

Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina

Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas (coordinadoras), México, UPN, 2020

Judith Pérez-Castro*

México tiene una larga tradición en educación indígena; no obstante, hasta mediados del siglo pasado, los cursos de acción gubernamental buscaron abiertamente asimilar a estos pueblos a la cultura, historia y lengua nacional. En 1963, por primera vez, la Secretaría de Educación Pública presentó una política federal para la educación bilingüe retomando algunas experiencias previas desarrolladas desde el Departamento de Educación y Cultura Indígena (Martínez, 2011). Quince años después se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con el objetivo de ampliar las oportunidades educativas de los niños y niñas indígenas, a partir del desarrollo de planes, programas y metodologías con base en sus necesidades, así como de consolidar la capacitación del personal docente (Jiménez-Naranjo y Medonza-Zuany, 2016).

En ambos casos los resultados fueron bastante magros, no sólo por cuestiones de financiamiento y organización, sino también por las carencias en la formación del profesorado bilingüe. Sin embargo, estos dos momentos marcaron de alguna manera el inicio de un debate que ha acompañado a la educación indígena por más de cuatro décadas; a lo largo de éstas, los principales señalamientos han girado en torno a la educación que debe brindarse a las personas de los pueblos indígenas, los contenidos que necesitan priorizarse, la manera en que sus saberes, intereses y costumbres podrían incorporarse a los procesos de enseñanza, así como la pertinencia de definir un perfil para los docentes y las estrategias para lograrlo.

Con respecto a esto último, las respuestas del gobierno mexicano han sido diversas. Inicialmente, el énfasis se depositó en los promotores culturales bilingües (Martínez, 2011), habilitados por el Instituto Nacional Indigenista, los cuales tuvieron bastante auge entre los años cincuenta y setenta. Posteriormente, en los ochenta las acciones se enfocaron en la profesionalización de los promotores a través de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, mientras que, en la década siguiente, la estrategia más importante fue el

* Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). CE: pkjudith33@yahoo.com.mx

Curso a la Inducción a la Docencia en el Medio Indígena, implementado por la DGEI (Laparra, 2017). Para este momento ya se había establecido como requisito mínimo los estudios de bachillerato, lo que abrió la posibilidad para que los maestros de las escuelas indígenas eventualmente hicieran estudios de licenciatura. A finales de los noventa se fundaron las primeras escuelas Normales indígenas en Cherán, Michoacán; Zinacantán, Chiapas; Tlacolula, Oaxaca y Tamazunchale, San Luis Potosí (Baronet, 2010). Finalmente, en 2004 se crearon las universidades interculturales, con el fin de favorecer el acceso a la educación superior a jóvenes de los pueblos indígenas y ampliar la tasa de cobertura a nivel nacional (Mateos y Dietz, 2016).

El libro *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en América Latina* busca aportar a la discusión sobre esta problemática a través del análisis y visibilización de las ideas, saberes y prácticas que están presentes en la formación de maestros y profesionales de la educación indígena a nivel licenciatura y posgrado. La obra se sitúa en el debate sobre la decolonización de la educación, la cual se concibe como una plataforma para reflexionar respecto a los formadores en educación superior y los pueblos indígenas, así como para desarrollar nuevas prácticas de aprendizaje, en un contexto que busca ser más plural y justo cultural y epistémicamente. Pero, en este contexto, también hay que reconocer que han aparecido nuevas formas de exclusión que refuerzan las desventajas de los individuos y colectivos que no siempre han sido favorecidos con la ampliación de las oportunidades educativas.

El libro está organizado en dos grandes campos temáticos: la docencia universitaria y la educación que, desde los sistemas e instituciones públicas, se ha brindado a los pueblos indígenas; y en dos perspectivas: la decolonialidad y la interculturalidad. Colaboran en él académicos indígenas y no indígenas de México y América Latina.

