da promoção da vida. Desta maneira, abre-se a possibilidade para que outras episte(met)odologias gerem e sustentem projetos alternativos de educação, que integrem a diversidade de culturas e seus múltiplos conhecimentos, articulando diálogos que rompam conceitos cristalizados e práticas homogeneizadoras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O legado do processo colonizador europeu realizado na Abya Ayla persiste na atualidade por meio de processos de exclusões e desigualdades que discriminam e inferiorizam muitas culturas e identidades - todas aquelas que não se encaixam no padrão civilizatório eurocêntrico difundido ao longo de cinco séculos. Por conta disso, a diversidade cultural foi combatida, perseguida e invisibilizada em nome da suposta supremacia e universalidade da cultura moderna europeia. Culturas, saberes, religiosidades e valores dos povos originários, afro-americanos e de outras minorias étnicas foram subalternizados e invisibilizados, sobretudo pela imposição de um *corpus* de conhecimentos tidos como universais, de caráter monocultural, que desconsidera a legitimidade de cosmovisões, saberes, valores e práticas sociais de outros povos.

Esta lógica colonialista, notadamente, difundiu-se por um sistema educativo centrado em epistemologias e metodologias escolarizantes e homogeneizadoras, que legitimaram em larga escala um tipo específico de saber, o racional-científico, o qual goza de um *status* de verdade universal. Embora questionado desde o giro linguístico e hermenêutico iniciado no final do século XIX, bem como dos estudos pós-coloniais da segunda metade do século XX, esse *status* é reproduzido e, não raras vezes, utilizado como critério de validação de saberes e conhecimentos nas esferas de poder.

Deste modo, perpetua-se a *colonialidade do saber*, que consiste na deslegitimação e repressão histórica dos modos de produção de conhecimentos que se diferenciam da epistemologia cientificista eurocêntrica. A violência desta colonialidade se manifesta no sistema escolar, através de uma hierarquia de saberes que inculca nos grupos subalternizados a ideia de que estes naturalmente são inferiores, incultos e incivilizados. A *colonialidade do saber* desarticula a consciência crítica identitária e impulsiona os sujeitos a criarem autorepresentações negativas de si mesmos, negando suas próprias raízes e apropriando-se de valores dos grupos socialmente hegemônicos.

Tal processo se reproduz, dentre outras maneiras, por meio de um modelo de formação docente embasado em pressupostos monocultu-

rais, reduzido, de um lado, ao ensino de um *cânon* de conhecimentos genéricos, abstratos e fragmentados, e de outro, por metodologias que visam assegurar a manutenção da ordem e do controle, na qual o professor desempenha o papel central.

É imprescindível a resignificação destes fundamentos para dar lugar a outros que reconheçam as identidades dos sujeitos e suas experiências de vida, assim como, acolham a diversidade de concepções, saberes e fazeres. Efetivamente, isso implica na construção de outros *desenhos* curriculares para a formação de educadores, cujas episte(met)odologias possibilitem estabelecer uma relação dialógica com o outro - condição necessária para desconstruir os processos que conduzem à sujeição mútua -, contribuindo para a superação de violências decorrentes do encontro assimétrico entre culturas e identidades.

REFERÊNCIAS

- Baudelot, C.; Establet, R. (1986). *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno.
- Bidaseca, K.; et al. (2014). Los estudios poscoloniales en América Latina. Para un diálogo desde el sur. In: Bidaseca, K, et al. (coord.). *Legados, genealogías y memorias poscoloniales*. Escrituras fronterizas desde el sur. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Bourdieu, P. (2008). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP.
- Bourdieu, P. (2013). *Homo academicus*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (2018). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.). *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S. (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernandes, A. P. C.; Roberto, J. de A. L.; Oliveira, L. F. de (coord.) (2015). *Educação e axé: uma perspectiva intercultural na educação*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio Gráfica Editora.
- Fleuri, R. M. (2013). Relações interculturais, diversidade religiosa e educação: desafios e possibilidades. In: Fleuri, R. M; et al (coord.). *Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver*. Blumenau: Edifurb, pp. 57-80.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Lo intercultural: el problema de su definición. In: *Intercultural: balance y perspectivas*. Encuentro internacional sobre interculturalidad. Barcelona: CIDOB. Recuperado em: http://www.cidob.org/es/publicaciones/monografias/monografias/intercultural_el_balance_y_perspectivas

- Fornet-Betancourt, R. (2007). *Religião e interculturalidade*. São Leopoldo: Nova Harmonia; Sinodal.
- Fornet-Betancourt, R. (2014). Justicia, restitución, convivencia: desafíos de la Filosofía Intercultural en América Latina. *Concordia: Serie Monografías*. Tomo 62. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.
- Foucault, M. (2006). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 31 ed. Petrópolis: Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, LTC.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31, n. 1, Jan./Abril.
- Janata N. E. (2012). *Juventude que ousa lutar!: trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Lobrot, M. (1992). *Para que serve a escola?* Portugal: Terramar.
- Mena, M. (2017). Educación teológica en grupos afrodescendientes. In: Panotto, N.; Preiswerk, M. (coord.). *Otra educación teológica es posible*. Nuevos sujetos y campos. Buenos Aires: SPT.
- Méndez, J. M. M. (2009). *Educação intercultural e justiça cultural*. São Leopoldo: Nova Harmonia.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (2013). *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 32(94).
- Mota Neto, J. C. da. (2018). Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(84).
- Palermo, Z. (2009). Conocimiento “otro” y conocimiento del otro en América Latina. *Estud. - Cent. Estud. Av., Univ. Nac.*, n. 21, p. 79-90.
- Panikkar, R (1993). *Paz y desarme cultural*. Santander: Sal Terrae.
- Pérez-Estévez, A. (2013). *Hermenêutica Dialógica*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*. n. 20, p. 25-30, jul./dez.
- Pozzer, A. (2013). *A formação de professores em e para direitos humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas*. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- Sousa Santos, B. de.; Menezes, M. P. (2010). *Epistemologias do Sul*. Tradução e organização revisada por Margarida Gomes. São Paulo: Cortez Editora.
- Streck, D. R. (2010). *Fontes da pedagogia Latino-Americana: Uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: Walsh, C. (coord.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Revista Entramados – Educación y Sociedad, 1*, p. 17-31, 2014.
- Walsh, C., Oliveira, L. F., & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 26*(84).

Desarrollo de habilidades lectoras en lenguas originarias: avances en el Perú

Desenvolvimento de habilidades de leitura em línguas originais: progresso no Peru

Development of reading skills in originary languages: progress in Peru

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
22 de octubre de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
26 de noviembre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
4 de diciembre de 2019

Julio Quillahuaman-Lasteros

Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco

Cusco / Perú

julioql2@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-5830-6753

Resumen

El Perú es un país que se caracteriza por su diversidad sociocultural, lingüística y porque aún subsisten profundas desigualdades sociales en desmedro de las poblaciones originarias. Frente a esta realidad, desde el ámbito educativo, el Currículo Nacional propone los enfoques “intercultural” e “inclusivo o de atención a la diversidad” en la perspectiva de que todos tengan igualdad de oportunidades educativas independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas y de género. En este contexto, el artículo describe los avances y brechas subsistentes tras la implementación del programa denominado “mis lecturas favoritas”, propuesta planteada para desarrollar habilidades lectoras en lenguas originarias, fortalecer los conocimientos de la tradición cultural y conocer otras culturas desde una perspectiva intercultural, no solo en el ámbito escolar sino también en el contexto familiar y comunal. A la fecha se evidencian avances en el logro de habilidades lectoras en lenguas originarias y castellano como segunda lengua. Aunque en ninguno de los casos los resultados de las evaluaciones en lenguas originarias son superiores a los obtenidos en castellano como segunda lengua, se aprecia una tendencia creciente en todas las lenguas originarias, lo que se traduce en una reducción importante de las brechas.

Palabras clave: lenguas originarias, habilidades lectoras, interculturalidad.

Referencia para citar este artículo: Quillahuaman-Lasteros, J. (2020). Desarrollo de habilidades lectoras en lenguas originarias: avances en el Perú. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 201-216.

Resumo

O Peru é um país que se caracteriza por sua diversidade sociocultural e linguística e pelo fato de, ainda, existirem profundas desigualdades sociais em detrimento dos povos originários. Diante dessa realidade, do campo educacional, o Currículo Nacional propõe abordagens “interculturais” e “inclusivas ou atentas à diversidade” na perspectiva de que todos tenham iguais oportunidades educacionais, independentemente de suas diferenças culturais, sociais e étnicas, religiosas e de gênero. Nesse contexto, o artigo descreve os avanços e as lacunas que permanecem após a implementação do programa chamado “minhas leituras favoritas”, uma proposta para desenvolver habilidades de leitura em línguas originárias, fortalecer os conhecimentos da tradição cultural e conhecer outras culturas a partir de uma perspectiva intercultural, não apenas no ambiente escolar mas, também, no contexto familiar e comunitário. Até o momento, é evidente o progresso na obtenção de habilidades de leitura em línguas originárias e espanhol, como segunda língua. Embora em nenhum dos casos, os resultados das avaliações em línguas originárias sejam superiores aos obtidos em espanhol como segunda língua, há uma tendência crescente em todas as línguas originárias, o que se traduz em uma redução significativa das lacunas.

Palavras-chave: línguas originárias, habilidades de leitura, interculturalidade.

Abstrac

Peru is a country that is characterized by its sociocultural, linguistic diversity and because there are still deep social inequalities to the detriment of the original populations. Faced with this reality, from the educational field, the National Curriculum proposes the “intercultural” and “inclusive or attention to diversity” approaches in the perspective that everyone has equal educational opportunities regardless of their cultural, social, ethnic differences, Religious and gender. In this context, the article describes the progress and gaps that remain after the implementation of the program called “my favorite readings”, a proposal proposed to develop reading skills in native languages, strengthen knowledge of cultural tradition and meet other cultures from an intercultural perspective, not only in the school environment but also in the family and community context.

To date, progress in the achievement of reading skills in native languages and Spanish as a second language is evident. Although in none of the cases the results of the evaluations in native languages are superior to those obtained in Spanish as a second language, there is a growing trend in all native languages, which translates into a significant reduction of the gaps.

Keywords: native languages, reading skills, interculturality.

I.- INTRODUCCIÓN

En el Perú conviven pueblos indígenas con sus respectivas lenguas, tradiciones, cosmovisiones y costumbres. De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2007, se estima que la población indígena en el país es de casi 4 millones de personas mayores de 5 años de edad; de esta cifra, se sabe que poco más de 3 millones de personas eran quechuahablantes, más de 400 mil personas tenían como lengua materna el idioma aimara¹, cerca de 68 mil el asháninka² y más de 174 mil personas hablan otra lengua originaria como el awajún, el shipibo-konibo y el matsigenka.

En un país como el peruano donde aún subsisten profundas desigualdades sociales, el Currículo Nacional se propone responder a esta realidad planteándose como desafío que todos tengan igualdad de oportunidades educativas independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.

Se plantea además el “enfoque intercultural” para atender la diversidad sociocultural y lingüística, entendiendo este concepto como un “proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas y orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias” (Ministerio de Educación, 2016, pág. 21).

Partiendo de la premisa de que las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, desde el ámbito educativo se vienen desplegando esfuerzos para que los estudiantes puedan aprender a leer y escribir en su propia lengua y en el castellano -que es la lengua de comunicación nacional- como segunda lengua.

En el marco de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el Ministerio de Educación desarrolla materiales para motivar y desplegar habilidades lectoras en las lenguas originarias, buscando además fortalecer los conocimientos de su tradición cultural y conocer otras culturas desde una perspectiva intercultural, no solo en el ámbito escolar sino también en el contexto familiar y comunal.

La estrategia denominada “mis lecturas favoritas” comprende textos con ediciones en seis lenguas originarias (aimara, awajún, quechua chanca, quechua cusco collao, shipibo-konibo y, asháninka) y en castellano como segunda lengua. Sus historias buscan fortalecer las culturas de nuestros pueblos desde una perspectiva intercultural que abarca contextos diversos, como la escuela, la familia y la comunidad.

Precisar los resultados que se van alcanzando en la implementación de esta estrategia es el objetivo del presente documento.

II.- METODOLOGÍA

1. Currículo, inclusión e interculturalidad

El Currículo Nacional Peruano, documento marco para la elaboración de programas y herramientas curriculares en el País, define el perfil de

¹ En documentos oficiales de los Ministerios de Educación y Cultura del Perú, “aimara” se escribe con “i”. En publicaciones de la UNESCO (como por ejemplo en “Educación y Diversidad Cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina” se escribe indistintamente como “aymara” o “aymará”. En este documento se adopta el modo de escritura del Ministerio de Educación Peruano.

² En documentos oficiales del Ministerio de Educación del Perú se escribe “asháninka” mientras que en el Ministerio de Cultura del Perú escriben como “asheninka”. En este documento se adopta el modo de escritura del Ministerio de Educación Peruano.

egreso de los estudiantes de la educación básica³, los enfoques transversales, los conceptos clave y la progresión de los aprendizajes desde el inicio hasta el fin de la escolaridad en un enfoque por competencias⁴.

De este documento se destacan dos enfoques transversales⁵ (inclusivo e intercultural) que se orientan a atender la diversidad cultural peruana e impregnar una visión intercultural, aspecto de suma importancia si se tiene en cuenta que el Perú es uno de los países culturalmente más diversos de América y el mundo. En el Perú conviven pueblos indígenas con sus respectivas lenguas, tradiciones, cosmovisiones y costumbres. Tienen en común el que establecen una relación espiritual, cultural, política, social y económica con sus tierras y su derecho consuetudinario, desarrollando una alta responsabilidad por la preservación de los recursos para garantizar su uso por las futuras generaciones.

De acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2007, se estima que la población indígena en el país es de casi 4 millones de personas mayores de 5 años de edad, cifra que constituye el 16% de la población nacional en este rango de edad (INEI 2007). De esta cifra, se sabe que poco más de 3 millones de personas eran quechuahablantes, más de 400 mil personas tenían como lengua materna el idioma aimara y cerca de 68 mil, el asháninka. Por otro lado, más de 174 mil personas en el país hablan otra lengua originaria. Además del asháninka, están entre las lenguas amazónicas más habladas el awajún, el shipibo-konibo y el matsigenka.

De acuerdo a los datos oficiales, en el Perú se encuentran identificados 52 pueblos indígenas con derecho a la consulta previa: 48 de la Amazonía y 4 de la región andina. (Ministerio de Cultura, 2014, pág. 20)

En un país como el nuestro, que aún exhibe profundas desigualdades sociales, erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades se constituye en una tarea fundamental. Desde el ámbito educativo, los enfoques transversales del Currículo Nacional Peruano se orientan a lograr tales propósitos.

En esta perspectiva, el "enfoque inclusivo o de atención a la diversidad" pretende que:

todos los niños, adolescentes, adultos y jóvenes tengan igualdad de oportunidades educativas, lo que implica el derecho a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje". (Ministerio de Educación, 2016, pág. 21)

Este enfoque implica que los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del Estado una atención prioritaria, para que puedan estar en condiciones de aprovechar las oportunidades que el sistema educativo les ofrece. De este modo, atender la diversidad implica contribuir a erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades.

³ La educación básica regular es la modalidad que abarca los niveles de educación inicial, primaria y secundaria y está dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo de acuerdo a su evolución física, afectiva y cognitiva. Según lo provisto por el sistema educativo Peruano el nivel de educación inicial atiende a niños de 0 a 2 años de edad en forma no escolarizada y de 3 a 5 años de edad en forma escolarizada; el nivel de educación primaria comprende 6 grados que se desarrollan en seis años cronológicos y el nivel secundaria comprende 5 grados en cinco años cronológicos.

⁴ La competencia se entiende como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético. Este enfoque se diferencia del enfoque por contenidos en el que la actividad educativa se centraba en el desarrollo de temas, sin mayor reflexión de la utilidad ni vinculación de los mismos con las necesidades, intereses y prioridades de los estudiantes y su contexto sociocultural.

⁵ Los enfoques transversales orientan en todo momento el trabajo pedagógico en el aula e imprimen características a los diversos procesos educativos

Por otra parte, el “enfoque intercultural” se plantea como un lineamiento para atender la realidad peruana, caracterizada por la diversidad sociocultural y lingüística.

Se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias”. (Ministerio de Educación, 2016, pág. 21)

Esta concepción de interculturalidad parte de entender que las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna, rechazando prácticas discriminatorias y excluyentes como el racismo.

Ambos enfoques transversales del Currículo Nacional Peruano, buscan afirmar identidades personales o colectivas y enriquecerlas mutuamente e involucran actitudes tales como el reconocimiento al valor inherente de cada persona y de sus derechos (por encima de cualquier diferencia), disposición a enseñar ofreciendo a los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados, reconocimiento al valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes y el fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.

Estos enfoques se operativizan a través de las competencias propuestas para las diversas áreas curriculares. A este nivel de concreción, se identifican para el área curricular de comunicación dos competencias a ser alcanzadas: “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” y “lee textos escritos en castellano como segunda lengua”.

Estas competencias implican una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

Poner en práctica esta competencia involucra utilizar saberes de distinto tipo y recursos provenientes de la experiencia lectora y del mundo que lo rodea, lo que a su vez ha de implicar tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos, lo que resulta crucial en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimedia han transformado los modos de leer.

De este modo, se pretende contribuir al desarrollo personal del estudiante, así como al de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo.

El Currículo Nacional Peruano prevé que las competencias antes descritas impliquen combinar las siguientes capacidades⁶: “obtiene

⁶ Las capacidades son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas.

información del texto escrito”⁷, “infiere e interpreta información del texto”⁸ y “reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto”⁹.

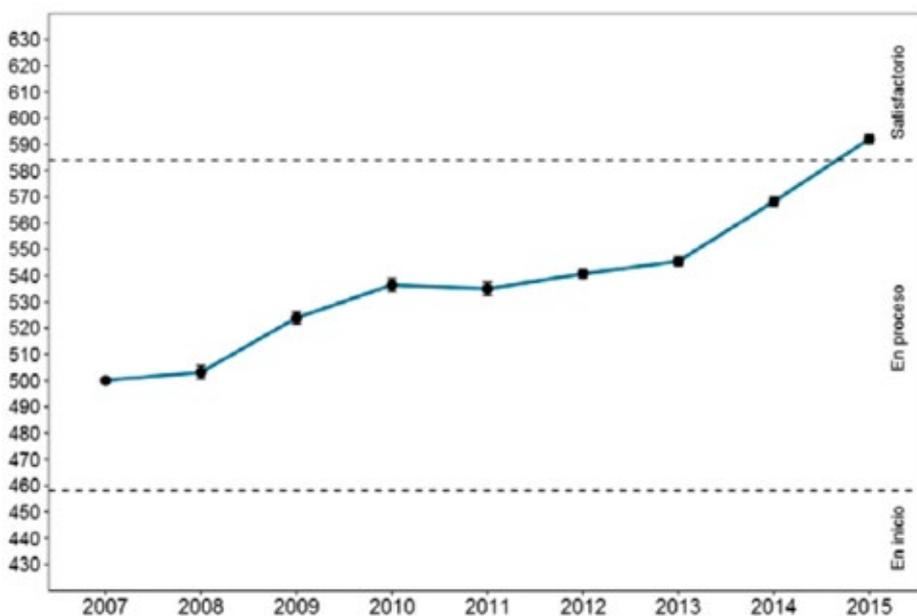
Estas competencias son fundamentales si se tiene en cuenta que: 1) se constituyen en básicas y condición necesaria para alcanzar las otras propuestas por el currículo Peruano, 2) los resultados deficientes en las evaluaciones internacionales y nacionales y 3) las brechas internas entre los logros de zonas urbanas y rurales (donde se concentran las poblaciones indígenas).

2. Evaluaciones internacionales y nacionales: avances y brechas subsistentes

Los resultados de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA en inglés) realizada en el 2012, ubicaron al Perú en el último lugar (de 65 países) en ciencias, matemáticas y comprensión lectora. Si bien la medición que se hizo en el 2015 mostró un ligero avance: la comprensión lectora de los estudiantes ubicó al Perú en la posición 62 de 69 naciones (Ministerio de Educación, 2017), lo que resulta coherente con los resultados de las evaluaciones censales nacionales (ECE)¹⁰.

El gráfico 1 muestra que a nivel nacional los estudiantes peruanos vienen mejorando respecto a su rendimiento en la prueba de lectura por “niveles de logro”¹¹ (satisfactorio, en proceso, en inicio). Se puede advertir que desde el 2007 hasta el 2014, si bien el rendimiento evolucionó positivamente, se mantuvo dentro del rango “en proceso”, mientras que en el 2015 el promedio del rendimiento de los estudiantes logró ubicarse en el nivel “satisfactorio”, lo cual podría significar que, en comparación con la primera aplicación de la ECE, la cantidad de estudiantes que logra identificar, deducir y reflexionar aspectos específicos del texto ha aumentado.

Gráfico 1: Resultados nacionales en competencias de lectura, según medida promedio 2007-2015



Fuente: Ministerio de Educación - Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
Bases de datos ECE

⁷ El estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.

⁸ El estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de éste para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito.

⁹ los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos

¹⁰ La evaluación censal (ECE) es una evaluación que el Ministerio de Educación del Perú implementa en escuelas públicas y privadas con el propósito de conocer qué y cuánto han aprendido los estudiantes peruanos en ciertas áreas y/o competencias del currículo.

¹¹ El nivel “satisfactorio” implica que los estudiantes pueden ubicar información que no se encuentra tan fácilmente en el texto. Además, pueden deducir ideas que les permiten comprender algunas partes específicas del texto, así como entenderlo en su conjunto. Asimismo, reflexionan sobre el contenido, para aplicarlo a situaciones externas al texto, y sobre la forma del texto, para lo cual se apoyan en su experiencia cotidiana. Estas tareas las realizan en diversos tipos de textos, de estructura simple, de extensión media y de complejidad adecuada para el grado. El nivel “en proceso” implica que los estudiantes comprenden solo textos breves y sencillos. Cuando se enfrentan a textos de extensión media y complejidad adecuada para el grado, únicamente ubican información que se puede encontrar fácilmente y realizan deducciones sencillas. El nivel “en inicio” agrupa a los estudiantes que se alejan considerablemente de los aprendizajes esperados para el grado. Estos estudiantes solo leen oraciones aisladas y responden preguntas muy sencillas sobre estas oraciones

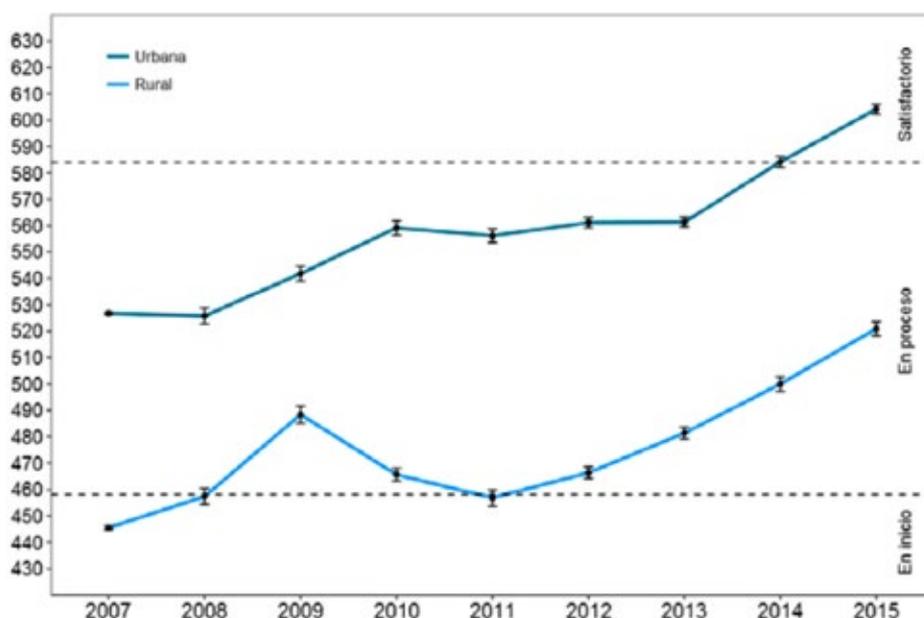
Los resultados en Lectura por área muestran una historia distinta. En este caso, las diferencias han mantenido la tendencia en el tiempo.

