

HEGEMONÍA Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS EN TERRITORIOS INDÍGENAS

HEGEMONY AND PEDAGOGICAL ALTERNATIVES IN INDIGENOUS TERRITORIES

HEGEMONIA E ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NOS TERRITÓRIOS INDÍGENAS

FRANCO, Martha Josefina¹ 

CABRERA, Noemi² 

CRUZ, Christian Aarón³ 

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito realizar un abordaje teórico-metodológico que nos permita aproximarnos a las experiencias pedagógicas alternativas construidas en diversos territorios indígenas de América Latina. A través del texto desarrollamos tres apartados, relacionados con los siguientes aspectos: a) una breve revisión histórica de las alternativas pedagógicas construidas desde los pueblos indígenas, b) una síntesis de las políticas educativas construidas desde los pueblos y para los pueblos indígenas de México y, c) la sistematización y el análisis de dos experiencias pedagógicas configuradas en los estados mexicanos de Oaxaca y Puebla.

Palabras clave: Educación; Alternativas pedagógicas Sujeto pedagógico; Pueblos indígenas.

ABSTRACT

This paper aims to provide a theoretical and methodological framework as a means of approaching to some alternative pedagogical experiences built in Latin American indigenous territories. Throughout the text, three main related sections are developed: a) a brief historical review of those pedagogical alternatives that emerged from indigenous peoples, b) a synthesis of the educational policies made by Mexican indigenous peoples and also those addressed to Mexican indigenous peoples, and c) the systematization and analysis of two pedagogical experiences implemented in Oaxaca and Puebla, two Mexican states.

Keywords: Education; Pedagogical alternatives; Pedagogical subject; Indigenous communities.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é fornecer uma abordagem teórica e metodológica que nos permita aproximarmo-nos às experiências pedagógicas alternativas construídas em vários territórios indígenas na América Latina. Ao longo do texto desenvolvemos três seções, relacionadas aos seguintes aspectos: a) uma breve revisão histórica das alternativas pedagógicas construídas a partir dos povos indígenas, b) uma síntese das políticas educativas construídas a partir dos povos e para os povos indígenas do México, e c) a sistematização e análise de duas experiências pedagógicas configuradas nos estados mexicanos de Oaxaca e Puebla.

Palavras-chave: Educação; Alternativas pedagógicas; Sujeito pedagógico; Comunidades indígenas.

¹ Universidad Pedagógica Nacional – UPN – México.

² Universidad Nacional Autónoma de México – Unam – México.

³ Universidad Nacional Autónoma de México – Unam – México.

EMERGENCIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA

La historia de la educación latinoamericana está marcada por múltiples coyunturas y acontecimientos que han dado lugar a la conformación de determinados proyectos, los cuales son entendidos como formas particulares de habitar los momentos históricos en los que se sitúan, con miras en la construcción de futuros esperados para los sujetos que los sostienen (Zemelman, 1992). En el marco de las luchas por la hegemonía en América Latina, el proyecto pedagógico triunfante tuvo como base los principios de la modernidad, la ilustración, el patriarcado, el capitalismo y la colonialidad, y se concretó con la creación de los Sistemas de Instrucción Pública Centralizados y Estatales (SIPCE) a mediados del siglo XIX (Puiggrós, 1990).

A través de la operación de los SIPCE se procuró la consolidación de los principios y perspectivas de futuro que sostenían a los nacientes Estados Nacionales. En el marco de los procesos de formación de sujetos se pusieron en marcha acciones radicales de “represión y subalternización de otras formas culturales y propuestas pedagógicas” (Rodríguez, 2015, p. 12). Con ello, los saberes, los sujetos y las experiencias pedagógicas configuradas al margen del proyecto dominante quedaron invisibilizadas. No obstante, desde las luchas emprendidas por distintos sectores populares se crearon las bases para disputar la hegemonía en el campo de la educación latinoamericana (Puiggrós, 2017).