Para acercarnos a su contenido, hemos construido algunos nudos problemáticos presentes en la formación de los profesionales indígenas; el primero es la relación entre la educación y la reducción de las desigualdades económicas, sociales y culturales. Aquí, se encuentran los capítulos: “Campo emergente en un debate sobre descolonización” y “Formación de educadores interculturales, perspectivas desde el desarrollo educativo incluyente y la evaluación de proyectos interculturales escolares”. En el primero, Gabriela Czarny, Cecilia Navia y Gisela Salinas destacan el creciente interés, tanto en México como en el resto de América Latina, por analizar los programas de educación superior creados para la población indígena, comprender los significados sociales y culturales que los jóvenes, sus familias y comunidades les atribuyen a los estudios universitarios y, en menor medida, acercarse a la problemática de los formadores de docentes y la docencia para los pueblos indígenas a nivel superior, ya sea en instituciones convencionales, interculturales o indígenas.

A la par, sin embargo, advierten sobre el predominio de la visión occidentalizada de los saberes, orientada a la formación para el mercado laboral y la construcción de teorías que en gran medida desplazan o silencian los saberes indígenas. Se cuestiona la importancia que las políticas educativas en México le han dado a la educación de los pueblos indígenas, dado el predominio de cuestiones como la certificación, la modernización y la discusión en torno a determinados paradigmas pedagógicos. Todo ello parece indicar que, a pesar de la constante presencia de los pueblos indígenas en el debate académico y de los programas implementados para ampliar el acceso de estos estudiantes al nivel superior, la educación indígena e intercultural aún ocupa un lugar secundario tanto en el discurso como en las políticas educativas.

En el siguiente capítulo, Héctor Muñoz parte del reconocimiento del papel que la educación escolarizada ha tenido en el desarrollo de comunidades académicas que han trabajado en la profesionalización e investigación de los procesos formativos que se gestan en los contextos rurales y urbanos a los que asisten alumnos indígenas; este aspecto, a su vez, ha contribuido a la discusión sobre el impacto de los programas educativos en las transformaciones culturales y comunicativas en la sociedad mexicana.

Se señalan también varios asuntos pendientes en el campo de la educación intercultural, como el fortalecimiento de la formación de los docentes en servicio, así como la búsqueda de equilibrio entre la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A ello se suman problemas como la tendencia a reproducir el esquema de la escuela urbana en las comunidades indígenas, las dificultades para evaluar los alcances de los distintos proyectos de educación indígena y los efectos desiguales de las innovaciones educativas en las escuelas indígenas, usualmente elaboradas de forma centralizada y homogénea.

El segundo nudo problemático aborda las consecuencias que la educación tiene en los pueblos originarios. Particularmente, el trabajo de Fortino Domínguez, “Diáspora, escolarización y resistencia: la experiencia del Ore’is Tyäjk” ilustra la reconfiguración de las generaciones más jóvenes del pueblo zoque, en donde si bien hay personas que en algún momento realizaron actividades del campo, cada vez más es posible encontrar profesionistas que no sólo hicieron la licenciatura, sino que han continuado con estudios de maestría y doctorado, o que han logrado ingresar al mercado académico.

Lo anterior ha contribuido al desplazamiento de un importante volumen de la población indígena de las zonas rurales a las urbanas, en condiciones muy distintas a las migraciones que se daban hasta los años ochenta del siglo XX, en donde predominaban personas en precariedad económica, analfabetas o con poca escolaridad y sin empleo. Por supuesto, este tipo de migración todavía ocurre, pero la movilidad de individuos formados y con posibilidades reales de desarrollarse profesional y personalmente en las ciudades es un fenómeno que está cobrando importancia y cuyos efectos se tienen que analizar detenidamente.