Los estudiantes de la zona urbana (y con castellano como primera lengua) obtienen un puntaje más alto que sus pares en el ámbito rural en donde más de 174 mil personas hablan otra lengua originaria: quechua, aimara, asháninka, awajún, shipibo-konibo, matsigenka, entre otros.

En el gráfico 2 se observa que los estudiantes del primer grupo (urbana) logran ubicarse en el nivel "en proceso" desde el inicio de las evaluaciones, mientras que los de la zona rural inician con la medida de su rendimiento promedio en el nivel "en inicio".

Sin embargo, "desde el 2012 el rendimiento de los estudiantes rurales y que hablan lengua originaria incrementó de forma constante y logró escalar dentro del nivel en proceso" (Ministerio de Educación, 2017), tal como se observa en el gráfico 2.

Gráfico 2: Resultados en lectura por medida promedio, según área 2007-2015



Fuente: Ministerio de Educación - Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Bases de datos ECE

3. Mis lecturas favoritas: una propuesta para abordar la interculturalidad desde la lectura en lenguas originarias

En el Perú una gran cantidad de niños habla una lengua materna originaria, como quechua, aimara, awajún, shipibo-konibo, asháninka, entre otros. Reconociendo su derecho a una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la que puedan aprender a leer y escribir en su propia lengua y en el castellano -que es la lengua de comunicación nacional- como segunda lengua, el Ministerio de Educación del Perú viene desarrollando un conjunto de estrategias orientadas a que puedan comunicarse eficientemente en diversos contextos de interacción social y cultural.

En el marco de la EIB, el Ministerio de Educación desarrolló materiales especialmente diseñados para motivar y desplegar habilidades lectoras en las lenguas originarias y en castellano como segunda len-

gua. Este programa llamado “Mis lecturas favoritas”, busca además fortalecer los conocimientos de su tradición cultural y conocer otras culturas desde una perspectiva intercultural en los niños y niñas del nivel primario, no solo en el ámbito escolar sino también en el contexto familiar y comunal.

“Mis lecturas favoritas” tiene ediciones en seis lenguas originarias (aimara, awajún, quechua chanca, quechua cusco collao, shipibo-konibo y, asháninka) y en castellano como segunda lengua.¹² “Sus historias buscan fortalecer las culturas de nuestros pueblos desde una perspectiva intercultural que abarca contextos diversos, como la escuela, la familia y la comunidad”. (Ministerio de Educación, 2019)

Figura 1: Mis lecturas favoritas



Tomado de: <http://umc.minedu.gob.pe/mlf2019/>

Todas las lecturas se complementan con guías para el docente que contienen recomendaciones y actividades pedagógicas.

A las guías metodológicas para el docente se suma un conjunto videos animados¹³ sobre historias y textos de “Mis lecturas favoritas”.

Dados los bajos resultados iniciales de las Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se implementó además una evaluación pertinente a las poblaciones originarias atendiendo a su lengua materna en las evaluaciones censales nacionales (ECE). Desde el 2007, se evalúa en lectura en quechua Cusco Collao, aimara, awajún y shipibo – konibo. Más adelante, en el 2014 se añadió el quechua chanka, y en el 2016, el asháninka, como dos lenguas más a evaluar. Asimismo, desde el 2007, se evalúa a estos mismos estudiantes y a los demás que tienen otras lenguas originarias, en lectura en castellano como segunda lengua.

III.- RESULTADOS DE LA PROPUESTA

Para evaluar la competencia “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna (originaria) y en castellano como segunda lengua”, la prueba se basó en los aprendizajes descritos en los documentos curriculares vigentes. La siguiente figura muestra los elementos considerados en la construcción de la prueba.

¹² Todas las lecturas en lenguas originarias (aimara, awajún, quechua chanca, quechua cusco collao, shipibo-konibo y, por primera vez, asháninka pueden ser descargadas en el siguiente link: <http://umc.minedu.gob.pe/mlf2019/>

¹³ Los videos se encuentran disponibles en el siguiente link: <http://umc.minedu.gob.pe/educacion-intercultural-bilingue/>

Figura 2: Elementos considerados en la construcción de las pruebas



Fuente: Evaluación censal de estudiantes 2018.

Tabla 1: Resultados generales 2012-2018 Evaluación Censal

Lenguas	2012			2013			2014			2015			2016			2018														
	Resultados en Lenguas originarias			Resultados en Castellano como Segunda Lengua			Resultados en Castellano como Segunda Lengua			Resultados en Lenguas originarias			Resultados en Castellano como Segunda Lengua			Resultados en Lenguas originarias			Resultados en Castellano como Segunda Lengua											
	Porcentaje de estudiantes			Porcentaje de estudiantes			Porcentaje de estudiantes			Porcentaje de estudiantes			Porcentaje de estudiantes			Porcentaje de estudiantes														
	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S						
Aimara	55.7	40.3	4.0	52.8	27.6	19.6	44.1	31.7	24.1	39.1	51.1	9.8	28.9	38.5	32.5	26.1	28.4	45.5	37.2	52.6	10.2	14.1	36.2	49.7	63.1	36.9	0.0	33.1	40.7	26.3
Awajun	73.8	21.1	5.1	90.9	7.6	1.5	85.9	10.9	3.3	56.0	26.0	18.0	79.2	13.1	7.7	68.5	15.6	16.0							53.8	27.2	18.9	87.6	10.3	2.1
Quechua Cusco Collao	44.8	44.1	11.0	48.2	33.9	17.9	49.9	34.8	15.3	39.4	38.7	21.9	40.8	34.7	24.6	36.9	28.7	34.4	30.2	31.9	37.9	24.6	41.0	34.4	33.0	48.1	18.9	45.7	36.2	18.1
Shipibo	85.7	10.7	3.6	85.1	12.0	3.0	89.8	8.3	1.9	71.1	14.7	14.2	74.7	17.9	7.4	80.2	12.7	7.1	76.8	14.0	9.1	66.5	24.0	9.5	80.0	10.0	10.1	78.5	14.5	6.9
Castellano como L2				60.0	24.0	16.0	57.4	27.0	15.6				56.7	26.6	16.7	54.8	22.7	22.5					61.8	24.5	13.7			76.1	17.3	6.7
Quechua Chanka										29.4	56.5	14.1	28.7	35.2	36.0	20.7	29.1	50.2	25.8	54.7	19.6	16.4	40.4	43.2	37.5	59.4	3.1	39.7	38.5	21.7
Asháninka																			53.2	41.6	5.2	46.6	35.6	17.8	56.7	40.3	2.9	75.2	20.2	4.5
L2 Nacional				63.4	23.0	13.6	61.7	25.2	13.1				54.3	27.0	18.8	50.3	23.2	26.5					42.0	32.5	25.5			66.5	23.2	10.4

Fuente: MINEDU- UMC. Evaluación Censal de Estudiantes 2012-2018. Cuarto Grado de Primaria EIB. Disponible en <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-generales-ece-2007-2016-mc/> Niveles de logro: I = inicio, P = proceso, S = satisfactorio

1. Aimara y castellano como segunda lengua

Tabla 2: Resultados de las IE aimara evaluadas en lengua originaria

Niveles de logro	En aimara
Satisfactorio	0.0 %
En proceso	36.9 %
En inicio	63.1 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.



Tabla 3: Resultados de las IE aimara evaluadas en castellano como L2

Niveles de logro	En castellano como L2
Satisfactorio	26.3 %
En proceso	40.7 %
En inicio	33.1 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

2. Quechua chanka y castellano como segunda lengua

Tabla 4: Resultados de las IE quechua chanka evaluadas en lengua originaria

Niveles de logro	En quechua chanka
Satisfactorio	3.1 %
En proceso	59.4 %
En inicio	37.5 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

Tabla 5: Resultados de las IE quechua chanka evaluadas en castellano como L2

Niveles de logro	En castellano como L2
Satisfactorio	21.7 %
En proceso	38.5 %
En inicio	39.7 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

3. Quechua cusco collao y castellano como segunda lengua

Tabla 6: Resultados de las IE quechua cusco collao evaluadas en lengua originaria

Niveles de logro	En quechua cusco collao
Satisfactorio	18.9 %
En proceso	48.1 %
En inicio	33.0 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

Tabla 7: Resultados de las IE quechua cusco collao evaluadas en castellano como L2

Niveles de logro	En castellano como L2
Satisfactorio	18.1 %
En proceso	36.2 %
En inicio	45.7 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

4. Shipibo - konibo y castellano como segunda lengua

Tabla 8: Resultados de las IE shipibo-konibo evaluadas en lengua originaria

Niveles de logro	En shipibo-konibo
Satisfactorio	10.1 %
En proceso	10.0 %
En inicio	80.0 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

Tabla 9: Resultados de las IE shipibo-konibo evaluadas en castellano como L2

Niveles de logro	En castellano como L2
Satisfactorio	6.9 %
En proceso	14.5 %
En inicio	78.5 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

5. Asháninka y castellano como segunda lengua

Tabla 10: Resultados de las IE asháninka evaluadas en lengua originaria

Niveles de logro	En asháninka
Satisfactorio	2.9 %
En proceso	40.3 %
En inicio	56.7 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

Tabla 11: Resultados de las IE asháninka evaluadas en castellano como L2

Niveles de logro	En castellano como L2
Satisfactorio	4.5 %
En proceso	20.2 %
En inicio	75.2 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

6. Awajún y castellano como segunda lengua

Tabla 12: Resultados de las IE awajún evaluadas en lengua originaria

Niveles de logro	En awajún
Satisfactorio	18.9 %
En proceso	27.2 %
En inicio	53.8 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

Tabla 13: Resultados de las IE awajún evaluadas en castellano como L2

Niveles de logro	En castellano como L2
Satisfactorio	2.1 %
En proceso	10.3 %
En inicio	87.6 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

7. Resultados de todas las instituciones intercultural bilingüe (eib) evaluadas en castellano como segunda lengua

Tabla 14: Resultados en 4° grado EIB en lectura en castellano como L2

Niveles de logro	Porcentaje
Satisfactorio	10.4 %
En proceso	23.2 %
En inicio	66.5 %
TOTAL	100.0 %

Fuente: Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes ECE EIB 2018.

A nivel nacional, la lengua materna de la mayoría de los estudiantes evaluados en la ECE es el castellano, mientras que la lengua materna del 10,7 % restante se divide en distintas lenguas originarias, entre las que predomina el quechua.

Al analizar estas características por estratos, se encuentra que:

En los colegios rurales la lengua materna del 37,2 % de los estudiantes es una lengua originaria (este es el estrato de colegios que tiene más estudiantes con esta lengua materna). En los colegios estatales urbanos la lengua materna del 10,1 % de estudiantes es una lengua originaria, y en los colegios no estatales hay menos de 1 % de estudiantes con dicha lengua materna. (Ministerio de Educación, 2019, pág. 38)

Aunque en ninguna de los casos, los resultados de las evaluaciones en lenguas originarias es superior a los resultados en castellano como segunda lengua, se aprecia una tendencia creciente en todas las lenguas originarias atribuible a diversos factores: formación inicial de docentes, implementación de políticas de inclusión e interculturalidad y desarrollo de materiales educativos.

Estas tendencias se traducen en una reducción importante de la brecha. No obstante, es importante notar que la trayectoria de cambio de ambos grupos de estudiantes todavía se encuentra por debajo del nivel esperado.

Respecto de los resultados de la evaluación censal (ECE) 2018 se encuentra que:

En lengua aimara

- Los estudiantes tuvieron dificultades en responder preguntas vinculadas a la capacidad lectora "reflexiona y evalúa los recursos formales del texto".

- Los estudiantes del nivel “en proceso” pueden responder algunas preguntas vinculadas a la capacidad de “infiere e interpreta información del texto”, lo que exige considerar los escenarios lingüísticos para la selección y elaboración de textos, para la práctica de la enseñanza y aprendizaje de la lectura en aimara.

En quechua chanka

- Los estudiantes del nivel “satisfactorio” resuelven preguntas vinculadas a la capacidad de “infiere e interpreta el tema central del texto”.
- Los estudiantes del nivel “en proceso” pueden responder algunas preguntas vinculadas a la capacidad “infiere e interpreta información en textos breves”.

En quechua cusco collao

- Los estudiantes del nivel “satisfactorio” resuelven preguntas vinculadas a la capacidad de “infiere e interpreta el tema central del texto”.
- Los estudiantes del nivel “en proceso” pueden responder algunas preguntas vinculadas a la capacidad “infiere e interpreta información en textos breves”.

En shipibo-konibo y castellano como segunda lengua

- Los estudiantes del nivel “satisfactorio” pueden realizar tareas vinculadas a la capacidad “reflexiona sobre el contenido del texto”.
- Los estudiantes que se encuentran en el nivel “en proceso” logran responder a las preguntas vinculadas a la capacidad “infiere e interpreta el tema central” en textos breves o de poca extensión.

En asháninka y castellano como segunda lengua

- Los estudiantes que se ubican en los niveles “en proceso” y “en inicio” muestran dificultades para resolver preguntas vinculadas a la capacidad de “reflexión sobre los recursos formales del texto”.
- Los estudiantes del nivel “en proceso” pueden responder algunas preguntas inferenciales en textos breves.

En awajún y castellano como segunda lengua

- Los estudiantes de los niveles “en inicio” y “en proceso” presentan dificultades vinculadas a la capacidad “obtiene información del texto escrito” en preguntas relacionadas a reconocer el orden de los hechos y acciones.
- Los estudiantes que se ubican en los niveles “en proceso”, “en inicio” y “satisfactorio” mostraron dificultades para resolver preguntas vinculadas a la capacidad de reflexión sobre los recursos formales del texto.

Estos progresos de estudiantes en lengua originaria se dan en un contexto en el que a nivel país, la Evaluación Censal de Estudiantes realizada por el Ministerio de Educación (MINEDU) da luces sobre un importante avance en materia de comprensión lectora y matemática, habiéndose logrado el incremento más grande de los últimos siete años.

En la prueba aplicada a 517 mil estudiantes de segundo grado de primaria de escuelas públicas y privadas de todo el país, el 44% de los estudiantes alcanzó el nivel satisfactorio de aprendizaje en comprensión lectora y 26% en matemática. Esto significa un crecimiento de 11 y 9 puntos porcentuales respectivamente en comparación a los resultados del 2013. En el caso de los alumnos de las escuelas públicas, el incremento fue de 10 puntos porcentuales en el nivel satisfactorio tanto en comprensión lectora y en matemática. En las escuelas privadas, la mejora fue de 10 y 6 puntos porcentuales, respectivamente. (Ministerio de Educación, 2019)

Los progresos que se van alcanzando, exigen consolidar los lineamientos del “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021” que busca garantizar el derecho que tiene toda persona a una educación de acuerdo a su cultura y en su lengua materna cuando esta es una lengua originaria, y además el derecho de estos estudiantes a revitalizar su lengua de herencia, ello sobre la base de que los niños, jóvenes y adultos pertenecientes a los pueblos originarios aprenden mejor si lo hacen a partir de sus propios referentes culturales y lingüísticos, asegurándoles a su vez el acceso a otros escenarios socioculturales, al aprendizaje del castellano como lengua para la comunicación nacional, y al de una lengua extranjera para la comunicación en contextos más amplios.

IV.- CONCLUSIONES

- 1) Existen esfuerzos significativos del Ministerio de Educación del Perú para atender la diversidad cultural peruana e impregnar una visión intercultural, aspecto de suma importancia si se tiene en cuenta que el Perú es uno de los países culturalmente más diversos de América y el mundo.
- 2) Los enfoques “inclusivo o de atención a la diversidad” y el “enfoque intercultural” del Currículo Nacional Peruano pretenden que todos tengan igualdad de oportunidades educativas, lo que implica el derecho a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.
- 3) En el sistema educativo peruano, lo “intercultural” se plantea como un lineamiento para atender la realidad Peruana, caracterizada por la diversidad sociocultural y lingüística. Se asumen que las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y se hacen esfuerzos por rechazar prácticas discriminatorias y excluyentes como el racismo.
- 4) Si bien las evaluaciones internacionales como la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PI-SA en inglés), ubicaron (en el 2012) al Perú en el último lugar (de 65 países) en ciencias, matemáticas y comprensión lectora, las evaluaciones censales nacionales vienen mostrando mejoras

- respecto a los aprendizajes logrados.
- 5) Dada la diversidad cultural y lingüística, en el Perú se implementan diversas políticas y estrategias para atender esta realidad, siendo una de ellas la denominada “mis lecturas favoritas”, propuesta para abordar la educación intercultural bilingüe en atención a que una gran cantidad de niños habla una lengua materna originaria, como quechua, aimara, awajún, shipibo-konibo, asháninka, entre otros.
 - 6) Estos materiales especialmente diseñados para motivar y desplegar habilidades lectoras en las lenguas originarias y en castellano como segunda lengua, buscan además fortalecer los conocimientos de su tradición cultural y conocer otras culturas desde una perspectiva intercultural en los niños y niñas del nivel primario, no solo en el ámbito escolar sino también en el contexto familiar y comunal.
 - 7) Los resultados de las evaluaciones nacionales vienen demostrando avances en el logro de habilidades lectoras en lenguas originarias y castellano como segunda lengua. Aunque en ninguno de los casos los resultados de las evaluaciones en lenguas originarias son superiores a los resultados en castellano como segunda lengua, se aprecia una tendencia creciente en todas las lenguas originarias. Estas tendencias se traducen en una reducción importante de la brecha; no obstante, es importante advertir que la trayectoria de cambio todavía se encuentra por debajo del nivel esperado.
 - 8) Consideramos que los recursos educativos elaborados y la metodología implementada, constituyen valiosos recursos y referentes para otros países que tengan diversidad lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministerio de Cultura. (2014). *La Diversidad Cultural en el Perú*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación. (abril de 2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Recuperado el 21 de mayo de 2019, de Unidad de Medición de Calidad: http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA-1-2.pdf
- Ministerio de Educación. (abril de 2017). *Informe de resultados de la evaluación censal de estudiantes 2007-2015*. Recuperado el 13 de agosto de 2019, de Unidad de medición de calidad: http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/07/Informe-final_ECE-2007-2015-vfinal.pdf
- Ministerio de Educación. (abril de 2019). *Equidad y oportunidades de aprendizaje en 2.º grado de secundaria. Evidencias de la ECE 2016*. Recuperado el 28 de agosto de 2019, de Unidad de Medición de la Calidad: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/03/Libro-Equidad-y-oportunidades-de-aprendizaje.pdf>

Ministerio de Educación. (21 de julio de 2019). *Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes*. Recuperado el 21 de agosto de 2019, de <http://umc.minedu.gob.pe/mlf2019/>

Ministerio de Educación del Perú. (diciembre de 2019). *Oficina de medición de la calidad de aprendizajes*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2019

UNESCO (2008). Educación y Diversidad Cultural, Lecciones Aprendidas en América Latina. Santiago, Chile. Recuperado el 21 de agosto del 2019, de http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/educacion_y_diversidad_cultural_lecciones_desde_la_practi/

La Educación Ambiental como postítulo en el nivel superior universitario

Educação Ambiental como pós-graduação em nível universitário

Environmental Education as a postgraduate degree at the university level

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
31 de octubre de 2019

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
15 de noviembre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
13 de diciembre de 2019

Silvina Corbetta

Universidad Nacional de Hurlingham
Universidad Nacional de Santiago del Estero
Santiago del Estero / Argentina
silvina_corbetta@yahoo.com.ar
ORCID ID: 0000-0001-7664-3780

Pablo Sessano

Universidad Nacional de Santiago del Estero
Buenos Aires / Argentina
refractario@yahoo.com
ORCID ID: 0000-0002-2561-8849

Resumen

Este artículo presenta los primeros avances de investigación sobre la praxis de la formación en Educación Ambiental, con modalidad a distancia, implementada desde la Escuela para la Innovación Educativa, de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. En la introducción se contextualiza la experiencia de postítulo superior y se narra la génesis de la Educación Ambiental en la formación docente de Argentina. En el primer apartado se presenta el enfoque teórico-metodológico. En el segundo se sistematizan los hallazgos en dos direcciones de análisis: (i) sobre la propuesta en general y (ii) sobre su primer tramo formativo. Entre las dimensiones analizadas figuran la estructura curricular, los perfiles de docentes y estudiantes, las expectativas, el grado de satisfacción, entre otros. La información se construyó con base a tres fuentes: documentos institucionales, aulas virtuales y encuestas realizadas entre los cursantes del primer ciclo de la Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

Palabras claves: educación ambiental, formación docente, postítulo universitario, modalidad a distancia, pensamiento ambiental latinoamericano

Referencia para citar este artículo: (2020). La Educación Ambiental como postítulo en el nivel superior universitario. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 217-236.

Resumo

Este artigo apresenta os primeiros avanços da pesquisa sobre a prática de treinamento em Educação Ambiental, com modalidade à distância, implementada pela Escola de Inovação Educacional, da Universidade Nacional de Santiago del Estero. Na introdução, a experiência de pós-graduação é contextualizada e a gênese da Educação Ambiental na formação de professores na Argentina é narrada. A abordagem teórico-metodológica é apresentada na primeira seção. No segundo, os resultados são sistematizados em duas direções de análise: (i) na proposta em geral e (ii) em sua primeira seção de treinamento. Entre as dimensões analisadas estão a estrutura curricular, os perfis de professores e alunos, as expectativas, o grau de satisfação, entre outros. As informações foram construídas com base em três fontes: documentos institucionais, salas de aula virtuais e pesquisas realizadas entre os alunos do primeiro ciclo do Diploma Superior de Educação e Pensamento Ambiental da América Latina.

Palavras chave: educação ambiental, formação de professores, pós-graduação na universidade, modo remoto, pensamento ambiental latino-americano

Abstract

This article presents the first research advances on the practice of training in Environmental Education, with distance mode, implemented by the School for Educational Innovation, of the National University of Santiago del Estero. In the introduction, the postgraduate experience is contextualized and the genesis of Environmental Education in Argentina's teacher education is narrated. The theoretical-methodological approach is presented in the first section. In the second, the findings are systematized in two directions of analysis: (i) on the proposal in general and (ii) on its first training section. Among the dimensions analyzed are the curriculum structure, the profiles of teachers and students, expectations, the degree of satisfaction, among others. The information was constructed based on three sources: institutional documents, virtual classrooms and surveys carried out among the students of the first cycle of the Higher Diploma in Education and Latin American Environmental Thought.