Desde el registro particular de algunos pueblos indígenas se impulsaron proyectos educativos que pretendían articular procesos de formación con base en las formas de conocimiento, producción y socialización propias. Bajo esta perspectiva, podríamos sostener que se trata de *experiencias pedagógicas alternativas*, considerando que lo alternativo se configura en un plano ético, político y pedagógico relacional que condensa formas hegemónicas de interactuar entre universalismos y particularismos (Laclau y Mouffe, 1987), por ende,

Lo alternativo no puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando transformaciones que de alguna manera marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran (Gómez, Corenstein y Hamui, 2013, pp. 44-45).

Como experiencias pedagógicas alternativas, las primeras propuestas de formación de sujetos en territorios indígenas se encontraban subsumidas en las políticas indigenistas. Su sentido alternativo recaía fuertemente en la dimensión de lo pedagógico (Gómez y Corenstein, 2017), debido a que la apuesta central era la transformación del modelo educativo, sin embargo, no trascendieron en la reconfiguración de las tramas institucionales que determinaban los sentidos de la formación de sujetos.

En Bolivia, por ejemplo, entre 1874 y 1899, los procesos de formación de sujetos indígenas tenían como soporte el imaginario del indio letrado y castellanizado (Paniagua, 2013) por ello tenían que aprender a leer y escribir en español, con la intención, entre otras cosas, de comprender la ley que les garantizaba el uso y, en casos muy limitados, la pertenencia de la tierra. En aquel tiempo, la política educativa era dictada por el Estado, aunque el carácter operativo dependía de las

haciendas o de órdenes religiosas. La formación ponía énfasis en la ciudadanía del indio (su instrucción, aculturación, civilización, integración y modernización).

Sin duda, se trataba de procesos de formación que pretendían mantener las condiciones de subordinación, alienación y explotación del sujeto indígena. Empero, también representaron una base que permitió su paulatino empoderamiento, incluso en muchas latitudes de Nuestra América la formación del indio comenzó a ser vista como un peligro, sobre todo para los actores sociales que se adhirieron a la lógica de acumulación de capital, como los latifundistas.

En el marco de tramas complejas, que condensaron múltiples tensiones y articulaciones con el proyecto pedagógico dominante, las luchas de los pueblos trascendieron hasta la primera mitad del siglo XX. A lo largo y ancho del territorio nuestroamericano se construyeron experiencias pedagógicas que se distanciaron considerablemente de la educación hegemónica estatal.

En determinados territorios indígenas las escuelas se convirtieron en espacios pedagógicos que posibilitaron la articulación de saberes comunitarios, teniendo como base material y simbólica los procesos productivos y de socialización propias de los pueblos indígenas. Esto representó una fuerte ruptura con las lógicas de formación de sujetos que ponían énfasis en la capacitación de mano de obra rentable para la creciente producción capitalista. Bajo la lógica del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (APPeAL), podríamos sostener que este movimiento epistémico logró un desplazamiento que transitó de la implementación de saberes técnicos a la potenciación de Saberes Socialmente Productivos (SSP), reconocidos como aquellos “que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su <<habitus>> y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o de la comunidad” (Puiggrós y Gagliano, 2004, p. 13).

En el mismo sentido, Gómez, Hamui y Corenstein (2013) reconocen la dimensión procedimental como “aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera” (p.55), misma que se fue transformando en algunos territorios indígenas. Las escuelas fueron sostenidas y potenciadas por las organizaciones indígenas, como en el territorio andino del Ecuador, donde las escuelas clandestinas imaginadas por la maestra kichwa Dolores Cacuango fueron financiadas por la Federación Ecuatoriana de Indios (González, 2011), organización que representó la base material y simbólica para la construcción e institucionalización de escuelas para los indígenas que habitaban los territorios de Cayambe, Chimborazo y Bolívar entre 1946 y 1963.

Por otro lado, la dimensión del *ethos*, es decir, las “creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento” (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013, p.55), también se transformó, ya que algunos proyectos educativos se distanciaron de las ideas asimilacionistas, para transitar hacia un reposicionamiento de las formas propias de ser y conocer el mundo, como sucedió en Warisata, la Escuela-Ayllu, en la que se ponderó el indianismo boliviano, articulado con los principios de la escuela socialista (Pérez, 1962).