Desde otra perspectiva, el capítulo “La descolonización desde lo indígena: una mirada a las transformaciones educativas en Bolivia”, de Jiovanny Samanamud, destaca el lugar estratégico de la escuela en aquellas comunidades indígenas bolivianas en donde aprender a leer y escribir es una herramienta indispensable para la defensa de la tierra. El autor reconoce que, en ese país, la educación ha sido un factor clave en los esfuerzos de centralización y homogeneización cultural; no obstante, al mismo tiempo puede convertirse en un agente descolonizador, en especial cuando se le piensa desde la institucionalidad plurinacional y no solamente desde la hegemonía de un Estado nacional monolítico. Lo plurinacional ha permitido, por una parte, que lo indígena se universalice en lo nacional y, por otra, el reconocimiento y rescate de la pluralidad lingüística desde las propias condiciones o claves culturales.

En lo educativo, esto se concreta en

...dos estructuras curriculares que vinculan estas dos dimensiones indígenas en sentido descolonizador, el currículo base... que contiene el conocimiento universal articulado al conocimiento y los saberes de los pueblos indígena; y los currículos regionalizados, intraculturales, que son la base de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas (p. 72).

Los trabajos de Domínguez y Samanamud nos muestran que la educación, y particularmente las instituciones educativas, no deben entenderse unidimensionalmente, porque, aunque pueden actuar como dispositivos colonizadores, al mismo tiempo amplían las oportunidades para el ejercicio de los derechos, el desarrollo de capacidades, así como para el reconocimiento y reivindicación de los pueblos indígenas.

El tercer nudo problemático gira en torno al trabajo docente en la formación de profesionales indígenas. Jani Jordá, en el capítulo “Formación docente en la construcción de una propuesta educativa para la diversidad sociocultural en Suljaa”, analiza las formas en que la colonialidad se afirma a través de los programas de formación docente, los cuales, sostiene, se han convertido en espacios educativos “para” los indígenas y no hechos “por” los indígenas.

A ello se suma la estigmatización de la población indígena y, por extensión, del propio subsistema, con todo lo que esto ha significado para el desarrollo de los programas de estudio, las estrategias para la formación docente y la asignación de presupuesto. El escenario se ha complejizado, especialmente en las últimas décadas, con la expansión de las políticas neoliberales, las cuales han apostado por la competitividad y los resultados, dejando de lado la dimensión subjetiva de los aprendizajes y el trabajo colaborativo. En este contexto, la preparación de un docente debe ser la de “un técnico que domine las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación” (p. 203). Pero, si como usualmente se esgrime en la discusión educativa, lo que se busca es el cambio social, en donde el docente

constituye un actor fundamental, entonces habrá que apostarle a su formación y desarrollar proyectos desde “abajo”, que permitan reflexionar sobre las formas de relación y de trabajo que se construyen con los docentes y los formadores de docentes.

Por su parte, Laurentino Lucas en “La mirada docente en la formación de la licenciatura en Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla: aprendizajes y retos”, aborda la situación de las universidades interculturales desde el caso específico de dicha universidad. Afirma que se trata de un modelo implementado fundamentalmente “desde arriba” y que la educación indígena no ha recibido la misma importancia que las otras modalidades de educación superior, lo cual se evidencia en la precariedad laboral y la alta movilidad de la planta de profesores, la lenta consolidación de los procesos institucionales y formativos, así como la falta de condiciones para la investigación en las universidades interculturales.

Desde su perspectiva, estas instituciones promueven una interculturalidad institucionalizada, lo cual acota las posibilidades para considerar otros contenidos y una organización curricular distinta, con otras formas de investigación o de vinculación comunitaria. Con todo, el autor es optimista y plantea que pueden generarse procesos formativos diversos para estudiantes y profesores de manera paralela, y que el hecho de que haya pocos espacios para la formación de docentes interculturales puede ser una oportunidad para generar nuevos aprendizajes, tanto a nivel del aula, como institucionalmente.