Keywords: environmental education, teacher training, postgraduate in university, remote mode, Latin American environmental thought

LA PARTICULARIDAD ARGENTINA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL: UNA INTRODUCCIÓN¹

El antecedente directo de esta experiencia de postítulo superior fue la propuesta desarrollada por la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Esa organización, a fines de la década del noventa y haciéndose eco del contexto de

¹ Los autores agradecen la lectura crítica de Ana Karina Martínez, en una versión preliminar de este documento y de Esteban Ithuralde, en su versión final.

la crisis ambiental, instó a construir respuestas, a través de la formación docente en Educación Ambiental (EA) en Argentina. Tal génesis le dio una identidad particular: la EA surgía desde un sindicato docente y desde un enfoque alojado en la pedagógica crítica latinoamericana. Se propuso no sólo “ambientalizar” la perspectiva con la que los docentes se formaban, sino pretendió, durante el mismo ejercicio formativo, que se construyeran las bases para deconstruir un sistema educativo decimonónico y europeizante, colonizado por saberes disciplinares y acrílicos y con una forma de producir conocimiento, inherente al modelo socioeconómico hegemónico.

Con el horizonte de “refundar la formación docente” (Galano, 2002) y mediante la celebración de un convenio con la Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), la CTERA implementó la *Especialización en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable*. La propuesta guiada y dirigida por el profesor Carlos Galano, transcurrió desde 1999 al 2009, momento en que quedó trunca. Es decir, la única oferta de posgrado existente en EA, cerraba y se devolvía a los docentes a la situación de vacancia anterior, en materia de formación en ese campo. Debe observarse que, a diferencia de otros países de la región, en Argentina las propuestas de formación superior en EA, no tuvieron eco directo en las instituciones universitarias (Sessano, 2017).

Varios intentos de presentar propuestas en ese campo, en varias universidades nacionales, de distintos puntos del país, tampoco resultaron fértiles durante los casi 7 años posteriores al cierre del mencionado posgrado. *La Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano (EyPAL)*², de modalidad virtual, en la Escuela para la Innovación Educativa (EIE) de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) se propuso cubrir esa vacancia formativa, a través de un postítulo, en el nivel superior.

Con base a la praxis de la Diplomatura Superior en EyPAL, el artículo se propone presentar los resultados preliminares de una investigación de corte cualitativa. En el primer apartado se presenta la propuesta educativa, con eje en su enfoque teórico-metodológico. En el segundo apartado se sistematizan los resultados de la investigación en dos direcciones de análisis: (i) sobre la propuesta educativa en general y (ii) sobre el primer tramo de la citada propuesta (Ciclo 1). A más de veinte años de la primera experiencia de formación ambiental destinada a docentes en Argentina, y con una crisis ambiental que se ha profundizado, resulta relevante presentar información sistematizada sobre una experiencia formativa de postítulo, en un área temática que continúa con enorme vacancia.

ENTRE LEGADOS Y DESAFÍOS: SOBRE LA MODALIDAD Y EL ENFOQUE DE LA EXPERIENCIA EN LA EIE-UNSE

La experiencia de la Diplomatura Superior en EyPAL inicia a mediados de mayo de 2017. La referida propuesta, recoge el legado latinoamericanista que emergiera durante los años '70/80 a instancias de la Red de Formación Ambiental de América Latina y el Caribe (PNUMA)³ pero, desde los aprendizajes acontecidos a partir de la ya citada

² De ahora en más “la Diplomatura Superior en EyPAL”.

³ Para mayores referencias se puede consultar Leff (2009) y Corbetta, Franco, Blanco, Martínez y Ruiz Marfil (2015).

experiencia antecedente de la CTERA/UNCOMA. La particularidad en el caso de la Diplomatura Superior en EyPAL es que se inscribe dentro de las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje *no presenciales* (modalidad virtual); un formato que vienen instalándose y que, aunque con diferentes propósitos y resultados, amplían las posibilidades de alcanzar y relacionar públicos diversos con temas y propuestas menos usuales.

En una producción previa (Sessano y Corbetta, 2016) se han hecho dos afirmaciones: (i) la EA es una nueva alfabetización y (ii) la conjunción de la EA y las nuevas tecnologías de la información, ha dado lugar a la emergencia de un territorio comunicativo-educativo de fuerte conexión con las realidades ambientales locales. Por cierto, la modalidad virtual ha favorecido la divulgación y la acción pedagógica en torno a los conflictos ambientales en América Latina y el mundo. En este sentido, la Diplomatura Superior en EyPAL, es un buen ejemplo de la potencialidad del recurso técnico en el campo de la EA y la asociación con la pedagogía latinoamericanista. La propuesta comprendió o enfatizó a la EA, en su carácter fuertemente interdisciplinario y en su sentido profundamente crítico. En otro trabajo antecedente se sostenía que:

[la ambientalización de la formación docente dirigida hacia el logro de] una praxis de la EA no puede ser neutro, sino comprometido y contextualizado y que difícilmente será transformador si no se asume como proceso transicional entre lo instituido y lo instituyente, entre la educación del presente y la que debemos hacer nacer (Corbetta y Sessano, 2015:175).

Siguiendo este criterio, desde un enfoque pedagógicamente crítico y epistemológicamente descolonizador, la propuesta de la Diplomatura Superior en EyPAL plantea la construcción de procesos de enseñanza-aprendizaje, obligadamente situados en el escenario de crisis ambiental actual, donde los múltiples conflictos ambientales, en tanto contextos, son contenidos propios e ineludibles para la praxis educativa ambiental (Sessano y Corbetta, 2016; Corbetta y Karol, 2015; Corbetta, 2015b). La crisis ambiental, por cierto, ha sido definida en el *Manifiesto por la vida, por una ética para la sustentabilidad* como una crisis de civilización.

[Una crisis] de un modelo económico, tecnológico y cultural que ha depredado a la naturaleza y negado a las culturas alternas (...). La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo. No es una crisis ecológica, sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. Este es un hecho antrópico y no natural. La crisis ambiental es una crisis moral de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida (PNUMA, 2003: 6)

Como sostienen, M. Laura Canciani, Aldana Telias y Pablo Sessano (2017), el enfoque del conflicto ambiental se apoya en la pedagogía

crítica y promueve fuertemente un pensamiento que corre en ese mismo sentido, persigue la transformación social e incorpora lo ambiental como cuestión ineludible de nuestro tiempo. El objetivo primordial es aportar elementos para la problematización pedagógica de lo ambiental y la concientización social. En el abordaje del conflicto ambiental se identifica la dirección propuesta por Henry Giroux (2013, p. 57): “el sentido de la pedagogía como práctica política y, al mismo tiempo, haciendo la política más pedagógica”.

Lo dicho aquí implica inscribir la educación en el marco de las críticas a las relaciones de poder y las desigualdades sociales que desencadenan. El enfoque de la pedagogía del conflicto intenta resignificar el pensamiento freireano a la luz de nuestro presente, potenciando la dimensión política de la EA en tanto *praxis*; una teoría-práctica liberadora y autónoma con profundo componente ético, político y social. Resulta, por cierto, un ejercicio dialógico que incorpora la complejidad e incertidumbre propias del fenómeno social al análisis de la realidad ambiental o socioambiental, como desafío pedagógico.

Para los citados autores (Canciani, Telías y Sessano, 2017), enseñar y aprender desde la pedagogía del conflicto ambiental supone comprender la cuestión ambiental como una construcción histórica atravesada por distintas esferas de lo social (económica, política, cultural, tecnológica, jurídica, etc.) donde lo ambiental, lejos de estar en una relación de exterioridad, es parte constitutiva y transversal de dichas esferas y, por ende, condiciona las prácticas sociales. Por todo ello, este marco referencial es propicio para pensar la EA desde América Latina en consonancia con las problemáticas ambientales que constituyen su historia.

Pensar lo latinoamericano, desde una ecología de un ámbito, desde un hábitat concreto, o un pensar situado en la geocultura (Kusch, 2007) es, finalmente, un “sentipensar con la tierra” (Escobar, 2015). Este es el espíritu que orienta el enfoque de la Diplomatura Superior en EyPAL que aquí se presenta. Por cierto, la noción de geocultura en Kusch remite a la intersección de lo geográfico y lo cultural, un pensamiento gravitado por el suelo o prendido a él:

Detrás de toda cultura está siempre el suelo. No se trata del suelo puesto, así como la calle Potosí en Oruro o Corrientes en Buenos Aires, o la pampa, o el altiplano, sino que se trata de un lastre en el sentido de tener los pies en el suelo, a modo de punto de apoyo espiritual, pero que nunca logró fotografiarse porque no se lo ve [...] Y ese suelo así enunciado que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura. El simboliza el margen de arraigo que toda cultura debe tener (Kusch, R. 2007 c, pp. 109)

Desde el enfoque de esta propuesta educativa es esa gravidez la que hace y nos hace sentipensantes con la tierra. Arturo Escobar recoge el término *sentipensante* de Orlando Fals Borda, para dar cuenta que desde el corazón se construyen e interpretan mundos. El sentipensamiento es un lenguaje que viene desde abajo, desde esa tierra que es morada de quienes la cultivan y la nutren. Cultura es cultivo. Es el len-

guaje subalternizado por la modernidad/colonialidad. Un pensamiento que se siente y un sentir que se piensa desde los territorios como experiencia vivida por campesinos, pueblos indígenas y afrodescendientes. Territorios que son tierra, ecosistemas, procesos de territorialización y proyectos de vida.

Desde otra lectura, aunque haciendo eje en el ya citado texto de Canciani, Telias, Sessano, (2017, p. 33), la propuesta de la Diplomatura en EyPAL se clasificaría entre aquellas que se alejan “de corrientes que en la EA conciben el acto pedagógico desde una visión instrumentalista limitando su pensamiento y sus prácticas a esquemas interpretativos teórico y técnicos y a una secuencialidad didáctica unidisciplinar”. Según los autores, la reducción de la complejidad y la acción sin reflexión son productos de este tipo de enfoques instrumentales.

Epistemológicamente, la propuesta aquí analizada, propicia una interpelación al modo occidental de producir conocimiento, o más bien, una insumisión a la experiencia de dominación que se expresa en el saber que se autodenomina universal y se erige omitiendo maneras *otras* de conocer, comprender y conceptualizar los múltiples modos de habitar a lo largo de la región. Aquí, se concibe a la *praxis pedagógica* (momento superador de la teoría y la práctica) como un constructo que liga pero que trasciende el pensamiento y la acción, donde la historia en acto, hace que los sujetos *parte* sean *parteros* de una (su) formación. Así, en su lugar se promueve la construcción de un espacio académico capaz de dialogar con las heterogeneidades bioculturales de los territorios locales y sus conocimientos (UNSE, 2016).

La apertura de la UNSE en ese momento posibilitó el acceso a este tipo de propuestas. Además, permitió generar una iniciativa que no estuviera dirigida exclusivamente a docentes y egresados de carreras terciarias y universitarias. Por cierto, cabe resaltar que la presente propuesta también está abierta a estudiantes universitarios y a militantes de organizaciones de la sociedad civil. En este último caso, no se requiere acreditar estudios universitarios o terciarios. Es decir, es posible dar cuenta de los saberes necesarios y el compromiso social en materia ambiental, a través del activismo.

La participación de estudiantes que, casi en su totalidad, son docentes de diferentes disciplinas, algunos con la máxima formación académica y provenientes de distintas regiones de Argentina y de países hermanos (Colombia, Costa Rica y Nicaragua) convierten a la propuesta en EyPAL en un escenario pedagógico inusual desde la perspectiva del marco de la formación de postítulo, en el nivel superior universitario, pues habilita un espacio propicio para el diálogo de saberes entre estudiantes de distintas disciplinas, provenientes de diversos biografías y escenarios geoculturales. La experiencia viene recopilando una panorámica de los conflictos ambientales regionales; demandada por los docentes y armada desde las visiones de procedencia de los y las estudiantes. Todo esto hace de los conflictos ambientales, materia directa de estudio y debate. El formato virtual elegido y la dinámica que esto le imprimió *hicieron* a la fertilidad del entorno de enseñanza-aprendizaje.

2. HACIA UNA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se comparte en este apartado una sistematización de los resultados de la investigación con base a la complementación de los tres tipos de fuentes ya citadas en la introducción: (i) los documentos institucionales, (ii) las aulas virtuales y (iii) la aplicación de una encuesta, con presencia de preguntas cerradas y abiertas. La información se organiza en torno a las dos direcciones exploradas: la propuesta educativa en general y el primer ciclo formativo de la citada propuesta (Ciclo I).

El análisis de los documentos institucionales y de las aulas virtuales sirvieron para construir información sobre la propuesta educativa general y sobre el primer tramo formativo con base a las siguientes dimensiones de análisis: la *estructura curricular*, la *concepción de las aulas virtuales* y el *perfil de los docentes y estudiantes* (sexo, procedencias geográficas, disciplinares y profesionales).

Por su parte, las encuestas tomaron como unidad de análisis al primer ciclo formativo⁴ de la Diplomatura Superior en EyPAL. Aquí se hizo foco en las siguientes dimensiones: los *contenidos*, la *modalidad*, el *apoyo de las coordinaciones académica y tutorial*, así como los *obstáculos y desafíos* que atraviesa un tipo de propuesta realizada en un entorno de trabajo de educación a distancia. La encuesta fue diseñada en formulario Google y localizada en el aula virtual. Las unidades de indagación sobre los que se aplicó la encuestas fueron las y los cursantes del primer ciclo formativo de Diplomatura Superior en EyPAL. El referido universo poblacional se compuso de 13 estudiantes que respondieron la encuesta sobre un total de 38 matriculados.

2.2. Sobre la propuesta educativa en su totalidad

2.2.1. La estructura curricular y su organización temporal

La Diplomatura Superior en EyPAL consta de tres ciclos temáticos de formación: el Ciclo I (sobre el que se ahonda en el siguiente punto) titulado *Fundamentos para la construcción de un marco interpretativo de la educación ambiental y el pensamiento ambiental latinoamericano* se compone de 4 espacios curriculares: (i) Origen y crisis de la racionalidad moderna, (ii) La particularidad latinoamericana del pensamiento ambiental, (iii) Ética ambiental y Educación Ambiental, (iv) Racionalidades indígenas y Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

Por su parte, el Ciclo II titulado *Sustentabilidad: conflictos ambientales, desarrollo y posdesarrollo en América Latina* se conforma de tres espacios: (i) Soberanía Alimentaria y la Salud como eje de las luchas ambientales en la región, (ii) Ecología política y conflictos ambientales y (iii) Sustentabilidad, desarrollo y posdesarrollo.

Finalmente, el Ciclo III denominado *La educación como Educación Ambiental Latinoamericana* también posee tres espacios curriculares, (i) La Educación Ambiental en perspectiva histórica, (ii) Enfoques de la didáctica en la Educación Ambiental y (iii) Desarrollo local y Educación

⁴ El proceso de sistematización de la información construida sobre el primer tramo se ha llevado adelante con el aporte de Leydi Manuela Devia Briez, estudiante de la Lic. En Ciencias Naturales con énfasis en EA, de la Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. El citado trabajo se enmarca en el Programa de Pasantías Internacionales perteneciente al Convenio realizado entre la Universidad Nacional de Santiago del Estero y la Universidad del Tolima, a instancias de la Diplomatura Superior en EyPAL (EIE-UNSE).

Ambiental. Complementan a los citados Ciclos, tres Talleres sobre herramientas conceptuales y metodológicas: (i) *El pensamiento situado como fundamento de las intervenciones pedagógicas. Lecturas y reflexiones sobre Rodolfo Kusch y sus aportes al Pensamiento Ambiental Latinoamericano*, (ii) *Estrategias metodológicas para el diseño de proyectos institucionales y de intervención sociocomunitaria*, y (iii) *Taller de escritura académica y elaboración del trabajo integrador final*. Si bien ubicado en último lugar, el tercer taller es más bien un espacio transversal que acompaña simultáneamente a cada curso para la producción de sus trabajos finales, y, a su vez, constituye el taller de cierre de la Diplomatura Superior en EyPAL para la producción del trabajo integrador final (TIF). Cabe aclarar que cada curso -del Ciclo correspondiente- posee una duración de un mes.

Tabla 1
Organización del plan de estudio

TRAYECTOS SEGÚN CICLOS Y TRABAJO INTEGRADOR FINAL (TIF)	ESTRUCTURA CURRICULAR	CERTIFICACIONES SEGÚN HORAS		
		Actualización profesional 200 horas	Especialización superior docente 400 horas	Diplomado Superior 600 horas
CICLO I: Fundamentos para la construcción de un marco interpretativo de la educación ambiental y el pensamiento ambiental latinoamericano	1. Origen y crisis de la racionalidad moderna. 2. La particularidad latinoamericana del pensamiento ambiental. 3. Ética ambiental y Educación Ambiental. 4. Racionalidades indígenas y Pensamiento Ambiental Latinoamericano.			
CICLO II: Sustentabilidad: conflictos ambientales, desarrollo y posdesarrollo en América Latina	5. Soberanía Alimentaria y la Salud como eje de las luchas ambientales en la región. 6. Ecología política y conflictos ambientales. 7. Sustentabilidad, desarrollo y posdesarrollo. TALLER 1. El pensamiento situado como fundamento de las intervenciones pedagógicas. Lecturas y reflexiones sobre Rodolfo Kusch y sus aportes al Pensamiento Ambiental Latinoamericano.		(*)	
CICLO III: La educación como educación ambiental latinoamericana	8. La Educación Ambiental en perspectiva histórica. 9. Enfoques de la didáctica en la Educación Ambiental. 10. Desarrollo local y Educación Ambiental TALLER 2. Estrategias metodológicas para el diseño de proyectos institucionales y de intervención sociocomunitaria.		(*)	
TIF aprobado	TALLER 3 (transversal) de escritura académica y apoyo al trabajo final integrador.			

Fuente: Elaboración propia con base a la Resolución 766/2016 (UNSE).

(*) Dado que los Ciclos son independientes entre sí, pueden los estudiantes ingresar a la Diplomatura desde cualquiera de los Ciclos. Obsérvese que el tipo de certificación se realizará según la cantidad de horas y ciclos que completen. Obteniendo la certificación de Diplomado Superior, sólo en caso de completar los tres Ciclos y aprobar el TIF.

Otra particularidad de la propuesta es que cursando cualquiera de los tres ciclos, y completando un mínimo de 200 hs., con un taller (si correspondiera), se obtiene la *Certificación de Actualización Profesional* (en la temática de cada Ciclo⁵). Por otra parte, la aprobación del Ciclo I, conjuntamente con el Ciclo II o bien con el Ciclo III y habiendo completado una carga horaria mínima de 400 hs., permite obtener la *Certificación de Especialista Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano*. Finalmente, la aprobación de los Ciclos I, II y III y la elaboración del TIF, permitirá obtener el *Certificado de Diplomado Superior en EyPAL*. El citado trabajo, con el que se obtiene el título de Diplomado Superior, podrá consistir en un ensayo, el diseño de un recurso pedagógico con sus correspondientes actividades didácticas, el diseño de un taller de capacitación con el análisis de los resultados a través de un ejercicio piloto, un proyecto de investigación acción o un proyecto de intervención comunitaria en EA. La duración del trayecto completo de la Diplomatura es de tres cuatrimestres. En la Tabla 1 puede observarse la organización del plan de estudio de la propuesta educativa.

2.2.2. El aula virtual como proximidad y territorio de enseñanza aprendizaje: dinámica de trabajo

Cada ciclo inicia con un *Aula de Bienvenida*⁶ donde se asignan, a lo largo de dos semanas, aproximadamente, varios ejercicios de interacción entre los distintos actores y una ambientación en la plataforma, territorio donde el hecho educativo tendrá lugar (Ver Figura 1). Por otra parte, cada espacio curricular constituye un curso del aula⁷, a cargo de uno o dos docentes respectivamente (Ver Figura 2), a quién/quienes se le suma la figura del tutor. Este último rol es ejercido por una/un única/o docente que coordina –a lo largo de toda la formación- tanto el acompañamiento a los docentes como a los estudiantes. El seguimiento del aula y sus movimientos se hace constantemente, con un límite de 48 horas, pero con resoluciones que en la práctica ocurren

⁵ Es decir, si se aprueba el Ciclo II se obtiene la certificación de *Actualización profesional en fundamentos interpretativos de la educación ambiental y el pensamiento ambiental latinoamericano*. Si se aprueba el **Ciclo II** se obtiene la *Actualización profesional en sustentabilidad: conflictos ambientales, desarrollo y posdesarrollo en América Latina*. Y finalmente, si se aprueba el **Ciclo III**, se logra la *Actualización profesional en la educación como educación ambiental latinoamericana*.

⁶ Todas las aulas de la Diplomatura Superior en EyPAL fueron diseñadas por Ana Karina Martínez.

⁷ Recuérdese que los cursos poseen una duración de un mes.

Figura 1. Aula de bienvenida a la Diplomatura Superior en EyPAL. Fuente: EIE-UNSE (2017) Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Plataforma Virtual.

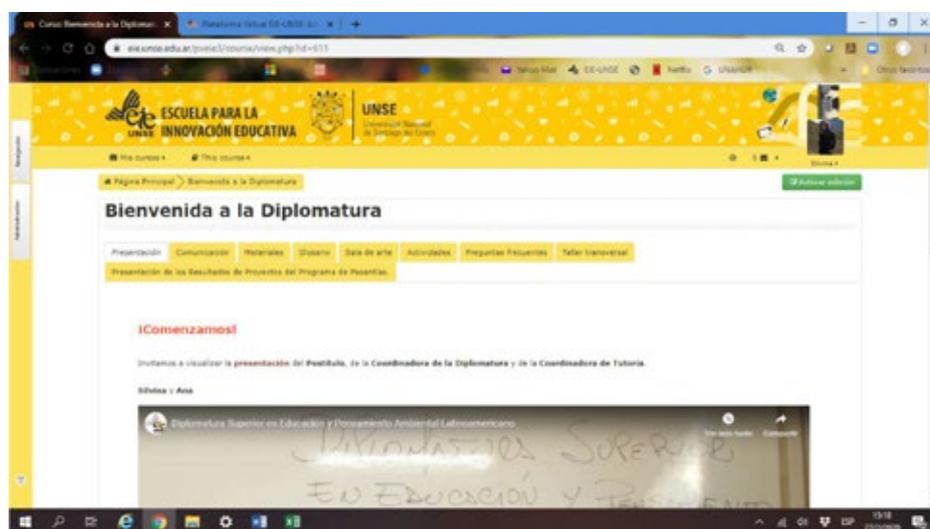
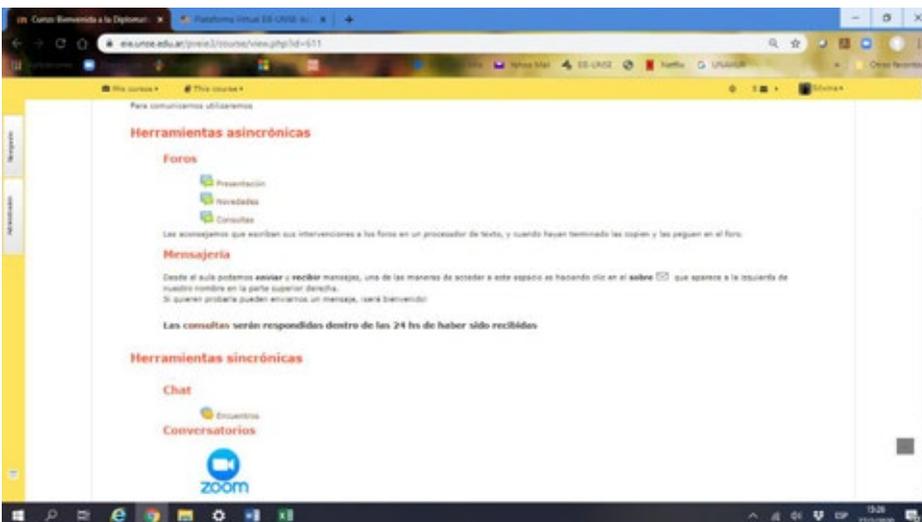


Figura 2. Ejemplo de aula del Curso 4: Racionalidades indígenas y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Fuente: EIE-UNSE (2017) Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Plataforma Virtual.