La emergencia de la educación indígena latinoamericana comprendió procesos complejos, los cuales acontecieron en periodos más o menos largos que dieron lugar al reconocimiento, por parte de los Estados Nacionales, de procesos de formación de sujetos vinculados con las formas propias de saber y conocer el mundo, los modos de producción ancestrales, las formas de

organización político-comunitarias, el uso de las lenguas indígenas, así como de diversos aspectos que posibilitan la constitución de las culturas que habitan el territorio de América Latina, como rituales, fiestas, tradiciones, usos, costumbres, cosmogonías y mitos.

Cabe destacar que en este momento histórico se encuentran posicionamientos que sintetizan las disputas por la hegemonía.⁴ Desde los planteamientos universalistas del proyecto dominante se crearon las condiciones para civilizar a los indios -dicho de forma eufemística-, asumiendo como sustento una noción de sujeto pedagógico cuyo telón de fondo fue la escena fundante del vínculo entre Europa y América, caracterizada por la subordinación del indio (Puiggrós, 1995).

En consecuencia, desde los SIPCE se creó una lógica de jerarquización de sujetos y saberes, disfrazada con el principio de igualdad que dio sustento al Estado Moderno. Los principios morales e intelectuales del nacionalismo fueron transmitidos mediante procesos pedagógicos homogeneizantes y reproductivistas, imbuidos en la lógica de la educación bancaria (Freire, 1982), pues el sujeto pedagógico representaba un proceso de transacción de saberes técnicos y operativos unidireccionales, sin tomar en cuenta el potencial gnoseológico de las situaciones cotidianas que enfrentaban los sujetos indígenas.

En contraste, desde algunos posicionamientos político-pedagógicos construidos en territorios indígenas se asumió como primicia el fracaso del proyecto pedagógico hegemónico (CONAIE, 1994), puesto que representaba un atentado histórico contra la primera tarea de la educación, esto es, la potenciación del sujeto (Gómez, 2001).

A partir de este recuento es posible identificar el potencial transformador de los movimientos indígenas y su capacidad para dislocar las estructuras pedagógicas hegemónicas. Ejemplo de ello son los planteamientos pedagógicos configurados en determinados territorios indígenas, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje comenzaron a representar situaciones que condensaron componentes onto-epistémicos cuya potenciación posibilitó la construcción de tramas inéditas de significación y objetivación de sus realidades concretas, relacionadas con las formas propias de ser y conocer, las cuales denotaban un carácter socialmente productivo al contribuir con la transformación de las tramas comunitarias.

Por consiguiente, la noción de sujeto pedagógico dio un giro, ahora podía comprenderse desde un ángulo de lectura relacional, que mostraba una importante apertura hacia los conocimientos vinculados con la comunidad y la naturaleza (Cruz y García, 2021), lo que representó la reconfiguración intracultural, es decir, la rearticulación de la trama interétnica (Dietz, 2017).

Eventualmente, el alcance de los proyectos político-pedagógicos de los pueblos indígenas trastocó las estructuras de dominación. Entre las décadas de 1970 y 1980, se logra dar una nueva direccionalidad a los procesos de formación de sujetos indígenas. Es a través de la acción colectiva que se configura un sujeto complejo capaz de disputar la hegemonía en el campo de la educación indígena latinoamericana. Cabe señalar que en este proceso fueron acompañados por distintos

⁴ En el cuaderno 25 Gramsci (1981) aborda el concepto de *hegemonía*, reconociendo las relaciones orgánicas entre el Estado y la sociedad civil, se trata de un estudio de los sujetos subalternos en la vida material que da cuenta de la adhesión activa o pasiva en relación con los grupos dominantes. En ese sentido, la hegemonía refiere a la construcción de un marco común, material y significativo, que es producto de la disputa y, a su vez, es un territorio en disputa que posibilita la conformación de relaciones de mando y obediencia. En otros términos, podríamos decir que alude a la dirección política, moral e intelectual, en ese tenor comprende la reproducción del orden político en la subjetividad.

actores socio-políticos, como organizaciones de campesinos, obreros, intelectuales, religiosas y no gubernamentales.