El cuarto y último nudo problemático se refiere a los dilemas que rodean a la formación de los profesionales indígenas. En el capítulo “Dilemas y retos de la formación universitaria: más allá de los prejuicios”, Marcela Coronado hace un recuento crítico de lo ocurrido en las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Indígena que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco y la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la UPN unidad 201 de Oaxaca. Con respecto a las dos primeras, la autora destaca que, de iniciar como proyectos centralistas, inmediatistas y con condiciones de operación mínimas, estos programas se convirtieron en una arena político-académica para la reflexión sobre la discriminación, la desigualdad y las injusticias hacia los pueblos indígenas, así como para analizar críticamente las políticas dirigidas a este sector de la población y discutir sobre los significados de la educación indígena y la escuela pública.

La autora destaca el entorno dilemático de estos programas, especialmente por la diversidad del alumnado, ya que se trata de estudiantes que son docentes, algunos con una larga trayectoria laboral, pero con escasa formación, o bien, son maestros recién egresados de la educación media y que se están iniciando en el campo de la educación indígena. En este contexto, surge la disyuntiva de cómo conciliar las exigencias académicas con el perfil y condiciones de estos alumnos o, más aún,

de qué manera se pueden reconocer sus particularidades sin caer en el esencialismo, para posteriormente pasar a la reflexión de sus prácticas docentes y de los problemas educativos. A lo largo del texto se exponen algunas experiencias desde las cuales se ensayan posibles respuestas a estos cuestionamientos, y se acercan a las que enfrentan otros docentes que trabajan en contextos de diversidad.

Este carácter dilemático de la educación indígena también está presente en el capítulo: “Potencialidades y desafíos de las prácticas docentes con estudiantes en las carreras convencionales: una reflexión desde la perspectiva del sector litoral de la Universidad Federal de Paraná (UFPR)”, de Ana Elisa Castro y Mariana Paladino. El punto de partida lo constituyen las posibilidades, particularidades y retos que enfrenta la formación de los estudiantes indígenas que cursan carreras que no fueron pensadas para ellos. Lo anterior se articula con otras preocupaciones como los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas docentes y su contribución a la descolonización y a la justicia epistémica, así como las oportunidades que brinda la formación profesional para el logro tanto de los proyectos comunitarios y etnopolíticos, como de las expectativas de los estudiantes.

Con base en la revisión de la literatura y de un estudio de caso realizado en la Universidad Federal del Paraná, las autoras analizan las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas, entre las que destacan la discriminación, la violencia simbólica, el racismo y la exclusión. Sin embargo, también se subraya la capacidad de los educandos y profesores para abrir sus propios espacios a través del currículo, lo que les permite acercarse a la realidad de los otros, que también es la de ellos, ampliar sus vínculos, ser solidarios y empáticos e involucrarse con lo que ocurre en las comunidades. En este proceso, los estudiantes también reflexionan sobre su propia identidad, ya sea para cuestionarla o afirmarla. Como señala uno de los entrevistados: “transitando en esos distintos espacios [refiriéndose a currículo de la UFPR] me miraba cada vez más indio, más kaingang, recuperando cuestiones que la colonialidad del poder subalternizó” (p. 189).

Se trata de una obra escrita de primera mano, porque a lo largo de los diferentes capítulos los autores se expresan en primera voz, como docentes e investigadores que trabajan desde la interculturalidad, y no sobre o en torno a ella. Esto les permite ofrecer muchos elementos que no sólo acercan al lector a las problemáticas que enfrentan los estudiantes y profesores en su trabajo diario, sino que, además, nos llevan a preguntarnos sobre los cursos de acción gubernamental que han prevalecido en la educación de los pueblos indígenas y sus alcances en la formación profesional.

REFERENCIAS

- BARONET, Bruno (2010), “De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México”, en Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 245-272.
- JIMÉNEZ-Naranjo, Yolanda y Rosa Medonza-Zuany (2016), “La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa”, *Liminar*, vol. 14, núm. 1, pp. 60 -72.
- LAPARRA, Seín (2017), “Formación docente para el medio indígena: interculturalización o inclusión”, *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 26-35.
- MARTÍNEZ, Regina (2011), “La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, número especial, pp. 250-261.
- MATEOS, Laura y Gunther Dietz (2016), “Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 683-690.