Figura 3. Solapa de comunicación Aula de Bienvenida. Fuente: EIE-UNSE (2017) Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Plataforma Virtual.



dentro de las 24 horas, lo cual permite un ágil intercambio y alertas tempranas en términos de dificultades que puedan haberse generado.

La construcción de *proximidad* es un elemento constitutivo del trabajo. La proximidad implica una fuerte interacción entre los diferentes roles: coordinación académica y de tutorías, docentes y estudiantes, a través del uso de distintas aplicaciones y dinámicas según las necesidades: correo, foros de novedades, de debates, chat, conversatorios y clases por Zoom⁸, uso del Dropbox, Google Drive (Ver Figura 3).

Muy lejos de ser el aula virtual un repositorio de documentos, la propuesta que aquí se sistematiza es más bien la representación de un vínculo formativo donde todos los participantes (docentes, estudiantes y coordinadores) circulan críticamente experiencias y saberes. Todos aprenden y enseñan.

Coherentemente con el enfoque de la Diplomatura Superior en EyPAL, cada docente a cargo de su correspondiente curso produce el material pedagógico o cuaderno de trabajo, con base a un diseño

⁸ Véase <https://zoom.us/>

instruccional proporcionado por la coordinación académica, el cual es revisado previamente y evaluado por el equipo coordinador. Esta revisión posibilita identificar contenidos que se puedan repetir entre cursos, planteos de profundización o la construcción de vínculos con cursos que lo antecedan o lo sucedan. Este *cuidado* permite mantener una línea de trabajo con base a un enfoque y una dinámica de producción de conocimientos que se sostiene a lo largo del trayecto formativo.

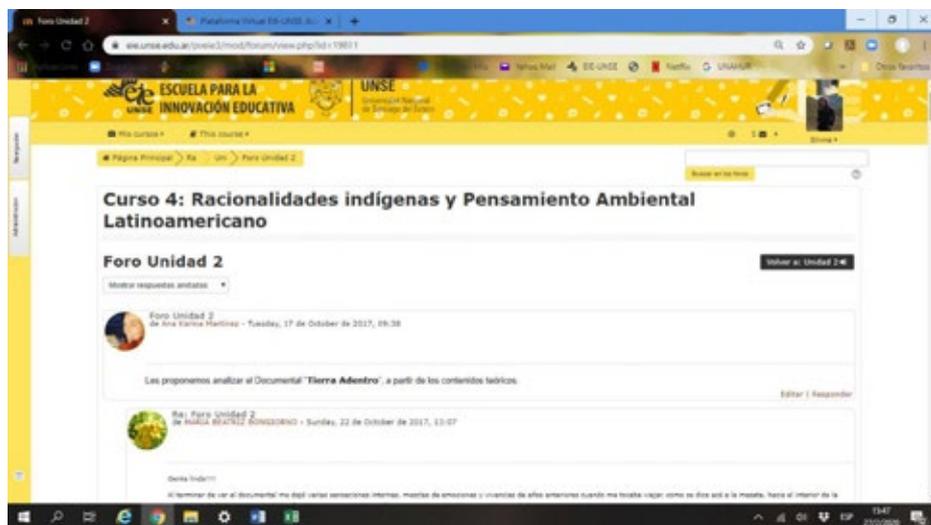
El material pedagógico contiene el desarrollo de un texto base de autoría del docente, que contempla el contenido de cada unidad temática, otros materiales obligatorios de lectura (opcional) y las actividades didácticas correspondientes; las cuales se desarrollan a modo de foro de debate, de conversatorio o hasta de documento colectivo (Ver Figuras 4 y 5).

El material pedagógico producido por el docente se dispone procesualmente a lo largo del mes, en el aula correspondiente al espacio

Figura 4. Ejemplo de material pedagógico en una unidad de curso en el aula virtual. Fuente: EIE-UNSE (2017) Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Plataforma Virtual.



Figura 5. Ejemplo de foro en unidad de curso en el aula virtual. Fuente: EIE-UNSE (2017) Diplomatura Superior en Educación y Pensamiento Ambiental Latinoamericano. Plataforma Virtual.



curricular. Así, cada aula posee una pestaña de presentación del docente; entre tres y cuatro pestañas de unidades (una por cada unidad) y, finalmente, otra de trabajo final. En esta última, no sólo se explicitan las consignas y se entrega el trabajo solicitado, sino que existe un foro de consultas para contemplar posibles dificultades que acarree la comprensión de la mencionada consigna. Eventualmente, si los docentes lo solicitan, pueden agregarse pestañas de bibliografía complementaria o salas de arte, a cada una de las aulas de cada curso. Cada curso termina con un trabajo práctico, entre los que se cuentan ensayos, trabajos de investigación, planificaciones, *power point* con presentaciones *on line*, producción de audiovisuales, entre otros. Desde la coordinación académica se ha concebido a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje de cada curso, lo cual promueve un importante trabajo de retroalimentación por parte de los docentes hasta tanto los y las estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje de cada espacio curricular.

2.1.3 Los docentes y sus formaciones

Los docentes fueron cuidadosamente seleccionados tomando como criterio la coherencia de cada perfil con el enfoque de la propuesta. A través del cuerpo docente se reúnen múltiples formaciones disciplinares de base: educadores, filósofos, físicos, antropólogos, sociólogos, biólogos, economistas, geógrafos, historiadores, químicos, politólogos, ingenieros, con formaciones de posgrado y experiencias educativas de carácter interdisciplinar. Esa misma diversidad también fue aplicada a la dimensión geográfica: docentes de Argentina (región Centro, Patagonia y Norte), Colombia, Perú y Bolivia. La mayoría de ellos con probada experiencia en formación docente, de grado, posgrado, postítulos, y en intervenciones en proyectos sociocomunitarios y en educación popular.

La propuesta está dirigida por un equipo docente que cumple con dos roles: la coordinación académica y la coordinación de las tutorías a estudiantes y docentes. También ambos perfiles hibridan formación en EA con orígenes disciplinares diversos de formación de grado y de posgrados. En el caso de quién diseñó la organización de las aulas virtuales y la disposición del contenido y quien además inició la coordinación de las tutorías posee una Maestría en Entornos Virtuales, lo cual ha permitido, además, concretar la articulación de una ya explorada tríada que se asumía necesaria para esta etapa de nuevas alfabetizaciones: *la educación ambiental, la formación docente y las TIC* (Sessano y Corbetta, 2016; Corbetta y Sessano, 2015; Corbetta, Sessano y Krasmasky, 2013).

En la práctica, la propuesta de EyPAL pone de manifiesto la potencialidad del *maridaje entre EA y TIC*, sobre el que nos referíamos en uno de los trabajos antecedentes (Sessano y Corbetta, 2016). Para la formación de docentes ese matrimonio (EA y TIC) puede ser entendido como una fortaleza hacia un cambio de paradigma: tanto por la condición transversal de los saberes implicados como por el carácter problematizador y disruptivo de la comprensión que promueven en torno a los procesos educativos del presente (Corbetta y Sessano, 2015). Se postulaba en el citado texto, que la EA y las TIC tratan de “un nue-

vo lenguaje (...) y en esa medida, una nueva alfabetización. Pues sólo un nuevo lenguaje, un código comunicativo diferente dará lugar a una nueva interpretación del mundo" (Corbetta y Sessano, 2015, p.175). Lo que en el decir de Nicolás Sosa (1999) se traduce como un cambio de percepción, que posee la suficiente sensibilidad que el *complexus* requiere, de modo de producir un saber que comprenda el conjunto en que la urdimbre se teje.

2.3. Sobre el Ciclo I

2.3.1. Los estudiantes y sus formaciones

Las formaciones disciplinares de los cursantes del primer ciclo sigue similar diversidad que los docentes de la propuesta: Lic. en Educación con Especialización en Problemáticas del Aprendizaje; Educadores; Lic. en Psicología e Historia de la Antropología; Ingeniero Agrícola con Especialización en Docencia Universitaria, Maestro de Educación Inicial y estudiante de Derecho, Abogada, Lic. en Biología, Antropóloga, entre otros. Las formaciones previas evidencian, además, estudiantes que en su alta mayoría superan la edad de 35 años y, en casi su totalidad, poseen puestos laborales que les demandan importante carga horaria. El grupo lo componen 27 mujeres y 11 varones.

Las procedencias geográficas dejan representadas a la Región Patagónica, tal el caso de Chubut y Río Negro; del Norte Argentino, como Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán; a la Región de Cuyo con participantes que provienen de San Juan y San Luis; a la Región Centro a través de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Provincia de Buenos Aires y Santa Fe; el Nordeste a través de Misiones; y a países hermanos tal como Colombia, Costa Rica y Nicaragua.

2.3.2. Los hallazgos a partir de la encuesta

2.3.2.1. Contenidos, modalidad y apoyos de las coordinaciones académica y tutorial

Con base a la encuesta aplicada al finalizar el primer ciclo, se evaluaron varios ejes y sus respectivas dimensiones. En el *eje contenidos*, por ejemplo, ante la pregunta ¿consideras que aplicarás los contenidos de los cursos del Ciclo I en las situaciones profesionales en las que estás involucrado? Entre el 80 y 90 % de las respuestas indican que es altamente probable que apliquen los contenidos de los cursos del Ciclo I. Entre los comentarios que surgieron sobre la utilidad de los materiales producidos para ese ciclo, puede leerse lo siguiente:

Soy novel en este campo, me sentí muy movilizada por la propuesta, me des-estructuró, me obligó a repensar desde qué lugar "leo" el mundo, marcando mis contradicciones y matrices de aprendizaje.

El primer ciclo de la Diplomatura me ofreció un enfoque para mí completamente novedoso acerca de varios temas de reflexión y debate que considero urgentes y de trascenden-

cia para la convivencia de pueblos y naciones entre sí y con la naturaleza. La forma en que esos contenidos se proponen me resulta apropiada y aplicable al ámbito educativo en que me desempeño.

Los contenidos, muy adecuados al título y a la propuesta de la Diplomatura. Un enfoque que resultó ser mi mayor desafío debido a mi estructura de pensamiento encasillado en el método experimental, propio de las ciencias naturales

Considero que la selección de contenidos y autores es excelente. En algunos casos me resultó un poco difícil la lectura para lo cual ayuda muchísimo el material audiovisual y los conversatorios “en vivo”.

Hay cursos que me resultaron más prácticos y otros cursos en donde fueron más teóricos, que es necesario para marcar el contexto del PAL.

Otros de los ejes evaluados fue el referido a la *modalidad virtual y el apoyo de la coordinación de tutorías y de la coordinación académica*. En ese marco se puso a consulta el uso de la plataforma virtual para acceder a los contenidos de los cursos y a los espacios de interacción, el nivel de satisfacción en la resolución de dificultades técnicas, la satisfacción respecto a la comunicación en los espacios de interacción del campus (Foro de novedades, Foros de debate para las actividades, Foro de consultas) la disponibilidad de la coordinación de tutorías, así como el acompañamiento de la coordinación académica de la Diplomatura. En todos los casos, pese a señalar en varias situaciones ciertas dificultades para el manejo del entorno virtual, el nivel de satisfacción fue desde el máximo nivel (5) a el nivel inmediato inferior (4), lo cual da cuenta del alto nivel de satisfacción de los participantes con la modalidad y el acompañamiento de ambas coordinaciones.

Sobre los encuentros sincrónicos en *Zoom*, que consisten en conversatorios en línea –semanales– coordinados por los docentes de cada curso y apoyados por la tutora, se pudo observar que de los 13 estudiantes que respondieron la encuesta, 9 consiguieron que asistieron a algunos de los encuentros en línea, propuesto por algunos de los docentes de los 4 cursos del Ciclo. Las respuestas más críticas respecto a la fundamentación de la no asistencia registran situaciones como: problemas de horarios para participar *on line*, problemas de conectividad que se replicaron en varios intentos de participar o inconvenientes para ingresar. No obstante, la coordinación de tutorías se encargaba de grabar los encuentros de modo de que quedaran disponibles para quienes, por diversos motivos, no pudieron presenciar el encuentro en línea. En cuanto a la calidad de los encuentros sincrónicos, se buscó evaluar la medida en que estos aportaron conocimientos y herramientas para alcanzar los objetivos didácticos de los cursos. Algunas de las respuestas dieron cuenta de lo siguiente:

Fue una actividad novedosa, como inmigrante digital me puse muy nerviosa. Sin embargo, fueron encuentros enriquecedores, con la posibilidad de volver a verlos y repensar los diálogos.

Percibí a los encuentros sincrónicos como “clases de con-

sulta personalizadas”, que no solo me sirvieron para aclarar dudas y entender mejor las propuestas y posiciones de los docentes, sino que estrecharon el contacto humano con ellos y facilitaron eludir al menos un poco las distancias del trato textual/virtual.

En el Curso 1, me permitieron percibir la ternura con que la profesora invitada se relaciona con el mundo, de lo que es reflejo su posición teórica.

Los encuentros de Zoom a los cuales asistí, me brindaron muchísima claridad sobre las lecturas realizadas. Por ejemplo, escuchar a la Profesora invitada Patricia Noguera o al Prof. Carlos Chacón hablar en forma tan calma y con tanta naturalidad, me permitió afianzar ese enfoque poético que la lectura en sí misma no me permitía ver tan claramente y relacionar con mi entorno inmediato

Personalmente considero que los encuentros sincrónicos son lo más valioso y enriquecedor de la Propuesta... Disfruté muchísimo cada vez que pude participar y asistir, y logré comprender y profundizar en los contenidos, a la vez que sentí que a través de ellos se genera empatía y sentido de pertenencia con los docentes, las tutoras y los compañeros. Lamenté que los cursos 2 y 4 no tuvieran al menos un encuentro de éstos a fin de entablar una relación más personal y afectiva con las docentes...

Me cuesta un montón la parte de informática, todavía no consigo entrar sin obstáculos al Zoom y recién con la Unidad 3 del Curso 4 participé sin complicaciones, salvo la tardanza, en el Foro

Aun con la dificultad planteada por la/el último encuestado/a, en general la evaluación de la propuesta didáctica elaborada para los encuentros en Zoom también arrojó como resultado la máxima evaluación, no así lo que corresponde a la calificación sobre la adecuación del tiempo estipulado para el desarrollo de las distintas actividades. A menudo lo intensivo de los cursos y la cantidad de material tensiona la posibilidad de “estar al día con las lecturas”. Dado el tipo de perfil de los participantes, que en su mayoría posee importante carga laboral, ha sido lo referido al *tiempo estipulado* para la entrega de trabajos y la participación en los foros, lo que ha logrado menos satisfacción en el grupo. No obstante, la mayor parte de los estudiantes tienen un alto grado de satisfacción con respecto al acompañamiento y la orientación del equipo docente y coordinadores, durante el desarrollo de los cursos.

2.3.2.2. Las expectativas y el grado de satisfacción

El grado de satisfacción -respecto a las expectativas iniciales que la propuesta generó en los participantes- van desde muy satisfactorio a satisfactorio. En 9 de los 13 participantes que respondieron la encuesta, las respuestas se concentran en el máximo grado de satisfacción (5). El resto lo calificó con el grado inmediato inferior (4). Entre los comentarios que surgieron se citan los siguientes:

En realidad, me gustaría que no terminara nunca esta Diplomatura, en ocasiones pienso que en mi país estos temas dejaron de ser importantes, las universidades de aquí todo lo relacionan con la administración. La Diplomatura, me ha dado un segundo aire, unos deseos de transformar, unas ideas y motivaciones que me exceden. Además, soy profesor de Educación Ambiental, y los materiales me han permitido irradiar un poco de esto a mis estudiantes, y así lo he percibido. A pesar de que la Diplomatura es virtual, me he sentido tan cerca de ustedes, me siento parte de todo esto que están construyendo.

El ciclo superó ampliamente mis expectativas, siento que aprendí muchísimo y se abrieron mil puertas para seguir investigando, reflexionando, leyendo, escuchando... Lo que más me gustó fue el claro enfoque y posicionamiento ideológico (anticapitalista, contrahegemónico, emancipador) adoptado y aclarado desde el principio, y que se refleja en el discurso de los docentes, las tutoras y los textos.

Recomiendo a todos aquellos que están buscando orientaciones para abordar problemáticas ambientales de una forma diferente, creativa, con intervención del pensar, del sentir, del ser con otros y para otros.

Con respecto al grado de satisfacción sobre la *modalidad virtual* en la mayoría de los encuestados se logró la máxima calificación. En los casos en que la modalidad virtual resultó un obstáculo por motivo de conectividad o por escaso conocimiento en el uso de la plataforma, los participantes destacaron el apoyo de la coordinación de tutorías para transitar esa desventaja:

Respecto a las tutorías, destacar la excelente calidad de las mismas, ya que constantemente, ya sea en forma grupal y/o personal, orientaban, alentaban e incentivaban a continuar, extendían plazos y re programaban encuentros sincrónicos e incluso brindaban asesoramiento en cuestiones técnicas propias del uso de la tecnología.

A mí me cuesta interactuar a través de la compu... me gusta más hablar cara a cara. Todavía me cuesta acostumbrarme a esta modalidad virtual

En referencia al *Taller Transversal*, se evaluó a través de la encuesta la utilidad de los materiales para el acompañamiento a la escritura académica de los participantes y los apoyos para mejorar las producciones. Frente a la pregunta ¿Consultaste los materiales del Taller Transversal de acompañamiento a la escritura académica? Las respuestas han sido coincidentes respecto a haber consultado los materiales, y la valoración de los mismos fueron entre satisfactorio (4 respuestas) a muy satisfactorias (9 respuestas). Frente a la pregunta ¿Qué material de apoyo le requerirías a la docente para que te acompañe de modo más satisfactorio en tus próximas producciones académicas? Algunas respuestas coincidieron, a grandes rasgos, en que no tenían sugerencias porque el material ofrecido era suficiente, lo cual les "permitió encarar

con éxito algunas dificultades en los trabajos finales". Otras en cambio apuntaron, por ejemplo, a lo siguiente:

Tal vez una actividad en Drive de producción e intercambio con los profesores en línea.

Es difícil pedir sobre determinado formato, ya que, en varias oportunidades, tuvimos amplia libertad para elegir la metodología de presentación del trabajo y como en mi caso, ¡se aprende o se afianza las capacidades...haciendo!!

Pienso que podría ser útil algún video explicativo... tal vez con la misma información que contienen los textos, pero contados oralmente, mostrando y comparando ejemplos...

2.3.3. Los obstáculos y los desafíos

Si bien la *modalidad a distancia* ha sido positivamente evaluada para la presente propuesta de formación superior en EA, resultó a su vez el origen de los principales obstáculos durante el primer ciclo (falta de conocimiento en el uso de TIC, escasa o mala conectividad, entre otros factores). Sumado a ello se observó críticamente -desde los participantes- la alta exigencia para cumplir con las actividades de cursos que resultaron muy intensivos: "Se necesita más tiempo, y en mi caso, más capacitación para el aprendizaje virtual".

El seguimiento pormenorizado a los participantes desde las coordinaciones sirvió para detectar tempranamente la alta exigencia de lecturas y de actividades que la cursada planteaba, motivo por lo cual se decidió disminuir -desde el Ciclo II- la cantidad de unidades dictadas; las cuales pasaron de 4 unidades por curso al mes, a 3 unidades a desarrollarse en el lapso de 4 semanas. Sin embargo, no siempre se asumió por parte de los estudiantes que la dificultad mayor estaba en la propia intensidad de los cursos:

Mi rendimiento académico fue decreciendo debido a que las demandas laborales y familiares [se] incrementaron y mi método de estudio no fue acorde para sostener el trabajo. Lamento no haber podido participar más en las propuestas. Las demoras que eventualmente me dificultaron dar cumplimiento en tiempo a las tareas tuvieron que ver con mis otras obligaciones y compromisos, que varían según el mes, y no con la estructura o intensidad de los cursos, que -si bien alta- me parece más que adecuada y flexible.

Si bien el alto desgranamiento de los estudiantes en propuestas que son totalmente *on line*, es un fenómeno frecuente, la pérdida de participantes resultó muy significativa, aun cuando se llevara a cabo un intenso acompañamiento por parte de ambas coordinaciones. Cabe considerar, que de 38 personas que comenzaron en el Curso 1, sólo 11 entregaron los trabajos finales de los cuatro cursos correspondientes al Ciclo I. En este sentido entre las respuestas se señala:

Por momentos sentí que era demasiado exigente el ritmo de lecturas y participación que exigían los foros y actividades, por lo cual me costó bastante cumplir en tiempo y forma con los requerimientos y a veces no lo pude hacer... Pero bueno,

*tal vez sea la manera de garantizar la calidad académica...
[¿Cómo se mejora?] pidiendo más tiempo!*

Por otra parte, se pudo observar que los cursos que no utilizaron las instancias de los conversatorios en *Zoom* resultaron, comparativamente, menos valorados por parte de los participantes.

Otro elemento que emergió como un fuerte desafío, para la coordinación académica, fue el de promover entre los docentes, la idea de trabajos finales como verdaderas instancias de enseñanza-aprendizaje. Este requerimiento implicó la necesidad de comentarios robustos -de parte de los docentes a cargo de los cursos- para que sus estudiantes mejoren las producciones, hasta lograr que estén óptimas. Entre las críticas más reiteradas está la demanda de devoluciones sobre los trabajos:

Me hubiese gustado conocer más ajustadamente comentarios sobre mi ensayo. Fue un desafío, nunca antes había realizado un trabajo así. Por lo demás ¡excelente!

El formato de algunos trabajos finales, también generó dificultades:

En forma personal, me ha costado bastante la realización del ensayo filosófico como actividad final, no tenía experiencia en la producción de ese tipo de material y su aspecto filosófico, complicaron un poco las cosas y me demoré más de la cuenta.

Otros de los elementos requeridos es la relación entre los trabajos finales de los cursos y el *trabajo integrador final* de la Diplomatura Superior en EyPAL, lo cual comenzó tempranamente a ser enunciado como demanda:

Me parece que se podría determinar desde el puro inicio, en qué consiste el trabajo final, con el objetivo de ir trabajando anticipadamente. Además, se puede ir resaltando en la lectura, citas u otros aspectos que puedan servir para el trabajo final.

Creo que sería oportuno, ir conociendo lo que se va a proponer como proyecto de tesina, así como la estructura que esta debe seguir.

CONCLUSIÓN

Pese a un alto desgranamiento de estudiantes, la experiencia ha sido sumamente alentadora; tanto en el diseño de la propuesta de modalidad virtual, como en materia de creación de contenidos. La conjunción de novedosos enfoques en ambos terrenos ha favorecido el diálogo de saberes y estimulado la gratificante tarea de re-construcción de un espacio formativo en Educación Ambiental como postítulo de Nivel Superior y en clave del pensamiento ambiental latinoamericano.

Por otra parte, la riqueza en la interacción de docentes y estudiantes, de diferentes disciplinas y de diversos lugares de la región, genera

otra particularidad: la de hermanar experiencias que de otro modo resultarían más difícil de conocer y de aprehender. Los resultados de este trabajo de investigación fortalecen las afirmaciones mencionadas más arriba: la EA como una nueva alfabetización y el maridaje entre la EA y las nuevas tecnologías de la información. El territorio virtual como espacio comunicativo-educativo emergente, con fuerte presencia de las realidades ambientales locales, así lo demuestra.