Las nuevas opciones de futuro para los pueblos y comunidades indígenas de América Latina sintetizaron una multiplicidad de procesos sociales, económicos, políticos, educativos, culturales, étnicos, lingüísticos, incluso legislativos -que transitaron de políticas educativas integracionistas hacia la creación de políticas de reivindicación de lo propio-. En ese momento histórico se ubica la emergencia de la Educación Intercultural latinoamericana (Walsh, 2009).

LA DISPUTA POR LO EDUCATIVO: POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

En el marco de este recorrido histórico-conceptual es necesario ubicar las políticas que han caracterizado la formación del sujeto indígena en el contexto mexicano, puesto que éstas han constituido un referente de homogeneización y negación de los saberes que poseen las y los estudiantes indígenas que cursan la educación básica. Lo cual ha tenido consecuencias en la construcción del sujeto indígena, hacia afuera y hacia adentro, abonando a la conformación de un sujeto que emerge hacia afuera como vulnerado, discriminado y negado; y hacia adentro como un sujeto en lucha por el reconocimiento de su identidad, su cultura y sus saberes.

La definición de políticas educativas ha conformado espacios de tensión, resistencia y disidencia, dando lugar a políticas de facto, que surgen a partir de experiencias en escuelas de educación indígena, así como en las comunidades, a partir de los distintos procesos históricos y coyunturales que han experimentado, convirtiéndose en sujetos que disputan el lugar histórico y social negado. Por ello, es importante identificar los distintos proyectos político-pedagógicos impulsados para la formación de sujetos indígenas, así como identificar los referentes onto-epistémicos que nos permitan dar luz de la complejidad de los momentos transcoyunturales, es decir, la construcción del conocimiento desde las exigencias de la secuencia de coyunturas históricas, como espacios constitutivos de los sujetos (Zemelman, 2003, p. 154) que gestaron las condiciones de posibilidad para la educación indígena en México.

Para el análisis de las políticas educativas destinadas a la población indígena identificamos como punto de referencia la cadena relacional tensión-articulación-disputa cuyos elementos muestran una realidad coyuntural social compleja, en la que se contiene por los proyectos político-pedagógicos inscritos en un sistema educativo que reproduce la discriminación, el racismo y la vulneración de las poblaciones indígenas. Las tensiones y/o articulaciones generadas con base en el interés por formar al sujeto indígena responden a los procesos que se gestan en determinados territorios como parte de la disputa por lo educativo.

Los elementos principales que caracterizan los momentos coyunturales inician con la creación del Estado moderno mexicano y, posteriormente, con la conformación de la Secretaría de Educación Pública, que impulsó procesos de formación del sujeto indígena centrados en la castellanización, que contribuyó a la idea de la unidad nacional (Jiménez & Mendoza, 2016; Chidoi, 1990; Bertely, 1998; Dietz & Mateos, 2011). Posteriormente, se desplegaron las políticas indigenistas, en las primeras dos décadas del siglo XX, las cuales se basaban en el pragmatismo y

la conformación de una sola identidad, lo cual constituyó un referente con escasa significación de la escuela para el sujeto y la comunidad indígena.

Otra coyuntura se encuentra en el cardenismo, momento en que la formación del sujeto indígena fraguó un *ethos* particular que definió por largo tiempo al maestro rural, cuyas acciones orientaron la construcción de una Escuela Socialista que proponía una nueva forma de organización administrativa, social y productiva. En esta etapa se realizó en Pátzcuaro, Michoacán, México el I Congreso Indigenista Interamericano (1940) que sentó las bases para una nueva política indigenista a nivel continental, contribuyendo a la creación del Instituto Indigenista Interamericano (1942) y promoviendo la fundación de diversos institutos en toda América Latina (Pineda, 2012).