Deben subrayarse, que los marcos teóricos de enfoque crítico, para tratar la conflictividad local como hecho pedagógico-político, facilita un diálogo fluido y problematizador entre quienes atraviesan los conflictos ambientales locales como experiencia vivida y quienes lo vienen conceptualizando. Ciertamente, a partir del abordaje de los conflictos ambientales locales, la crisis ambiental -recurrentemente mencionada, pero pocas veces tratada en profundidad - se territorializa en las aulas virtuales y adquiere la dimensión de lo palpable: actores factibles de identificar, en desigualdad de condiciones y con desigual modo de apropiación de los bienes comunes.

Finalmente, subrayar los desafíos en torno a la vacancia de información, en al menos cuatro dimensiones: (i) vinculación de los y las estudiantes con comunidades, organizaciones o procesos de movilización en el marco de conflictos ambientales locales; (ii) temas y/o demandas de formación en EA entre quienes poseen militancia ambiental en los territorios locales; (iii) motivos de desgranamiento de los y las estudiantes, a partir de trabajar sobre el universo de quienes deciden no continuar con la propuesta; (iii) indagar cuáles han sido las propuestas más fértiles de trabajo en las aulas, y (iv) identificar las propuestas de trabajo final más valoradas por los estudiantes.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- Canciani, M. L., Telias A. y Sessano, Pablo (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje de 12 lecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Corbetta, S. (2015a). Pensamiento Ambiental Latinoamericano y Educación Ambiental. *Revista del Plan Fénix. Voces en el Fénix. Voces de la Tierra* 6 (43). CABA. Facultad de Ciencias Económicas, UBA. Recuperado de <http://www.vocesenelfenix.com/content/voces-de-la-tierra>
- Corbetta, S. (2015b.) La relación entre el Estado y los Pueblos Indígenas en contextos de conflictos socioambientales. La demanda por la tierra y el territorio, los lenguajes y sus significatividades. *Revista Sustentabilidad(es)* 12 (6). (s/p) Recuperado de http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/4_corbetta_relacion_estado_y_pueblos_indigenas.pdf
- Corbetta, S y Sessano, Pablo (2015). La educación Ambiental como "saber maldito". Apuntes para la reflexión y el debate. *Revista Ambiens*. Vol 1, No 1, 158-178. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ambiens/article/view/3371/6090>
- Corbetta S. y Karol J. (2015). De territorios y epistemes en el ejercicio de pensar la América de nuestros días. En P. Blanco (Comp.) *Pensar*

la ciudad y el territorio en Patagonia desde una perspectiva latinoamericana: relaciones de poder conflictos y resistencias (pp. 53-80). Trelew, Argentina: Mandala Libros.

- Corbetta, S., Franco D., Blanco P., Martínez, A.K. y Ruiz Marfil, J. (2015). "Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL). Sistematización del corpus teórico-metodológico, reconstrucción histórica y perspectivas". En A. Carosio (Comp). *Tiempos para pensar* (pp. 317-324). Tomo I. Caracas, Venezuela: CLACSO. CELARG. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151211124235/Tiempos_para_pensar_TOMO1.pdf
- Corbetta, S., Sessano, P y Krasmasky, M. (2013). Naturaleza y Educación. De la complejidad triádica en la perspectiva del pensamiento ambiental: educación ambiental, TIC y formación docente. En A. Conde Flores et. al (Ed.), *Naturaleza-Sociedad, reflexiones desde la Complejidad* (pp. 670-700). Edición (electrónica): 2013 ISBN: 978-607-7698-XX-X Tlaxcala. México: CIISDER-UAT. Recuperado de http://www.academia.edu/4273867/DE_LA_COMPLEJIDAD_TRIADICA_EN_LA_PERSPECTIVA_DEL_PENSAMIENTO_AMBIENTAL_EDUCACION_AMBIENTAL_EA_TIC_s_y_FORMACION_DOCENTE
- Galano, C. (2002). Una mirada epistemológica y pedagógica. Aportes para repensar la formación docente desde la formación ambiental. En CTERA-M.VILTE. *Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad* (pp.5-16). Buenos Aires: Escuela Pedagógica Marina Vilte.
- Giroux, H. (2013). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-Ciencia Social*, n° 17 (2013), pp. 55-71.
- Kusch, R., 2007. Geocultura del hombre americano. En: Rodolfo Kusch, *Obras completas*. Tomo III. Fundación A. Ross, Rosario, Argentina. Pp, 5-239.
- Leff, E., (2009). "Pensamiento Ambiental Latinoamericano". En *VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, San Clemente del Tuyú, Argentina. Recuperado de <http://www.6iberoea.ambiente.gov.ar/>,
- Sessano, P. y Corbetta, S (2016). *Educación ambiental y TIC: orientaciones para la enseñanza* - 1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ANSES.
- Sessano, P. (2017). Aportes para una Metodología situada en la investigación en EA en Argentina. Dos Investigaciones precursoras, en N. Fernández (Coord.). *Inclusión de la formación en Educación Ambiental en la Educación Superior*. Bs.As: La Bicicleta Ediciones.
- Sosa, N (1999). El análisis interdisciplinario de la problemática ambiental: perspectiva ética. En M. Novo, y Lara, R. (Coord.). *El análisis interdisciplinario de la problemática ambiental* (pp.107-150). (I), Madrid: Ed. Fundación Universidad Empresa.
- UNSE (2016). *Resolución Rectoral 766*. Santiago del Estero. Argentina.



Tramas/*Maepova*

Reseñas
Resenhas
Reviews



Reseña crítica del Foro de Universidades Populares

Resenha crítica do Fórum de Universidades Populares

Critical review of the Forum of Popular Universities

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

14 de julio de 2019

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

26 de noviembre de 2019

Erick José Carvalho Morris

Universidade de Coimbra

Coimbra / Portugal

erickmorris@ces.uc.pt

Lucía Bianchi

Universidad Popular Barrios de Pie

Buenos Aires / Argentina

luciaalebianchi@gmail.com

Norma Fernández

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba / Argentina

normafer2003@yahoo.com.ar

Cecilia Zsögön

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires / Argentina

cecilia.zsogon@gmail.com

Resumen

En la siguiente comunicación presentamos una reseña del Foro de Universidades Populares, así como un repaso por distintos movimientos y organizaciones que han dado vida a iniciativas contrahegemónicas, muchas de las cuales han sido plasmadas en Universidades Populares como un tipo particular de forma de resistencia a la dominación y pretensión de hegemonizar el saber del llamado Norte Global. Por último nos detenemos en dos experiencias argentinas: los talleres de la Universidad Popular de los Movimientos Sociales en Córdoba y la creación de la Universidad Popular Barrios de Pie, que representa un claro ejemplo de que la organización popular puede contribuir a la formación política intercultural, a la promoción de la reflexión, del debate democrático de ideas y, en última instancia, a la emancipación social.

Palabras Clave: Foro de Universidades Populares (FUP); Educación Popular; Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS); Universidad Popular Barrios de Pie (UPBP); América Latina.

Referencia para citar este artículo: Carvalho Morris, E.J., Bianchi, L., Fernández, N. y Zsögön, C. (2020). Reseña crítica del Foro de Universidades Populares. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 239-249.

Resumo

Neste trabalho apresentamos uma resenha do Fórum de Universidades Populares, bem como uma revisão de diferentes movimentos e organizações que deram vida a iniciativas contra-hegemônicas, muitas das quais se conformaram em Universidades Populares como um tipo particular de resistência à dominação e pretensão de hegemonizar o conhecimento do chamado “Norte Global”. Por fim, enfocamos duas experiências argentinas: as oficinas da Universidade Popular de Movimentos Sociais em Córdoba e a criação da Universidade Popular Barrios de Pie, um exemplo de que a organização popular pode contribuir para a educação política intercultural, à promoção da reflexão, do debate democrático das ideias e, em última instância, da emancipação social.

Palavras-Chave: Fórum de Universidades Populares (FUP); Educação Popular; Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS); Universidad Popular Barrios de Pie (UPBP); América Latina

Abstract

In the following paper we present a review of the Forum of Popular Universities, as well as of different movements and organizations that have given life to counter-hegemonic initiatives, many of which have been embodied in Popular Universities as a particular type of resistance to epistemic domination of the so-called “Global North”. Finally, we focus on two Argentine experiences: the workshops of the Popular University of Social Movements in Cordoba and the creation of the Popular University of Barrios de Pie, which represents a clear example that popular organization can contribute to intercultural political education, to the promotion of reflection, of the democratic debate of ideas and, ultimately, to social emancipation.

Keywords: Forum of Popular Universities (FUP); Popular Education; Social Movements Popular University (UPMS); Popular University Barrios de Pie (UPBP); Latin America

EL FORO DE UNIVERSIDADES POPULARES

El Foro de Universidades Populares (FUP) fue un encuentro de diversas organizaciones ligadas a la educación popular, la interculturalidad y la construcción de una universidad contrahegemónica, en una lucha polifónica por la justicia cognitiva en los más variados contextos. Fue impulsado por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra (CES), y por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), coordinado por el profesor Boaventura de Sousa Santos en el ámbito del I Foro Mundial del Pensamiento Crítico, realizado en Buenos Aires en noviembre de 2018.

El encuentro realizado en el Centro Cultural San Martín estuvo marcado por la solidaridad, la emoción, la innovación y la alteridad. Con un

público participante de más de 400 personas, constituyó un espacio de intercambio de experiencias de 13 iniciativas muy diversas de distintos lugares de América Latina, del norte de África y del sur de Europa. Las organizaciones participantes fueron: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Popayan – Colombia), Pluriversidad Amawtay Wasi (Ecuador), Universidad Popular del Pueblo Saharaui/ Universidad de Tifariti (Sahara Occidental), Universidad Popular de los Movimientos Sociales – UPMS (Argentina), Universidade Popular Empenho e Arte – UPEA (Portugal), Universidad Trashumante (Argentina), Pañuelos en Rebelión (Argentina), Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF (MST/Via Campesina – Brasil), Unitierra (Colombia/México), Universidad Popular de los Pueblos (Colombia), Universidad Sin Fronteras (Colombia), Barrios de Pie (Argentina) y Garganta Poderosa (Argentina).

LAS UNIVERSIDADES POPULARES

¿Qué define a una Universidad Popular? En primer lugar, se parte de la premisa de que la universidad tradicional no atiende a todos los grupos sociales, sino solamente a los sectores socio-económicos medios y altos. La mayoría de la población latinoamericana, compuesta por trabajadores informales, campesinxs, indígenas y afrodescendientes, no tiene acceso a la universidad, por más que ésta sea pública.

Por lo tanto, tiende a cumplir su papel histórico, mucho más cercano a la dominación social y cognitiva que a una función emancipadora. Ello a pesar de que en muchas ocasiones esta institución buscó acercarse a la sociedad, por ejemplo, por medio de las extensiones universitarias.

De ese distanciamiento surge la necesidad de repensar la universidad a partir de otras bases sociales y cognitivas. En las últimas décadas, sobre todo a lo largo de los gobiernos progresistas (Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Uruguay y Venezuela), hubo significativas conquistas educativas con la expansión de la universidad pública y con políticas de inclusión universitaria en los países de América del Sur, con variaciones intensidad en esas transformaciones entre los diferentes países. En muchos de estos casos hubo un intento de creación de nuevos tipos de universidad pública, sean estas interculturales, indígenas y/o populares, con muchas ambigüedades en lo que significarían esos adjetivos o esas adjetivaciones en la implementación práctica. No obstante, el sentido de democratización de la universidad y ampliación de la construcción del conocimiento era uno de los elementos centrales (Morris, 2017).

Los caminos que se pueden recorrer son muy amplios y la experiencia del FUP fue una pequeña muestra de ellos, desde las luchas populares, de movimientos sociales, campesinas e indígenas. Algunas iniciativas se encuentran fuertemente enraizadas en la educación popular, otras en la educación intercultural indígena, pero también existe, en muchos casos, un vínculo estrecho con las universidades “convencionales”.

Más allá de la diversidad, la base común de las propuestas es una concepción contrahegemónica de la educación, aun en un contexto tan adverso para las luchas sociales transformadoras y de avance de la extrema derecha en el espectro político-partidario y gubernamental de nuestros países y regiones.

A este contexto nacional y regional adverso se suma la lucha contra la postura eurocéntrica, aún vigente en América Latina y otras regiones, coherente con la pretensión de universalidad del saber producido por el "Norte Global", que determina qué es considerado conocimiento válido en cada momento histórico. Esta injerencia epistemológica fue posible gracias a la fuerza de la intervención política, económica y militar del colonialismo y capitalismo modernos.

Intervención que, según Boaventura de Sousa Santos, desacreditó e incluso suprimió todas las prácticas sociales de conocimiento que contrariasen a los intereses a los cuales servía. Para Santos e Meneses, este epistemicidio fue el pretexto de la misión colonizadora que procuró homogeneizar el mundo y tuvo como consecuencia la pérdida de diversidad epistemológica, cultural y política (Santos & Meneses, 2010).

Es por ello que las Universidades Populares de los Movimientos Sociales (UPMS) funcionan por medio de una red de interacciones orientada a promover la ecología de saberes y la traducción intercultural entre los actores sociales que, en las diversas regiones del planeta, luchan por otro mundo posible, recurriendo a la enorme diversidad de saberes, cosmovisiones y prácticas colectivas.

Ahora bien, las Universidades Populares son diferentes entre sí, y ello promueve la riqueza en el intercambio de prácticas, ya que algunas cuentan con una estructura y una trayectoria consolidada, como es el caso de Unitierra y la ENFF. Otras son itinerantes o parcialmente itinerantes, como la UPMS, la Universidad Trashumante o la Universidad Sin Fronteras. Otros movimientos sociales se encuentran en un proceso organizativo a partir de territorios concretos para constituirse como Universidad Popular, como son los casos de Barrios de Pie y Garganta Poderosa, ambos de Argentina.

La única experiencia europea participante del FUP, la Universidad Popular Empeño y Arte (UPEA) es una iniciativa reciente, que se caracteriza por integrar/relacionar distintos movimientos y organizaciones en Portugal, como la Fundación José Saramago, el Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, el grupo de poesía Pantalassa, el centro cultural Chapitô, el Centro Paroquial Social D. Manuel Martins, el Moinho de la Juventud, el Observatório Popular Cidade do Anjo, Jazz ao Centro, Montanha de Saberes, Grupo de Miro, Casa da Esquina – Associação Cultural de Coimbra, entre otros. Conforme su Carta de Principios:

pretende democratizar los conocimientos y las informaciones relevantes para fortalecer una ciudadanía activa y alentar la voluntad de luchar por una sociedad mejor, haciéndola más eficaz. Pretendemos unir saberes hechos de estudio con saberes hechos de experiencia práctica y cotidiana, de la calle y de la vida; saber que se expresan por palabras, gestos y sonidos; conocimientos académicos, artísticos, de intervenciones sociales y culturales. En suma, la UPEA pretende promover diálogos de saberes y hacer, comprometidos con la lucha por la dignidad, por una sociedad más justa, por la transformación social y la valorización de alternativas progresistas.¹

Además de las mencionadas UPs, también participaron del Encuentro tres grupos articuladores de educación popular y universitaria de América Latina, el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL-Costa Rica), la iniciativa de la Red Sur-Sur y la Universidad Plurinacional de la Patria Grande, junto a universidades convencionales, entidades educativas y movimientos estudiantiles de América del Sur.

El Foro no solamente constituyó un espacio de intercambio de experiencias, sino que además fue aprobada por consenso una carta de apoyo al pueblo Saharaui, que continua su lucha anti-colonial contra la ocupación de Marruecos, conforme trecho de la dicha carta:

El pueblo saharauí ha vivido un proceso de genocidio y padece etnocidio, al ser perseguidas las mujeres y hombres saharauís de los territorios ocupados, por el mero hecho de ser saharauís. También padece un epistemicidio, al impedirse la reproducción social y cultural de un pueblo que vivía como nómada en su territorio, incluso durante la mayor parte del periodo colonial. Frente a ello la República Árabe Saharaui Democrática, constituida en febrero de 1976, ha impulsado, entre sus instituciones, la creación de la Universidad de Tifariti, en 2012, cuya función es producir conocimientos, y capacidades que contribuyan a la autodeterminación del Sahara Occidental, formar sus cuadros para gestionar el proceso de organización de la sociedad saharauí alcanzada la autodeterminación y formar a las mujeres y hombres jóvenes para un proyecto de construcción de paz y respeto mutuo con los pueblos vecinos y con el mundo. Apelamos a la solidaridad de las universidades populares, de las universidades públicas y de las universidades en general para contribuir a llevar a cabo esta justa tarea.²

En términos de articulación, el FUP permitió la creación de un espacio de diálogo permanente entre las universidades populares para la planificación de un calendario de acciones conjuntas; para la divulgación de las respectivas iniciativas y para el fortalecimiento de los vínculos de solidaridad entre los movimientos, con la página web www.universidadepopular.org constituyendo una base para ese diálogo.

LA UNIVERSIDAD POPULAR DE MOVIMIENTOS SOCIALES (UPMS) EN ARGENTINA: LA EXPERIENCIA DE CÓRDOBA

Fue en Argentina, 2007, con el auspicio y apoyo de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) donde se realizó el primer Taller de Traducción y Ecología de Saberes de la UPMS. Se llevó a cabo en el complejo de Vaquerías, perteneciente a la UNC, ubicado en la localidad serrana de Valle Hermoso. Los meses previos fueron intensos, convocando a diversos movimientos sociales de todo el país a formar parte de la experiencia enviando algún representante, la búsqueda del equilibrio siempre difícil entre tantas diversidades, los

¹ La Carta de Principios está disponible en la página: <https://www.empenhoearte.org/carta-de-principios/> (ESTA MAL EL LINK)

² La íntegra de la carta está disponible en la página web: <https://alicenews.ces.uc.pt/index.php?lang=1&id=21624>

problemas presupuestarios, las comunicaciones dificultosas, los apoyos imprescindibles y las ausencias irremplazables (no alcanzaron a venir, por conflictos territoriales del momento, los miembros invitados de Pueblos Indígenas, cuestión que logramos revertir en la segunda experiencia).

Trabajadores sindicalizados y de economía social, campesinos, ambientalistas, pobladores amenazados por las mineras, feministas, militantes de derechos humanos, de diversidad sexual y algunos docentes e investigadores comenzamos a trabajar bajo la coordinación de Boaventura aquella mañana en el viejo hotel de las Sierras Chicas cordobesas. Lo que quedó muy claro desde el comienzo fue no solamente la distancia y el desconocimiento mutuo entre integrantes del saber académico y el popular, sino – y esto es fundamental para la fragmentación social que nos amenaza – entre los mismos movimientos populares. Ambientalistas enfrentados a trabajadores sindicalizados de industrias tóxicas, campesinos y pobladores contra las mineras que sienten contradicciones con las luchas urbanas, feministas recelosas de los mecanismos patriarcales de muchos dirigentes sociales, y así sucesivamente... La convivencia permitió conocerse más, disminuir las contradicciones y avanzar en la determinación de objetivos comunes y luchas articuladas.

En ese momento la lucha “agregadora” (con posibilidad de sumar adhesiones y compartir reclamos)³ fue la de los pobladores de Catamarca contra la minería transnacional que amenazaba sus territorios. Lucha que continúa y tuvo éxitos parciales en los últimos años. Pero también los demás movimientos intercambiaron campañas coyunturales y fines estratégicos, articularon acciones y - fundamentalmente – vieron que el enemigo de todos es el sistema colonial, capitalista y patriarcal que actúa en diferentes frentes para debilitarnos.

Al término del encuentro pudimos decir “misión cumplida”: la UPMS había mostrado su potencial para las luchas sociales. Luego se sucedieron muchos Talleres en América Latina, África, Europa y Asia, y continúan extendiéndose.

Varios años después, en 2016, logramos realizar un nuevo encuentro en Córdoba, que habíamos organizado durante los últimos meses de 2015, con el apoyo del Rectorado de la UNC abierto a estas nuevas escuchas, y la participación de integrantes de movimientos sociales de la más variada diversidad regional y temática. Esta vez pensamos en un eje articulador de los debates, que permitiera explicitar tanto las semejanzas como las diferencias al interior de las luchas populares: “Conflictos territoriales urbanos y rurales”.

Ello permitió unir en el diálogo y la convivencia de tres días en un hotel serrano a productores rurales agroecológicos, habitantes de pueblos andinos amenazados por las mineras e integrantes de seis Pueblos Originarios en Argentina (Mapuche, Huarpe, Diaguita, Toba, Wichi y Comechingon) con militantes de las luchas urbanas en varias dimensiones: vivienda, trabajo, seguridad (contra la represión policial), organización barrial, servicios básicos, derechos humanos.

Fue interesante partir de los saberes y nociones de cada uno: ¿qué concepto de territorio teníamos? Allí surgió claramente que el territorio indígena era absolutamente distinto al occidental-capitalista, de

³ Si es un concepto específico de un autor aclararlo en la cita anterior donde aparece por primera vez.

pertenencia colectiva transgeneracional y abarcador de todos los seres vivos de la naturaleza, no pasible de demarcaciones, explotaciones productivas ni compras o ventas, atravesado por su espiritualidad ancestral. En el mundo de los pequeños productores rurales se habla más de tierra que de territorio, y el derecho de posesión está muy ligado al trabajo productivo familiar en un terreno, muchas veces independientemente de la propiedad legal. En los espacios urbanos el territorio es el barrio o la villa, el lugar de las relaciones sociales entre pares y de las luchas por derechos que definen su existencia. También aparecieron “otros territorios” en lucha, como la calle para los pibes marginados o el cuerpo para las trabajadoras sexuales...

Y sólo desde los diversos conocimientos y experiencias compartidos fue posible el diálogo fecundo en torno a los conflictos, las estrategias y posibilidades. Las diferencias y las semejanzas, los aliados y los adversarios en cada etapa. Quedaron los acuerdos, los contactos, las tareas a cumplir.

Pero hubo algo más. Desde el comienzo estuvo presente entre los organizadores la idea de nuevas formas de investigación compartida entre el campo académico y los saberes populares, que permitieran producir conocimiento útil y necesario para la transformación social, situado en territorios y contextos particulares pero posibles de difundir hacia otras latitudes. En esa dirección nos propusimos recuperar ambas experiencias a partir de lo expresado por todos los protagonistas en cada Taller, y hacer algunas reflexiones que pudieran resultar orientadoras en otros contextos. El resultado es un libro editado por la Universidad Nacional de Córdoba (Fernández, Peralta, & Bompadre, 2018), accesible en la página web: <https://sociales.unc.edu.ar/content/la-universidad-popular-de-movimientos-sociales-upms>

LA UNIVERSIDAD POPULAR BARRIOS DE PIE

El movimiento Barrios de Pie, desde su surgimiento ha desarrollado iniciativas educativas, de capacitación y formación, incluyendo a partir de 2011 la construcción de indicadores sociales que permiten tener datos propios de pobreza, indigencia y malnutrición.

El desarrollo territorial y comunitario se organiza en las siguientes áreas de trabajo: comunicación, salud colectiva, feminismo popular, educación, juventud y ambiente.

Hace unos años comenzábamos a soñar con la idea de sintetizar todas esas experiencias educativas, comunitarias y de construcción de conocimiento en una herramienta que las amplifique, potencie y sistematice. Fue así que surgió la idea de la Universidad Popular. Como a veces las cosas suceden de modos maravillosos, en el momento en que realizábamos las primeras reuniones para darle forma a nuestra universidad popular, se desarrollaba, coordinado por Boaventura de Sousa Santos, el Foro de Universidades Populares en Buenos Aires, en el marco del Foro de Pensamiento Crítico de CLACSO, del cual nos encontrábamos participando activamente.

El Foro de Universidades Populares fue un espacio de encuentro y aprendizaje colectivo, funcionó como articulador de diferentes ex-

periencias y también ha sido para nuestro movimiento el momento fundacional, su primer pasito firme y certero hacia la construcción de una experiencia que se propone como el corazón del movimiento: la Universidad Popular Barrios de Pie.

En el Foro de Universidades Populares nos conocimos y reconocimos, fue emotivo, trascendente. Pudimos, en términos de Freire, repensar nuestras propias prácticas y reflexionar colectivamente.

Los sectores que concentran el poder buscan la fragmentación, no sólo de las luchas sino también de la propia historia de cada movimiento emancipatorio.

Rodolfo Walsh decía que nuestras clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes ni mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, desde cero, separada de las luchas anteriores. De esta forma, la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia aparece así como la propiedad privada, cuyos dueños son dueños de todas las cosas. Esta vez es posible que se rompa el círculo (Walsh, 1970).

El Foro ha sido lo contrario: aprendizaje contrahegemónico, que nos dice que tenemos que unir luchas, experiencias y aprendizajes. Igualar saberes y avanzar en conjunto.

Para finalizar, como siempre queremos recuperar a Freire porque entendemos lo que significa para los movimientos sociales, punto de inicio, de llegada y de encuentro. Porque asumió un lugar de lucha política desde el campo de la pedagogía, de recuperación de los sujetos. Puso en debate el lugar del saber como sagrado y permitió avanzar en metodologías concretas para lograr espacios de participación y debate en función de generar procesos de aprendizaje liberadores (Freire, 1970).

Nos dejó también una gran caja de herramientas, nos enseñó a recuperar los modos de hacer popular, rescatar aprendizajes de éstos que esa historia oficial se empeña en que olvidemos. Nos dijo que podíamos, que confiemos en lo que sabemos. Que hagamos pensando, que pensemos haciendo.

Esa lógica articulada entre el hacer y el saber nos permite el desarrollo de dinámicas que se vuelven acción cotidiana. Aprendemos que tenemos voz, que podemos decir, que aportamos pero siempre aprendemos con otros que son diversos, que han recorrido trayectorias diferentes y es por eso que pueden aportar a nuestro propio camino.

Y en este foro encontramos, caja de herramienta Freiriana en mano, que como siempre nos enseña que nadie es mejor que nadie, que todos sabemos algo, que todos ignoramos algo.

Por eso aprendemos, el hacer es un tipo de conocimiento, tan válido como el académico, necesitamos aprender y producir también teoría, porque sin ella quedamos a mitad de camino. Sólo con la práctica no alcanza, la lógica del opresor habita en las prácticas de los oprimidos. Hay que deconstruirla, vivenciamos las consecuencias de una historia de saqueos, hemos sido colonizados y eso se hace manifiesto en el capitalismo, en el racismo, en el patriarcado, en el sufrimiento humano causado por las injusticias, exclusiones, dominaciones y opresiones que ellos generan.

Necesitamos enmarcar los problemas que tenemos en los contextos

trágicos que nos moldean como sujetos. Y debemos descolonizarnos en los diferentes niveles y dimensiones. Los poderosos, los que dominan no nos ayudan, a lo sumo hacen caridad. Eso no sirve.

Tenemos que construir nuestra pedagogía, recorrer nuevos caminos. Revisar las palabras, disputar los sentidos.

Desde la Universidad Popular Barrios de Pie queremos poner en valor los saberes que movilizamos en nuestra praxis militante a diario, para desde allí construir una pedagogía verdaderamente transformadora. Como invita Carlos Skliar, a construir la pedagogía de la inutilidad, entendida como “inútil” para el mercado y con un sentido no utilitario para la vida: la educación es invitar a salir al mundo y no quedarse solo en su propio mundo. Esa invitación consistiría en afirmar quiénes somos y quiénes podemos ser.

Para ello debemos situarnos en lugares activos, generar espacios educativos desde donde producir conocimiento genuino, situado y riguroso, que implica la participación social como base central de su premisa.

Y sabemos que eso solamente será posible mediante el encuentro y el diálogo entre movimientos, entre organizaciones, por medio de articulaciones interculturales y del reconocimiento recíproco de los principios orientadores de la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arandia Loroño, M. (2004). *La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire*. Universidad del País Vasco, Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. 2004.
- Fernández, N., Peralta, M. I., & Bompadre, J. M. (Eds.). (2018). *La Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS): Talleres de traducción intercultural en la UNC*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Retrieved from <https://sociales.unc.edu.ar/content/la-universidad-popular-de-movimientos-sociales-upms>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Morris, E. (2017). Um olhar sobre a educação popular e as epistemologias do Sul: a Universidade Popular dos Movimentos Sociais. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de Las Ideas*, 19, 1–10.
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do sul* (Vol. Epistemolo). Coimbra: Almedina.
- Skliar, C. (2017) *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Walsh, R. (1970). Periódico la CGT de los Argentinos. Retrieved July 5, 2019, from www.cgtargentinos.org





Jovens Indígenas na Educação Superior da América Latina

Jóvenes indígenas en la Educación Superior en América Latina

Indigenous Youth in Higher Education in Latin America

Reseñas | Resenhas | Reviews

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
17 de noviembre de 2019

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
26 de noviembre de 2019

Ricardo Sant' Ana Felix dos Santos

Universidad Federal Fluminense

Niterói / Brasil

ricardosfelix@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-4611-7058

Resumo

A seguinte resenha procura apresentar as discussões do Simpósio Temático “Jóvenes Indígenas en la Educación Superior en la América Latina”, sucedido no terceiro Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina (3o. CIPIAL) entre os dias 3 e 5 de julho de 2019 na Universidade de Brasília (UnB). O evento congregou ativistas, lideranças, estudantes, docentes e pesquisadores, indígenas e não indígenas, de diferentes países e áreas do conhecimento. Procura-se enfatizar os debates surgidos, restituindo a relevância do intercâmbio, comparação e contraste de experiências situadas em distintos contextos nacionais e regionais de ensino, pesquisa e extensão (como Argentina, Brasil e México). Ressalta-se a consolidação deste espaço de interlocução, em que inúmeras iniciativas, propostas e análises envolvendo os sentidos da escolarização superior de jovens indígenas, seus dilemas, limites e possibilidades vêm sendo apreendidos e aprimorados.

Palavras-chave: jovens indígenas, educação superior, diálogo de saberes, políticas de ação afirmativa, profissionalização.

Resumen

La siguiente reseña busca presentar las discusiones del Simposio Temático “Jóvenes Indígenas en la Educación Superior en la América Latina”, que sucedió en el tercer Congreso Internacional Pueblos Indígenas de América Latina (3o. CIPIAL) entre 3 e 5 de julio de 2019 en la Universidad de Brasília (UnB). El evento reunió activistas y líderes

Referencia para citar este artículo: Sant' Ana Felix dos Santos, R. (2020). Jovens Indígenas na Educação Superior da América Latina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 251-260.

de movimientos, estudiantes, docentes e investigadores, indígenas y no indígenas, de diferentes países y áreas de conocimiento. La reseña pretende analizar los debates que surgieron, destacando la importancia del intercambio y del ejercicio del contraste y de la comparación de experiencias, que provienen de distintos contextos nacionales y regionales de enseñanza, investigación y extensión (como Argentina, Brasil y México). Se resalta la relevancia de este espacio de interlocución en el cual se divulgan y consolidan numerosas iniciativas, propuestas y análisis que involucran los sentidos de la escolarización superior de jóvenes indígenas, sus dilemas, límites y posibilidades.

Palabras-clave: jóvenes indígenas, educación superior, diálogo de saberes, políticas de acción afirmativa, profesionalización.

Abstract

The following review presents the discussions around the thematic summit of "Indigenous Youth in Higher Education in Latin America", which was held at the Third International Congress of Indigenous Peoples of Latin America (3rd CIPIAL), from July 3rd to 5th, 2019 at the University of Brasilia (UnB). The event brought together indigenous and non-indigenous activists, leaders, students, professors and researchers from different countries and fields of knowledge. It seeks to emphasize the debates that have arisen, restoring the relevance of the exchange, comparison and contrast of experiences located in different national and regional contexts of teaching, research and action (such as Argentina, Brazil and Mexico). It is important to reflect the consolidation of this space of dialogue, in which initiatives, proposals and analysis involving the meanings of higher education oriented towards indigenous youth, some of its limits and possibilities are developed.

Keywords: indigenous youth, higher education, dialogue of knowledges, affirmative action policies, professionalization.

*"(...) e pousará no coração do Hemisfério Sul,
na América, num claro instante."
Um Índio, Caetano Veloso (1977)¹*

A terceira edição do Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina, realizado entre os dias três e cinco de julho de 2019 na Universidade de Brasília (UnB), pousou "no coração do Hemisfério Sul, na América" e reuniu cerca de 2,5 mil² intelectuais, pesquisadores, militantes, professores e estudantes indígenas e não indígenas de diversos países e de diferentes áreas e tradições de conhecimento. Sua proposta político-acadêmica inclui "o intercâmbio de ideias e estudos, a discussão sobre diferentes epistemologias, abordagens teóricas e metodológicas, além de experiências de Investigação Ação Participativa (IAP) junto a povos indígenas da América Latina"³.

¹ Convido os leitores a acompanharem o texto ao som da seguinte canção, cujo verso consta na epígrafe acima: <https://www.youtube.com/watch?v=EjuDIXsuuhc>. Acesso em 02/11/2019.

² Disponível em: <http://www.congressopovosindigenas.net/galeria/>. Acesso em 02/11/2019.

³ Disponível em: <http://www.congressopovosindigenas.net/apresentacao/>. Acesso em 02/11/2019.

Ainda, segundo consta na apresentação do congresso disponível na sua página eletrônica oficial:

O CIPIAL procura fortalecer o intercâmbio e as relações de cooperação em rede entre pesquisadores de diversas partes da América Latina e de outros países do mundo sobre a(s) história(s) e realidade(s) indígenas nesse continente. Assim, pretende ultrapassar limites disciplinares e fronteiras nacionais, além de promover diálogos interculturais e uma perspectiva comparativa sobre processos (históricos e contemporâneos) relativos aos povos indígenas na América Latina. Visa também a estimular o debate sobre questões ético-políticas envolvidas na produção de conhecimento sobre e/ou junto a povos indígenas, bem como visibilizar, fortalecer e refletir sobre a emergência de intelectuais indígenas no campo acadêmico. A primeira edição do congresso foi realizada em 2013, em Oaxaca, no México. A segunda ocorreu em 2016, na cidade de Santa Rosa, na Argentina. O 3o CIPIAL [...traz] o tema central "Trajetórias, narrativas e epistemologias plurais, desafios comuns"⁴.

O evento foi organizado por diversos acadêmicos e ativistas, entre docentes e estudantes, além de instituições parceiras e organizações indígenas, como a Associação de Acadêmicos Indígenas (AAI) da UnB e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), principal entidade nacional de mobilização em defesa dos direitos indígenas. Todos atuaram conjuntamente na Comissão Organizadora Local.

Destacaram-se as presenças de lideranças políticas e representações históricas do movimento indígena de diferentes países da América do Sul, que nos brindaram conferências magistrais a cada final de jornada. Nelas, apresentaram um entramado de problemas e desafios enfrentados pelos povos indígenas na região que, se bem se diferenciam pelas conjunturas locais, possuem muitos fios em comum. Tais convergências nos convocam justamente ao diálogo, ao exercício da complementaridade e contraste de análises, pela diversificação das estratégias de luta e ao fortalecimento das redes de resistência.

Entre os conferencistas convidados, estiveram Ketty López, do povo Ashaninka do Peru; Oscar Montero, do povo Kankuamo da Sierra Nevada de Santa Marta na Colômbia. Entre os brasileiros, compareceram Ailton Krenak⁵ (povo Krenak), escritor e intelectual orgânico do movimento indígena brasileiro, e Sônia Guajajara, indígena Guajajara coordenadora executiva da APIB, acima mencionada, que lançou sua candidatura à vice-presidência da república durante a última disputa eleitoral brasileira (2018), pela frente ecossocialista do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

Como Sônia Guajajara, tantos outros coincidem na constatação de que se torna flagrantemente oportuna esta reunião num momento político tão delicado para a América Latina como um todo, e especialmente crítico para o Brasil e os povos que aqui originariamente habitam. Alvos de crescentes ataques, perseguições e graves violações de seus direitos, estes processos se justapõem, ou melhor, refletem uma conjunção

⁴ Idem.

⁵ Símbolo da luta indígena pelo reconhecimento e garantia dos direitos constitucionais nos debates travados durante a transição e abertura política após a última ditadura militar brasileira (1964-1985), ao ser eleito deputado da Assembléia Constituinte no final dos anos de 1980.

de fatores que incluem o desmonte sistemático das instituições de proteção socioambiental, das políticas públicas voltadas para a promoção da diversidade biocultural e culminam nas preocupantes tendências que querem impor à educação pública no Brasil. Tais orientações, vindas majoritariamente “de cima”, comprometem-na com interesses de grupos de pressão pouco representativos em termos democráticos, mas sim de preponderante peso econômico e influência política.

O congresso estruturou-se em torno a doze eixos temáticos que envolviam discussões variadas, desde alimentação, meio ambiente, territorialidades e saúde, até problemáticas crescentemente enfrentadas em contextos urbanos. Para ilustrar, incluíram os eixos “História e memória”, “Política, cidadania e direitos indígenas”, “Gênero e etnicidade”, “Línguas indígenas”, “Artes, literaturas e comunicação indígena” e “Educação para a diversidade”.

Pois foi neste último tema mais amplo em que se inseriu o Simpósio Temático 24: *“Jóvenes indígenas en la educación superior de América Latina: sentidos de la profesionalización, nuevas experiencias de afirmación, de diálogo de saberes y de investigación-acción”*. Foi coordenado pelas professoras Mariana Paladino (Universidade Federal Fluminense/Brasil), Ana Cláudia Gomes de Souza (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Brasil), Gabriela Czarny (Universidad Pedagógica Nacional/México) e María Macarena Ossola (Universidad Nacional de Salta/Argentina).

Trata-se de um espaço de interlocução que vem se consolidando desde a primeira edição do CIPIAL em Oaxaca, no México, no ano de 2013, estabelecendo e ampliando as redes de diálogo desde então num contínuo processo de trocas, aprendizagens e retroalimentação. Apesar da impossibilidade de muitos dos inscritos conseguirem chegar ao congresso pelas circunstâncias cada vez mais hostis de financia-



IMAGEN 1: Alguns dos participantes do simpósio.

mento por parte das instituições universitárias de origem, as reflexões geradas a partir do compartilhamento entre diferentes perspectivas e realidades envolvidas foram extremamente instigantes.

A começar pela diversidade de origens dos participantes - ao todo 16 apresentações, apesar das 37 propostas inicialmente computadas -, conseguiu-se contemplar um amplo espectro de situações. Dentre elas, os trabalhos abarcaram distintas regiões da Argentina, Brasil e México, permitindo-nos comparar e contrastar diferentes experiências e análises levadas a cabo segundo o contexto.

Devido à diversidade de abordagens temáticas neste campo mais amplo, os trabalhos foram distribuídos em dois eixos mais específicos. O primeiro voltou-se à discussão sobre *"Acciones afirmativas y propuestas "interculturales" en la universidad: logros, avances y limitaciones en las propuestas curriculares, metodológicas y evaluativas"*. Já o segundo centrou-se no debate em torno a *"Estudiantes y docentes indígenas en contextos de interculturalidad: apropiaciones e interpelaciones múltiples"*

Para dar início aos trabalhos, houve uma rodada de apresentação de cada participante: todas as cinco regiões geográficas brasileiras estiveram contempladas. Alguns vinham do Sul, vinculados à UFRGS; outros do Norte, do estado do Tocantins e Pará; também teve presença de representantes do Nordeste, através da Unilab (estado da Bahia), UFMA (no Maranhão); de estados do Centro-Oeste, como Goiás e Distrito Federal (UFG e UnB); e Sudeste (Rio de Janeiro e São Paulo). Também compareceram representantes argentinos da Universidad Nacional de Salta e da Universidad Nacional del Nordeste, e um pesquisador mexicano, demarcando um espaço de interlocução de pretensão tanto transfronteiriça quanto intra-regional.

Deste modo, foi possível promover um diálogo que relacionasse semelhanças e disparidades que não só denotam diferenças contextuais de políticas indigenistas, educacionais, situações interétnicas e de ação coletiva, como também de tradições interpretativas, orientações institucionais e de práticas profissionais locais. Projetou-se uma forma interessante de alavancar comparações e complexificar o debate acerca das abordagens teórico-metodológicas sobre o fenômeno da inserção de jovens indígenas na educação superior.

Neste sentido, cumpre ressaltar a presença de profissionais indígenas da área da saúde, de agentes técnicos que atuam diretamente com políticas públicas voltadas à atenção indígena nas universidades (na coordenação de políticas de ações afirmativas relacionadas à inclusão e permanência) no próprio simpósio. Igualmente contou com atores envolvidos na divulgação científica (responsáveis pela editoração e publicação de pesquisas sociais relacionadas à educação), o que complementou o perfil de participantes, não se limitando a acadêmicos dedicados apenas à pesquisa ou a docentes e formadores da área da educação intercultural.

À variedade de participantes, se complementa pelo fato de se tratarem de estudantes de graduação, professores e profissionais de diferentes áreas de formação, bem como um amplo espectro de inserções laborais. Integraram-se perfis aparentemente tão distantes, como seriam os das áreas de enfermagem, medicina, direito, ciências

sociais, história, museologia, letras, biologia, educação tecnológica e ensino técnico-profissionalizante (no que se refere ao Programa Jovem Aprendiz Indígena - PJA), enriquecendo os debates de acordo com vivências e pontos de vista, e apresentando também alguns desafios para o avanço efetivo do diálogo interdisciplinar.

Dada a impossibilidade de retomar todas as apresentações, uma por uma, pelas restrições de espaço, trataremos de esboçar uma síntese mais geral dos blocos em torno dos quais giraram as discussões, apanhando um pouco dos elementos mais recorrentes e outras temáticas mais incipientes e inovadoras que aí foram suscitadas.

No âmbito da análise da conjuntura nacional, algumas reflexões referentes às transformações do ambiente universitário brasileiro direcionaram a atenção para as realidades e as dinâmicas de inclusão no contexto das ações afirmativas. Que reações e interações com o Outro nas universidades podemos perceber desde então? O que mais de uma década de profundas alterações no cenário universitário brasileiro, principalmente em relação aos sujeitos que o ocupam, tem nos mostrado sobre as políticas diferenciadas, o acolhimento e acompanhamento acadêmico de estudantes beneficiados por ações afirmativas? E quanto às demandas surgidas a partir desta nova configuração de perfis, trajetórias individuais e percursos formativos: têm sido contempladas ou minimamente atendidas? E o que pensar sobre as mudanças subjetivas e transformações/reelaborações identitárias que estes trânsitos e deslocamentos materiais e simbólicos provocam? Quais dinâmicas sociais e ações coletivas se objetivam e se capilarizam neste novo arranjo político, em termos de atores, estratégias, práticas e discursos?

De fato, ao sermos interpelados por esta última pergunta, percebemos o quanto estamos vivenciando uma mudança intensa em relação aos processos e fluxos de politização da universidade. Se bem seu caráter enquanto espaço que possibilita encontros e fortalecimento da organização política e de sensibilização/reivindicação em relação a uma série de direitos - muitas vezes não aplicados -, um movimento cada vez mais amplo contesta estas funções da universidade, tratando de deslegitimá-la e questionar seu papel de transformação e de emancipação social. As imposições das tendências mercantilizantes e privatizantes, que questionam sua autonomia e relevância histórica, cultural e socioeconômica geram, como sempre, tensões e conflitos tanto externos quanto internos.

É preciso levar em consideração as contradições que representam as instituições universitárias em termos de sua formação sócio-histórica para assim podermos compreender melhor os direcionamentos e as razões de nos encontramos nas condições em que estamos agora. No caso brasileiro, seu caráter historicamente elitista e excludente - tal qual um espelho de nossa sociedade - expressa seus limites históricos e estruturais em termos de democratização.

O interessante é que as respostas políticas também apontam para a organização e mobilização de estudantes indígenas, através, por exemplo, da Associação dos Acadêmicos Indígenas, como no caso da UnB e de outras instituições, ou dos Encontros Estaduais, Regionais e Nacionais de Estudantes Indígenas. Estes últimos refletem as dinâmicas de recomposição de alianças entre os sujeitos universitários, atores

acadêmicos e os diferentes grupos étnicos, impactando também nas relações intergeracionais e nas suas interfaces com o movimento indígena e o movimento estudantil mais amplo, produzindo não só novas reconfigurações como também gerando conquistas importantes, como é o caso das bolsas-permanência específicas⁶.

De um lado, estão as relações interpessoais entre professores-alunos, funcionários-alunos e alunos-alunos, em constante acomodação e negociação, e de outro, em relação ao mundo externo, uma espécie de campo de força que, ao mesmo tempo em que arrisca conduzir ou sugere, também tensiona e problematiza o reforço de um “corporativismo acadêmico”. Caso não sejam levadas em conta de forma reflexiva as distintas vocações e possibilidades dos diferentes modelos universitários, das propostas pedagógicas e projetos de futuro que reflitam a complexidade e pertinência em relação à diversidade sociocultural existente, de fato pouco contribuiria para esta discussão.

Assim, considerar seriamente os itinerários históricos das políticas educacionais e dos projetos homogeneizantes da educação e de seu papel na formação de Estado, padronizando os repertórios de saberes e disciplinando as relações intersubjetivas, nos torna mais sensíveis e alertas às tentações e perigos de negligenciar a dimensão de prestígio social representado pelo ensino superior, de capitalização e distinção cultural. Também nos capacita a problematizar um *ethos* que se é apropriado ou incorporado em *habitus* pelos sujeitos que vão integrando o seu campo, e que diferencia ou se articula com as relações etnopolíticas de uma vivência extra-universitária.

Isto é: e quem fica de fora? Como se relacionar e como lidar com estes impactos dos processos de intervenção do Estado? E, por outro lado, como se (re)criam hierarquias internas e formas de inclusão excludentes, ao não se problematizar os processos seletivos (se são diferenciados, como os chamados vestibulares indígenas, ou não), as lacunas curriculares das diferentes carreiras universitárias, seus equívocos, e assim desconstruir os estereótipos e imaginários relativos à nossa história de colonização e a contínua reconfiguração das relações interétnicas?

E como resolver o problema do reconhecimento e garantia de uma educação intercultural e bilíngue para a educação básica, e ter que se deparar com um ensino superior que expressa um verdadeiro desajuste com respeito aos percursos formativos dos diferentes povos em processo de escolarização, tanto em termos de desigualdades educacionais (em relação aos valores atribuídos a cada currículo) e de condições de aprendizagem, quanto de diferenças de formatos e propostas político-pedagógicas? Como querer comparar rendimento e desempenho acadêmicos entre estudantes que se alfabetizaram em línguas, vivenciaram critérios valorativos (inclusive os curriculares) e tiveram condições de acesso completamente distintas?

Neste sentido, vem a calhar a aposta cada vez mais relevante de repensarmos a centralidade de formadores e docentes indígenas, considerarmos seus processos de escolarização e avaliarmos percursos formativos, de modo que possa incidir na identificação, desenvolvimento e visibilização de epistemologias plurais. Este desafio nos põe frente à posturas cada vez mais interpeladoras, a partir de um marco

⁶ Foi mencionado que a proposta de bolsa-permanência emergiu de um dos Encontros de Estudantes Indígenas do Mato Grosso do Sul, um dos estados com maior tradição na construção destes espaços organizativos e com mais tempo na implementação de políticas de ação afirmativa.

que considere a educação intercultural bilíngue, a evolução da legislação, a concepção e a implementação das políticas públicas nesta seara.

No contexto latino-americano, nunca será demais chamar a atenção para o reconhecimento lento, porém gradativo, em relação à diversidade étnico-linguística de nossas sociedades, sem contar as línguas de imigração e de contato. O tema da vitalidade linguística, tão caro em 2019, declarado Ano Internacional das Línguas Indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU), assim como o da pluralidade e do multiculturalismo, cada vez mais presente desde os anos de 1990 nas agendas de nossos países, impulsiona rearranjos institucionais e a complexificação das políticas públicas levadas a cabo desde então. Contudo, não podemos nos esquecer da escassa justiça orçamentária e de como em tempos de austeridade econômica estes arcabouços e garantias sociais estão cada vez mais por um fio.

Ou seja, articular estas políticas de Estado com medidas coletivas de reparação histórica, complexificando-as e estendendo aos sujeitos que são escopo de sua consideração, nos coloca o desafio de pensar nas condições de sua concretização. É desta maneira que se torna central produzir legitimidade discursiva e conscientização sobre a tematização e problematização do racismo institucional presente nas instituições educativas, que passa também a ser objeto de incidência por parte do Estado, a partir das demandas sociais e questionamentos dos grupos organizados. Esta foi uma das grandes interpelações surgidas durante o simpósio.

Ao levarmos em conta as realidades sociodemográficas, as marcas étnicas e relações de poder discrepantes entre as distintas regiões, somos requeridos a levar adiante o exercício de ir entretecendo redes e de gerar apropriação das políticas públicas, propiciar a disputa e negociação dentro das instituições, elencando prioridades situadas em cada território. Temos consciência que as mesmas variam, dependendo das condições preexistentes e das hierarquias entre os distintos interesses: saúde, educação, alimentação, território, etc., o que complexifica nossa tarefa e exige muito estudo, interlocução e abertura às escutas atentas.

As variações que compõem os objetivos comunitários de se enviarem jovens para estudarem nas universidades em outras localidades dão contornos diferenciados às problemáticas e desafios que estas escolhas e decisões implicam em termos de realidades etnopolíticas e processos de (re/des)territorialização. De qualquer modo, parece ser ponto comum o fato de que estas dinâmicas refletem um movimento de conceber estes espaços institucionais como territórios de conquista ou de disputa por seu caráter, suas disposições, atributos, usos e por sua significação.

Entre estes direcionamentos, está o sentido de canalizar um vetor de luta por uma educação anti-racista e descolonizadora do pensamento, orientada ao fortalecimento e ao retorno de benefícios às comunidades, em contextos de intensos fluxos migratórios e de processos de urbanização. Por outro lado, persistem insistentemente as marcas da invisibilização indígena nas cidades, associadas às imagens culturais homogeneizantes que seguem essencializando, romantizando e exotizando as complexas configurações identitárias contemporâneas, suas

rearticulações e as dinâmicas contínuas de diferenciação e de criação de fronteiras étnicas.

Um outro feixe de elementos dignos de nota diz respeito, pois, às preocupações que o rompimento com o modo de vida comunitário traz para os sujeitos neste movimento. O isolamento e as dificuldades de adaptação são constantes, além dos desafios colocados pela necessidade de um letramento acadêmico: habituar-se às rotinas e aos procedimentos próprios do meio universitário compõe uma das principais adversidades enfrentadas pela maioria dos estudantes, o que implica inclusive em problemas mais graves que se referem à saúde física, psicológica e espiritual.

É em relação a estas problemáticas que percebemos como as oportunidades são construídas socialmente, demonstrando que a assistência acadêmica se torna central para a promoção da igualdade racial e educacional dentro das universidades, exigindo cada vez mais um compromisso na elaboração de dados oficiais detalhados e desagregados pelos diferentes marcadores. Só assim seria possível brindar subsídios sobre questões como evasão, demandas, sucesso escolar, etc., e propiciar o devido acompanhamento e respostas institucionais adequadas.

Os aspectos emocionais e subjetivos, referentes à conformação das redes de apoio e de solidariedade, são igualmente centrais e se vinculam aos aspectos materiais que garantem as condições necessárias para a permanência na universidade. Desta forma, criar sentidos de comunidade e de fortalecimento intersubjetivo se tornam tão importantes.

Para concluir, sem a pretensão de esgotar a multiplicidade de temas e apontamentos levantados durante o simpósio, foi feita a provocação quanto às possibilidades de refundação da universidade e dos seus regimes de conhecimento. Complementarmente, foram sendo sinalizadas outras perspectivas de engajamento dentro desta constelação de saberes, práticas, subjetividades e agências políticas identificadas neste universo em que está abrangida esta categoria supra-étnica "indígena".

De todos modos, é consenso pontuar que a educação se torna uma mediação articuladora das demandas por direitos e que a universidade é convocada a exercer seu papel como um laboratório para garantir uma ecologia dos saberes, pela coexistência e simetrização dos sistemas de valores até então menosprezados ou sub-representados, suas cosmologias e projetos de futuro subjacentes. De mãos dadas a isto estão as novas formas de ativismo e de protagonismo indígena, seus modos de comunicação interna e de divulgação externa para a sociedade abrangente e a produção contínua de suas redes de apoio. Em consonância com todos estes movimentos estão a atualização e reforço das memórias coletivas, da consciência étnica e de uma relação não predatória nem utilitarista, ou mercantil, com o conhecimento.

As tensões que se colocam no fato de recusar a estrutura predominante, para assim não reiterar e reproduzir as práticas coloniais e tutelares que também se dão no campo da educação e da prática científica, conduzem nosso olhar para os desafios e contradições que tanto a produção de conhecimento quanto os mesmos suportes que o sus-

tentam concentram em seu bojo. Igualmente nos remete a questionar muitos dos seus pressupostos, seu estatuto, suas estéticas e as finalidades - intencionais, declaradas ou não -, problematizando práticas, discursos e usos tão naturalizados entre todos.

Isto se torna tão mais crucial ao pensarmos nas profundas e extensas mudanças nas relações sociais de trabalho, hábitos de consumo e modos de vida, que impactam o mundo indígena de maneira ainda mais brutal, ao ir condicionando cada vez mais a relações de assalariamento individualizantes, agudizando a dependência à monetarização e ao mercado global e substituindo a anterior centralidade do trabalho comunitário. Percebe-se também como se dá uma continuidade espaço-temporal deste processo com as políticas regressivas de compressão de direitos socioculturais, despossessão e confinamento territorial na atualidade, em épocas de acirramento do neoextrativismo que as crises do capitalismo supõem e todas as instabilidades democráticas que permanecem nos afligindo na região.

Esperamos que a transversalização das questões étnico-raciais e sua reflexão séria e comprometida possam nos dar subsídios para compreender histórica e criticamente o panorama da inclusão destes novos sujeitos - em todos os sentidos possíveis - nos sistemas de ensino superior e nas dinâmicas de profissionalização acadêmica. Podem servir também para cotejar as diferentes expressões deste fenômeno e assim entendermos mais a fundo as reais dinâmicas da interculturalidade, matizar suas nuances e nos confrontar proativamente com os desafios que a realidade nos apresenta, intervindo no sentido da transformação das relações assimétricas e desfavoráveis que por séculos afetam os povos originários deste continente.



IMAGEM 2: Despedida após encerramento do simpósio, em frente ao Departamento de Estudios Latino-Americanos da UnB, local em que ocorreram as atividades.



Tramas/*Maepova*

Misceláneas
Diversos
Miscellaneous



INSCRIPCIÓN DICIEMBRE

Seminario Intensivo de Posgrado
"Aportes de Rodolfo Kusch a la
filosofía, educación, arte y estética,
arquitectura y psicoanálisis"

FECHA: 10-14/02/2020

ACTIVIDAD NO ARANCELADA PARA
ESTUDIANTES DE POSGRADO DE UNTREF

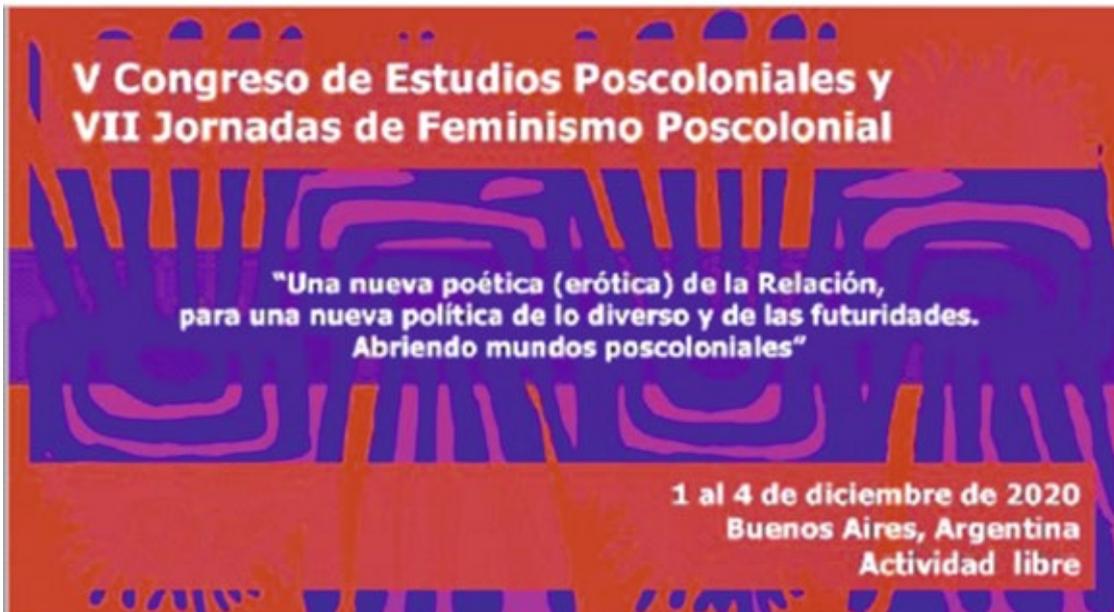


SEDE BORGES
VIAMONTE 525 - CABA

Coordinación: Dr. José Alejandro Tasat

Inscripción y consultas:
pensamientoderodolfokusch@untref.edu.ar

UNTREF
UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



avã

REVISTA DE ANTROPOLOGÍA

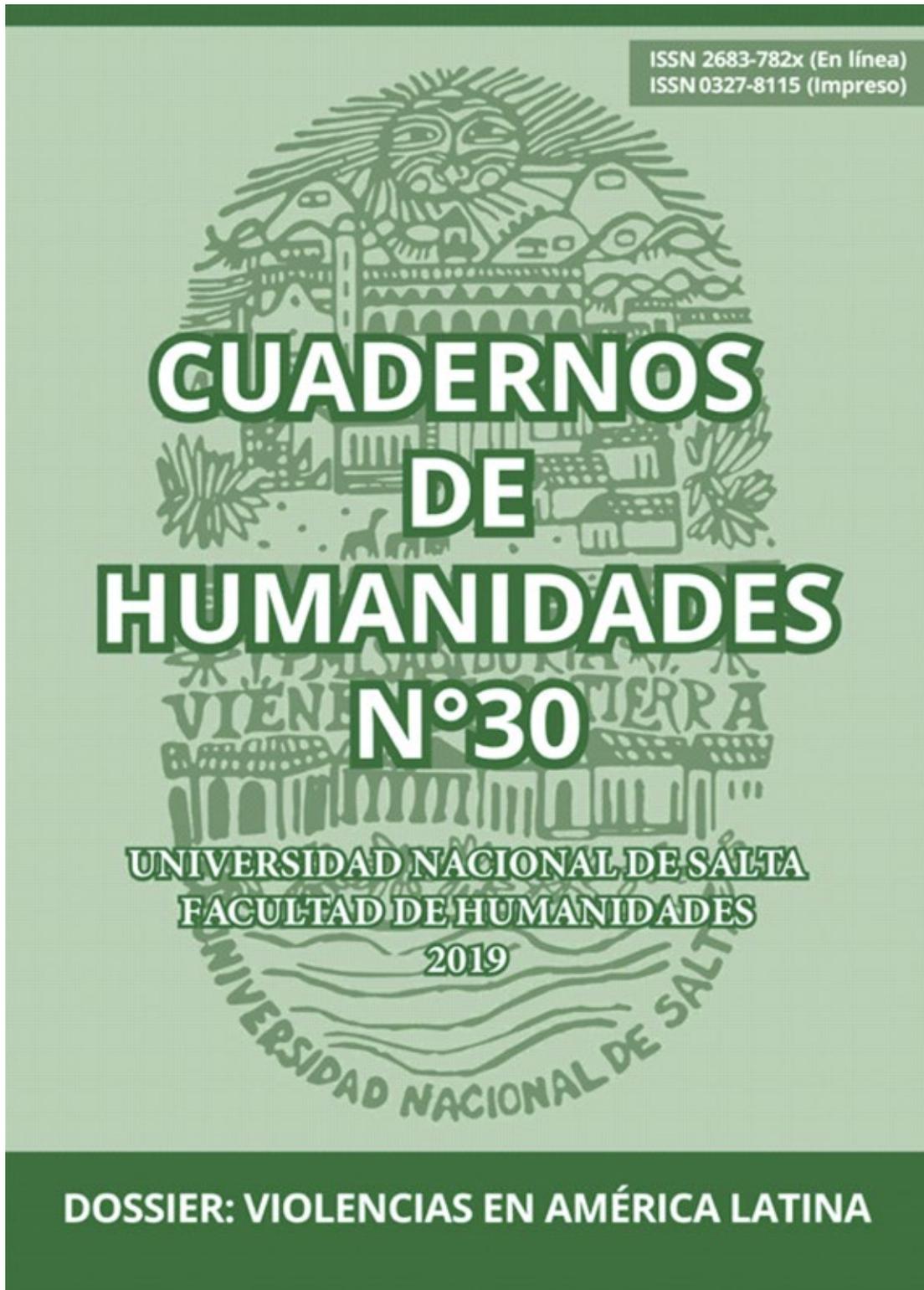
Julio de 2019 N° 34



Programa de Postgrado en Antropología Social,
Secretaría de Investigación y Postgrado,
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Publicación Semestral
ISSN 1515-2413
ISSN 1851-1094 (online)







Estudios sobre Juventudes en Argentina VI

Protagonismos juveniles a 100 años de la Reforma Universitaria

Acciones y debates por los derechos que nos faltan



COMPILADORAS

D'Aloisio, Florencia - Plaza Schaefer, Valeria - Previtali, María Elena



JOSÉ ALEJANDRO TASAT

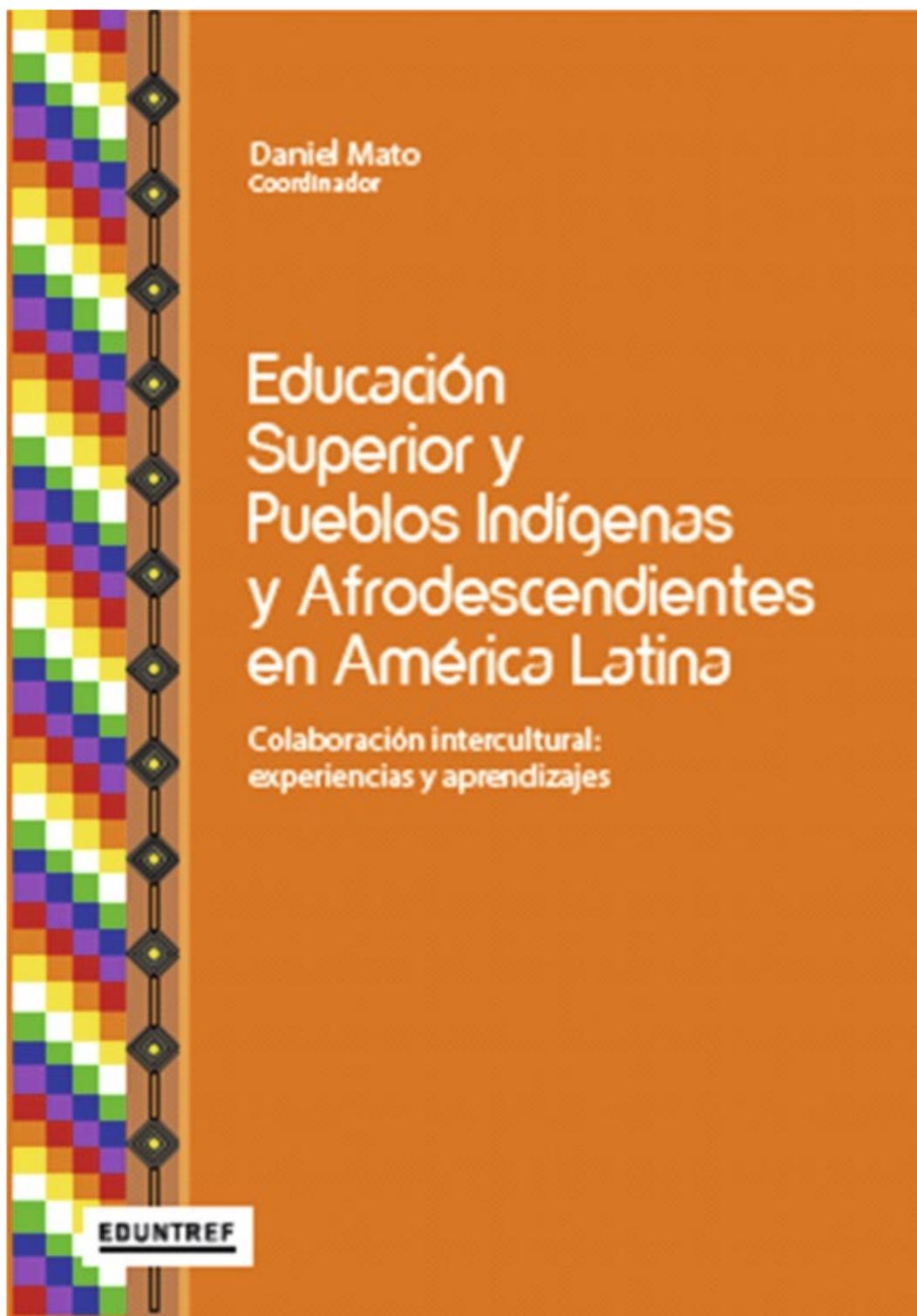
La educación negada

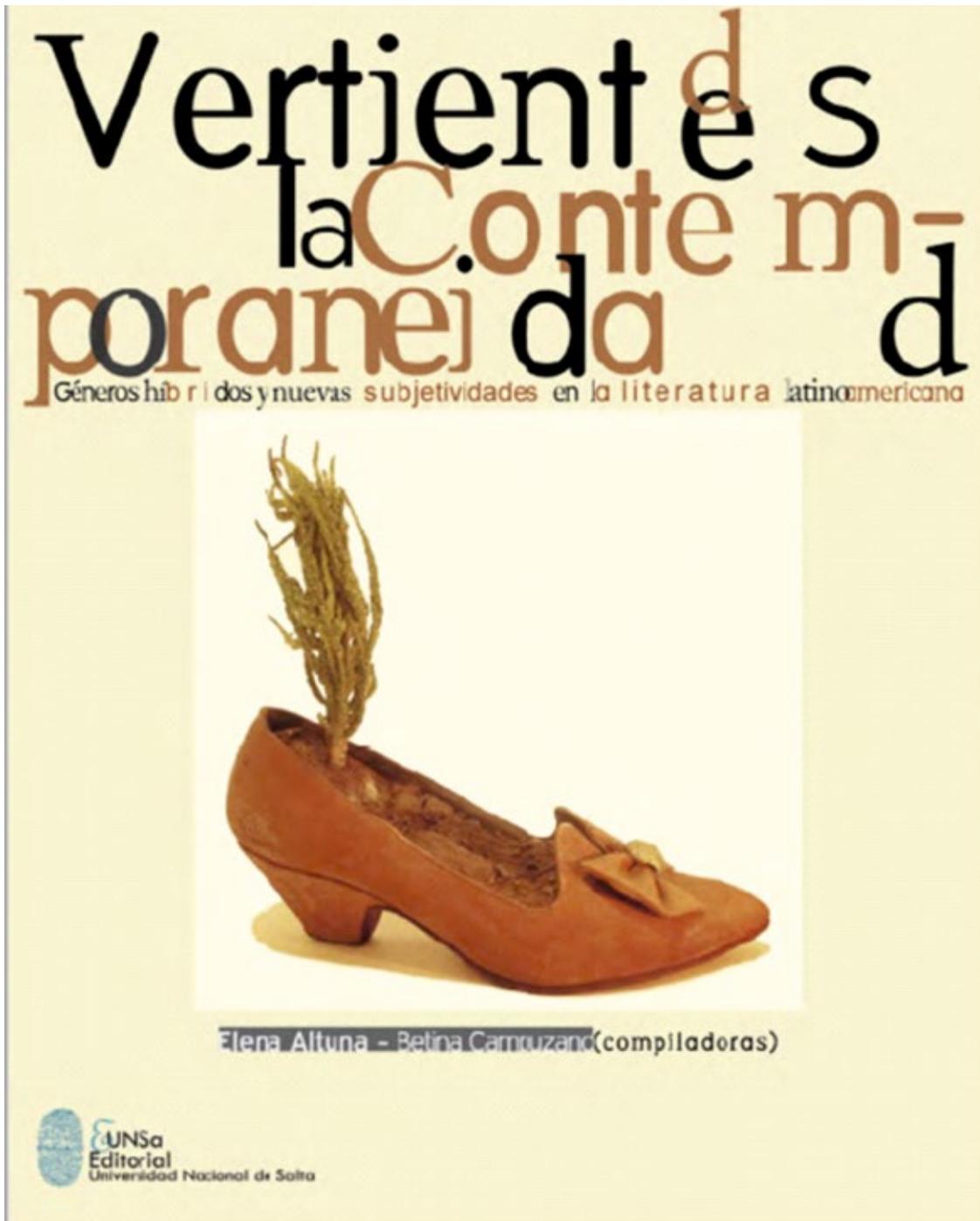
Aportes desde un pensamiento americano



prometeo
libros







Guía para las autoras y los autores

ACERCA DE LA REVISTA

La Revista del CISEN Tramas/Maepova, es una publicación electrónica de alcance internacional, con una periodicidad semestral fija -enero/julio- arbitrada, de carácter científico y humanístico editada de forma ininterrumpida desde el año 2013 por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa).

La revista se publica en Acceso Abierto (Open Acces) a través de la plataforma Open Journal System (OJS) del Portal de Publicaciones Científicas Técnicas (PPCT) del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (Caicyt-Conicet), bajo la licencia Creative Commons, por lo cual todos los textos están disponibles en su totalidad de forma permanente.

Actualmente la revista se encuentra indexada en Sistemas de Evaluación, Bases de Datos, Directorios, Catálogos, Bibliotecas y Portales especializados en línea en América, África, Asia y Europa.

Tramas/Maepova evalúa los textos a través del sistema de evaluación externa por pares expertos (peer review), bajo la metodología doble ciego (doble blind review), los cuales son elaborados conforme a la normas de publicación de la Asociación Americana de Psicología (APA).

La revista no cobra APCs, tasa de procesamiento de artículos, tampoco cobra por el envío, procesamiento ni publicación de un artículo.

Tramas/Maepova adhiere a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA) y a la Iniciativa Helsinki sobre Multilingüismo en la Comunicación Científica.

TEMÁTICA Y ALCANCE

La Revista del CISEN Tramas/Maepova tiene como **objetivo** difundir trabajos originales que aporten a ampliar los conocimientos en el campo socio educativo y de las ciencias sociales y humanas.

Tramas/Maepova **está dirigida** a la comunidad científica nacional e internacional, referentes sociales, pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes que desarrollan investigaciones, docencia y extensión en el ámbito de la educación superior.

La **cobertura temática** de la revista es de alcance internacional de carácter científico y humanístico, por lo que acepta contribuciones originales en español y portugués resultados de procesos y conclusiones de investigaciones y experiencias en materia de cultura, educación, sociedad, trabajo, salud y los derechos humanos.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

Tramas/Maepova provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de hacer disponible gratuitamente la investigación al público, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento.

Esta revista no posee periodos de embargo, los números publicados quedan a libre disposición del público. Las únicas limitaciones que tendrán quienes usen los artículos y reseñas son las impuestas por la **licencia Creative Commons CC BY NC SA 4.0** que es la licencia con la que publica Tramas/Maepova.

FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN

Entre los años 2013 y 2020 la Revista del CISEN Tramas/Maepova a través de un esfuerzo de su equipo de trabajo sostuvo la publicación semestral. A partir del año 2021 la revista adoptara la publicación permanente.

POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

El plagio es considerado un delito debido a que intencionalmente se ha ocultado el reconocimiento de la autoría de lo trabajado y se pretende apropiarse del esfuerzo intelectual de otras personas en beneficio propio. Por ello la Revista del CISEN utiliza un programa antiplagio, que en este momento es Plagiarism Checker X. Este programa se utiliza al recibir los artículos y antes de cualquier envío para evaluación.

ACERCA DE LA PUBLICACIÓN CONSECUTIVA DE UNA MISMA PERSONA

Revista del CISEN Tramas/Maepova establece periodos de espera para cualquier persona que desee publicar en nuestros números regulares. Las especificaciones son:

- a) Quien haya publicado en las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" deberá esperar 3 números por medio para postular una nueva publicación en estas secciones.
- b) Si una persona publicó en las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" y desea postular un trabajo a otras secciones, deberá esperar 1 número por medio antes de estar habilitada para hacerlo.
- c) Si una persona publicó en las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" y luego de 1 número por medio publicó en otra sección de la revista, tendrá que esperar 3 números por medio antes de estar habilitada para volver a postular un nuevo trabajo.
- d) Una persona que haya publicado en la sección "Reseñas" podrá postular a las secciones "Dossier" o "Artículos Científicos" siempre que haya pasado 1 número por medio desde su publicación y



en el caso de ser publicada su nueva propuesta, tendrá que esperar 3 números por medio para volver a publicar.

*Esta política se aplicará independientemente al orden de la autoría, así sea autoría principal o coautoría.

PARÁMETROS GENERALES PARA PUBLICAR

El envío de un trabajo a la Revista del CISEN Tramas/Maepova supone que sus autoras/es autorizan a que la misma publique los textos en otros medios electrónicos e impresos, bases de datos, directorios, catálogos y registros en acceso abierto.

Es responsabilidad de las/os autoras/es el contenido de cada texto, como así también tramitar la autorización para reproducir ilustraciones, tablas o figuras tomadas de otras/os autoras/es y/o fuentes.

Los artículos postulados serán originales e inéditos, no estarán sometidos en forma simultánea a ningún otro proceso de postulación y evaluación.

El envío de originales se realizará de forma digital, utilizando la plataforma en línea para envíos de contribuciones de la revista.

Se deberá elegir una sección de la revista para presentar el trabajo.

Se enviarán tres archivos, uno estará compuesto por la carátula, el otro por el artículo propuesto y el tercero por la nota dirigida a la revista.

La caratula contendrá:

- a) El título (Tipo oración y centrado en negrita)
- b) Nombre del/la autor/a o autores/as, hasta tres por artículo, (alineado a la izquierda).
- c) Pertenencia institucional, (Nombre completo, no siglas)
- d) Líneas de investigación que desarrolla
- e) Dirección postal
- f) Correo electrónico
- g) Número telefónico
- h) ORCID ID

El artículo propuesto se iniciará con el nombre de este -escrito tipo oración y centrado en negrita-, no debe incluirse ningún tipo de referencia del/la autor/a o autores/as [esta advertencia es válida para todo el desarrollo del artículo] a continuación el resumen -texto justificado- debajo con alineación izquierda las cinco palabras claves separadas por una coma.

Así mismo la/el autor/a incluirá Título, Resumen y Palabras Claves en español, portugués e inglés. El desarrollo del artículo se ajustará a las características de la Política de Sección a la que se postula el texto.

Toda contribución será acompañada con una carta dirigida a la Revista, donde se solicitará que el trabajo sea sometido al proceso de arbitraje, declarando que la obra es original e inédita y que no es presentada en forma simultánea a otro proceso de evaluación, además se incluirá una breve reseña curricular (CV abreviado), no más de una página.

PAUTAS DE FORMATO Y EXTENSIÓN

Los artículos y las reseñas serán presentados en procesador de texto Word RTF (compatible). El papel será configurado en tamaño A4, márgenes: izquierdo 3cm, superior, inferior y derecho 2,5 cm., tipografía Times New Roman número doce (12), espacio doble. Título centrado en negrita, subtítulos alineados a la izquierda, separados del párrafo anterior y posterior por un espacio. Los párrafos tendrán formato justificado, sin espacio, sin sangría, salvo cuando se trate de los que siguen a títulos o subtítulos. El texto en todo su desarrollo solo incluirá cursivas, subrayados y negritas en los casos que lo indique la norma APA.

El título del trabajo, preferentemente, no debe exceder las 7 palabras. Los artículos no superarán la cantidad de 9.000 palabras y las reseñas se redactarán en un máximo de 5.000 palabras.

Resumen: 150 palabras en español, portugués e inglés.

Palabras clave del trabajo: 5 conceptos en español, portugués e inglés, separados por una coma.

Notas de pie de página: Se utilizarán para ampliar o sugerir información, no para las referencias bibliográficas.

- a) Irán a espacio sencillo, fuente Times New Roman en 8 puntos, formato justificado
- b) con numeración consecutiva
- c) en caracteres arábigos. Se recomienda usar comando "Referencias: Insertar notas al pie".

Citas textuales:

- A) Hasta 40 palabras se incorporan al cuerpo del texto, destacando la cita entre comillas, seguida de la referencia correspondiente.
- B) Más de cuarenta palabras, en párrafo nuevo con las siguientes características: tipografía Times New Roman número 11, espacio simple, sangría izquierda y derecha de 1,5, espaciado anterior y posterior automático.

Testimonios de entrevistas: en un párrafo aparte con las siguientes características: tipografía Times New Roman número 11, espacio simple, sangría izquierda y derecha de 1,5, espaciado anterior y posterior automático, destacado el párrafo en cursivas o itálica. Recordamos que la confidencialidad de datos e informantes es responsabilidad de las/os autoras/es.

Referencias bibliográficas: En el texto, deberán incluirse según criterios establecidos por Normas APA (American Psychological Association), edición del año 2015.

Ilustraciones, gráficos y tablas: Todos los materiales gráficos irán en el texto y en archivos aparte nombrados por orden de aparición en el texto ("IMAGEN 1"; "GRÁFICO 2"; "TABLA 3"). Las imágenes tendrán calidad de 300dpi y se enviarán en formatos .jpg. Las tablas no superarán los 10 renglones (filas) de extensión. Las tablas y gráficos deberán ser enviados en Excel. En el caso de los gráficos, el autor enviará también los datos numéricos a partir de los cuales se generaron los mismos.

PROCESO DE REVISIÓN POR PARES

1. Se comunica la recepción de la contribución vía correo electrónico.
2. El Comité Editorial evalúa si el artículo cumple con las Políticas Editoriales de la revista y las instrucciones para las autoras y los autores. De esta primera etapa pueden darse los siguientes casos:
 - Si el artículo cumple con el marco normativo y el perfil de la revista, pasa a la etapa de revisión doble ciego (doble blind review).
 - Si el artículo, no cumple con alguna/s de las instrucciones para las autoras y los autores o con el perfil de la revista. Se devuelve para que se realicen las modificaciones necesarias, un lapso de 15 días hábiles. En caso de que en el periodo consignado no se reciba el escrito, se entenderá que no desea publicar.
 - No es pertinente. Se devuelve a las/os autoras/es.
 - Todas las decisiones tomadas por el Comité Editorial son comunicadas a sus autoras/es en todos los casos.
3. El arbitraje doble ciego (doble blind review), es un proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por la Revista del CISEN Tramas/Maepova y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo. Se remite la contribución a cada evaluador o evaluadora sin elementos ni referencias que pudieran identificar la autoría de esta, se prevé un periodo aproximado de 60 días hábiles para la evaluación del artículo.
4. Cumplido el plazo establecido cada árbitro enviará una evaluación debidamente fundamentada y con recomendaciones si las hubiera. Existen tres dictámenes posibles: publicación directa, publicación sujeta a modificaciones y no se recomienda publicar, esta decisión es inapelable.
5. Si el manuscrito admite correcciones menores, de forma o estilo, se solicitará su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 30 días. En caso de que en el periodo consignado no se reciba el escrito, se entenderá como decisión que no desea publicar.

ESPECIFICACIONES SOBRE EL CONTENIDO MÍNIMO SEGÚN SECCIONES

- A) Artículos:** se consideran resultados y avances de investigación, reflexiones teóricas sobre temáticas del campo social en general. Como mínimo los artículos contendrán: Introducción: en ella se explicita el tema, el propósito u objetivos del artículo, la contextualización del problema según marco teórico de referencia, la justificación o relevancia del trabajo, los aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y explicitar la organización del resto del texto, no debe incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: en este apartado se dará a conocer el escenario o sujetos de la investigación, enfoque y decisiones de orden metodológico, procedimientos de análisis de datos. Resultados: en este apartado se presentarán los resultados a través de tablas, gráficos, declaracio-

nes, diagramas según corresponda al tipo de investigación, análisis y marco teórico de referencia. Conclusiones: en este apartado se señalarán los hallazgos y/o contribuciones al conocimiento, se destacarán los resultados y análisis más relevante de forma breve y clara. Referencias Bibliográficas: en este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas de la American Psychological Association (APA).

Así mismo en esta sección se espera recibir contribuciones vinculadas a prácticas socioeducativas y culturales: se considerarán documentos de trabajo, ensayos, reflexiones y experiencias. Las mismas presentaran como mínimo: Introducción: presentando el propósito u objetivos del artículo, la contextualización de la experiencia o problema abordado, marco teórico de referencia, justificación o relevancia del trabajo y aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y explícita la organización del resto del texto, no se deben incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: en este apartado se dará a conocer el escenario y/o sujetos destinatarios de la experiencia o mejora propuesta, enfoque y decisiones metodológicas. Resultados: se presentarán los resultados a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas, imágenes según corresponda al tipo de experiencia. Conclusiones: se señalarán las principales reflexiones acerca de la experiencia o propuesta presentada, se destacarán logros y dificultades más relevantes de forma breve y clara, si fuera pertinente se plantearán las condiciones necesarias para el mejor aprovechamiento de la propuesta o mejoras. Referencias Bibliográficas: se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas APA.

B) Dossier: Esta sección dará a conocer artículos relacionados a problemáticas y/o temáticas específicas por convocatorias internas (realizadas por la revista) o convocatorias externas (realizadas por coordinadores/as o responsables que postulan su temáticas o áreas problemática). Se espera difundir resultados y avances de investigación que aporten a la producción de conocimiento especializado. Las contribuciones como mínimo presentaran: Introducción: donde se expone el tema, propósito u objetivos del artículo, contextualización del problema según marco teórico de referencia, justificación o relevancia del trabajo, aportes que se pretenden realizar. Se anticipa la perspectiva metodología y se explícita la organización del resto del texto, no debe incluir datos o conclusiones del trabajo en cuestión. Metodología: se dará a conocer el escenario o sujetos de la investigación, enfoque, decisiones de orden metodológico y procedimientos de análisis de datos. Resultados: se presentarán a través de tablas, gráficos, declaraciones, diagramas según corresponda al tipo de investigación, análisis y marco teórico de referencia. Conclusiones: se señalarán hallazgos y/o contribuciones al conocimiento, se destacarán los resultados y análisis más relevante de forma breve y clara. Referencias Bibliográficas: en este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida mediante citas directas e indirectas en el texto siguiendo las normas APA.

C) Reseñas: Se espera recibir contribuciones que den a conocer obras y/o eventos académicos recientes, (no más de dos años de edición de la obra académica o de realización del evento) vinculados al perfil de la revista. Las características del texto serán las siguientes: El texto iniciara con el título la obra o evento reseñado destacado en negrita, centrado, de bajo un renglón de por medio se consignarán los datos completos de la obra incluyendo números de páginas, del ISBN y/o medio de acceso: dirección electrónica, biblioteca donde se encuentra la obra, o alguna otra forma de ponerse en contacto con la obra y/o evento, alineación derecha letra tipografía once (11). En el cuerpo del texto las/os autoras/es dará a conocer su posicionamiento respecto de la obra o evento. Las reseñas no presentan subtítulos de contenido, pero el texto debe contener introducción, desarrollo y cierre. Es preciso que se especifique el público al que está dirigida la obra o el público destinatario del evento. Se presente la estructura (capítulos, temas, tópicos) u organización (si se tratara de un evento). Se destaquen las cualidades de la obra o evento. La reseña da una visión panorámica y crítica sobre una obra o evento según la perspectiva de las/os autoras/es de esta, se caracteriza por un lenguaje narrativo y descriptivo, sitúa el contexto de producción y referencia a las/os autoras/es u organizadoras/es.

Estas especificaciones pretenden asegurar los contenidos mínimos de los textos, no obstante, la presentación de títulos y subtítulos es creatividad de las/os autoras/es.

Para este sistema de citas es importante tener presente que:

- Los títulos de artículos, capítulos de libros y ponencias NO van entrecomillados.
- Los nombres de las/os autoras/es llevan sólo la inicial.
- Cuando hay varias obras de un/a mismo/a autor/a, deben enumerarse en orden cronológico
- Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el Autor/a ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes, por ej. Sarmiento, D.F. (1966 [1850]).
- Los números de páginas de artículos en revistas van sobre el final de la referencia, mientras que los de los capítulos se ubican entre paréntesis luego del nombre del libro, precedidos por la expresión "pp."
- Las/os Autoras/es son los responsables del contenido, los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen. Si se utiliza material que no sea de propiedad de las/os autoras/es, es de su responsabilidad contar con las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc.

REVISIÓN CIEGA HECHA POR EXPERTOS

Para asegurar la integridad de la evaluación ciega, es necesario evitar que la identidad de las/os autoras/es sea conocida. Para ello seguir los siguientes pasos al momento de guardar el archivo:

1. Haber eliminado toda referencia de la autoría del texto, por ejemplo, haber utilizado "Autor/a" y año en las referencias y en las notas al pie de página,
2. Con los documentos de Microsoft Office, la identidad de las/os autoras/es debe ser eliminada también de las propiedades del archivo (ver bajo Archivo en Word), pulsando sobre lo siguiente, comenzando por Archivo en el menú principal de la aplicación Microsoft: Archivo > Guardar Como > Herramientas (u Opciones en una Mac) > Seguridad > Eliminar información personal de las propiedades del archivo al guardar > Guardar.

LISTA DE COMPROBACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envío, las/os autoras/es se comprometen a cumplir con todos los criterios que se nombran a continuación:

1. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Instrucciones a las/os autoras/es.
2. Corroborar el cumplimiento de las instrucciones "Revisión Ciega hecha por Expertos".
3. El trabajo, o una significativa para del mismo, no ha sido publicado en ningún medio y no será enviado a otra revista científica o a cualquier otra forma de publicación, mientras dure el proceso de evaluación.
4. Todas/os las/os autoras/es son responsables del contenido del artículo.
5. Todas/os las/os autoras/es manifiestan si hubo o no, conflicto de intereses.
6. Se detallan todas las fuentes de financiación externa.

DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

DATOS DE CONTACTO

Revista del CISEN Tramas/Maepova
 ISSN-e 2344-9594.
 Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN)
 Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta (UNSa).
 Av. Bolivia N° 5150. Ciudad de Salta. CP 4400. Argentina.
 Tel. (+54) 387 / 42-55551.
 Fax. (+54) 387 / 42-55520.
 Correo electrónico: tramas@unsa.edu.ar
 Página web: <http://humani.unsa.edu.ar/cisen/>



Formulario para la evaluación de colaboraciones

El Comité Editorial de la **Revista del Cisen: Tramas/Maepova**, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, la/lo invita a participar como evaluador/a de las contribuciones dirigidas a nuestra revista. De aceptar nuestra invitación le solicitamos complete sus datos y considere la siguiente grilla de criterios en la evaluación:

Título del artículo: _____

Datos de Evaluador/a

Nombres	
Apellido/s	
Lugar de nacimiento	
Fecha de nacimiento	
Documento de identidad	
Dirección	
Ciudad	
Teléfono	
E-mail	
Pertenencia institucional	
Formación académica	

I. Criterios orientadores

- 1.- Calidad de la escritura.
- 2.- Pertinencia y congruencia del texto en su conjunto.
- 3.- Relevancia de la obra: valoración de la obra.

Resumen o abstract

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El resumen evidencia la estructura del artículo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El resumen es concreto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El resumen describe el objetivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palabras claves

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿Las palabras claves Identifican el área del conocimiento?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Las palabras claves responden al tema tratado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Título

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El título permite la identificación del tema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El título recoge las categorías de estudio en forma clara y concisa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cuerpo del artículo

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	SI	NO
¿El artículo tiene coherencia interna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Sitúa adecuadamente el problema de investigación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Enuncia el propósito y objetivos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El artículo cuenta con datos y referentes conceptuales que brindan soporte a la argumentación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El autor asume una posición sobre el tema de investigación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿El artículo examina bibliografía reconocida en la temática?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Las conclusiones presentadas aportan nuevos conocimientos teóricos o prácticos sobre la temática trabajada?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cumple con las normas APA?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Observaciones y recomendaciones (que permitan a la/él/las/los autoras/es comprender claramente los fundamentos del concepto final e indicar si recomienda o no, corrección de estilo)

III. Concepto final del evaluador/a

<input type="checkbox"/> Aceptar el Artículo: El texto es publicable como esta.
<input type="checkbox"/> El texto es publicable con cambios, no requieren una nueva evaluación. Ver ítem I y II
<input type="checkbox"/> El texto NO es publicable en la Revista.

Se solicita que en la medida de lo posible se envíe lo requerido en los próximos 20 días corridos

Nombre y apellidos del/la evaluador/a
Docente Investigador/a

Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista

La Revista del Cisen Tramas/Maepova comparte las *Bases del Estatuto de la Universidad Nacional de Salta*, considerando las funciones de promoción, difusión y preservación de la cultura, en permanente contacto con el pensamiento universal, procurando la generación y transmisión del conocimiento, de la ciencia y sus aplicaciones y de las artes desde una perspectiva ética.

Tal como la Universidad prescindente en materia ideológica, política y religiosa de posicionamientos que obstaculicen la posición crítica y científica frente a los problemas sociales, políticos e ideológicos, la revista es ajena a todo interés sectorial o concepción dogmática. Promoviendo la actitud crítica, asegurando en su seno la más amplia libertad de expresión.

Se acuerdan las siguientes prácticas, responsabilidades y garantías de las partes intervinientes:

Director/a:

Es el responsable legal del funcionamiento de la revista, de garantizar la comunicación entre los comités, dar a conocer los acuerdos, mediar ante conflictos, acompañar y coordinar las redefiniciones de la política editorial. Proponer la ampliación o reducción del comité científico y del comité editorial, según el desempeño de sus integrantes y compromiso con el perfil y funciones de la revista. Asegurar la transparencia en el manejo de fondos y recursos.

Comité Científico Nacional e Internacional

Se comprometen a evaluar en forma permanente la calidad del contenido de la revista.

Asesorar para la mejora, actualización y definición de los lineamientos editoriales de la revista.

Estará a cargo de la promoción y difusión de la revista.

De acuerdo al perfil de la revista podrá solicitar colaboraciones a especialistas con el fin de difundir un debate o problemática específica.

Estos comités podrán actuar en la evaluación de las contribuciones de acuerdo a las normativas de confidencialidad y anonimato del sistema doble ciego por encargo del comité editorial.

Comité Editorial

Es el encargado de definir las políticas editoriales y garantizar su difusión y comprensión respecto a las funciones de la revista.

Será el primer organismo en realizar la revisión de las contribuciones: pertinencia a la temática y perfil de la revista, cumplimiento de los normas para los autores y adecuación a las secciones, garantizando que los textos sean originales e inéditos.

Las contribuciones que no sean inéditas y originales, o estén siendo evaluados en forma simultánea en otra revista serán desestimadas, al igual que la participación sus autores en la revista.

Actuará prestando particular atención a la detección de plagios en todas sus formas y grados, considerándose su detección causa suficiente para finalizar el proceso de ingreso a evaluación, quedando el/los autores registrados en la infracción e impedidos de nuevas presentaciones a esta revista.

Recomendará la terna de evaluadores asegurando la confidencialidad de los datos de los autores de las contribuciones y todo sesgo de conflicto de intereses.

Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

Establecerá una comunicación fluida con los autores durante el proceso de evaluación manteniéndolos al tanto del estado del proceso.

Autoras/es

Se comprometen a garantizar la originalidad de su contribución. Teniendo presente que la colaboración presentada ha de ser inédita, es decir no haber sido publicada, total ni parcialmente por ningún medio. Así como que la misma no será sometida a evaluaciones simultáneas en otras revistas.

Es estricta responsabilidad ética de los autores, evitar o hacerse cargo de los conflictos de intereses que pudiera generar su producción. No incurrir en ningún grado ni tipo de plagio en su obra, respetar y dar los reconocimientos merecidos a las instituciones o particulares que hubieren intervenido o colaborado para que la producción presentada sea posible

Son responsables directos de la veracidad lo expresado, de la protección de datos confidenciales, por ejemplo la identidad de informantes o datos institucionales.

La presentación de una colaboración es expresión de la aceptación de las normas, políticas editoriales y decisiones de la revista.

Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

Los autores tienen derecho a retirar su contribución ante el incumplimiento de los tiempos y procesos de evaluación declarados públicamente la plataforma de la revista.

Evaluadoras/es

Los evaluadores sólo se expedirán sobre contribuciones en las que tengan probada pertinencia, rechazando toda evaluación que no corresponda a su formación y experticia.

Las evaluaciones y dictámenes estarán libres de sesgos ideológicos, de género, raza, culto o cualquier otra visión dogmática, que obstaculice el disenso en el marco del respeto, la construcción crítica y conjunta.

Los dictámenes, en todos los casos, estarán fundamentados en todas sus decisiones y tendrán por objetivo orientar y aportar a la mejora de las producciones, brindando sugerencias o explicitando las coincidencias con la producción presentada.

Será compromiso ético de los evaluadores rechazar toda intervención

cuando por razones ajenas a la voluntad de la revista y/o de las partes intervinientes no se cumpla la condición de anonimato respecto a los autores de la contribución a evaluar.

Si los evaluadores detectaran en las producciones faltas a éste código de ética, o cualquier otro potencial conflicto de intereses lo comunicara al Comité Editorial, siendo este el ámbito donde en conjunto resolverán las medidas a seguir.

Al aceptar intervenir en el proceso de evaluación se comprometen a cumplir con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