Posteriormente, la formalización e institucionalización de Dirección General de Educación Indígena, en la década de los 70, representó para el Estado la búsqueda de la mejora educativa, es decir, se identificó una tensión-articulación en la educación indígena que se concretó con la normatividad, supervisión y evaluación de un sistema educativo bilingüe bicultural, el cual implicó cierto consenso —al menos teórico— del fin de las políticas educativas excluyentes, integracionistas y asimilacionistas por parte del Estado, ratificado por organizaciones y profesionistas indígenas, científicos sociales y declaraciones de organismos internacionales (Moya, 1998).

Por último, situamos como momento coyuntural la definición de políticas educativas interculturales que surgen en México desde 1980 y se refuerzan a partir de las demandas y propuestas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) a finales del siglo pasado, con el fortalecimiento del movimiento indígena mexicano, poniéndose en la mesa de reflexión el proyecto de formación del sujeto indígena ante la emergencia de nuevas dinámicas y realidades, configurando condiciones de posibilidad renovadas que pusieron en tensión las premisas tradicionales del papel de dicho sujeto, así como las demandas y necesidades que surgieron a partir de su contundente transformación. Dichas políticas se definen a partir de la construcción intercultural de saberes, (García, 2004) y de la colaboración intercultural crítica en la producción de conocimientos (Mato, 2008), que implica el diálogo de saberes y haceres (Alatorre, 2009) en la que la participación de los diferentes actores es fundamental en el proceso, y no solamente en el diseño (Jiménez & Mendoza, 2016).

Los distintos momentos coyunturales a los que hemos hecho referencia, no han constituido un elemento que permita romper las inercias sociales, comunitarias y económicas de las poblaciones a las que van dirigidas, puesto que se orientan hacia un proyecto hegemónico educativo cuya ideología se basa en el referente cultural del sistema educativo, el nacionalismo mexicano, que anula “el reconocimiento, uso y desarrollo de otra lengua, que no sea el español, como lengua materna. También implica en el ámbito del Nosotros, que los contenidos nacionales no se modifiquen en lo absoluto” (Gallardo, 2018, p. 82).

Aunado a lo anterior, se suma que en los últimos años se ha dado énfasis dentro de la política educativa nacional a medir, cuantificar, identificar brechas educativas, así como áreas de mejora o de oportunidad, lo cual complejiza la definición de las políticas educativas pertinentes dirigidas a la población indígena, puesto que no hay claridad respecto a que si la mejora educativa se refiere al alcance de los estándares nacionales o al desarrollo de una educación pertinente que

permita a niñas, niños y jóvenes un desarrollo integral, que tenga como resultado un aprendizaje situado y significativo.

Ahí es donde radica un elemento importante para la reflexión, puesto que, al momento de definir las políticas educativas hegemónicas destinadas a la población indígena, ¿a qué se refiere la mejora educativa y qué impacto han tenido los programas y proyectos que hacen frente a esta tarea política? Lo anterior contribuye a mirar los procesos y propuestas que se han desarrollado desde las propias comunidades y pueblos indígenas (Sujeto) y que, en miras de la falta de un impacto visible en la educación de los pueblos indígenas, han decidido ganar y construir espacios escolares con pertinencia cultural y lingüística (Disputa), de tal forma que encuentran eco respecto a los sentidos que refiere la escuela y su importancia en la construcción propia de lo educativo.

Así, los proyectos educativos construidos históricamente por el sujeto indígena en México, representan un archipiélago de experiencias pedagógicas alternativas a partir de las cuales se han construido referentes fundamentales para pensar en una educación comunitaria, intercultural, bilingüe, producto de un posicionamiento contrahegemónico que reivindica desde abajo su historia y sus proyectos, cuya matriz mesoamericana contrasta abiertamente con el referente cultural identitario de la educación básica nacional, que se ha impuesto a través del SEN desde su creación. Lo cual hace referencia a la búsqueda de sentido por parte de los sujetos para vivenciar, en un acto político, la disputa por una educación para los pueblos indígenas que sea pertinente, bilingüe, intercultural y activamente construida. A continuación, presentamos dos experiencias pedagógicas alternativas que emergen en territorios indígenas, una que se refiere al sujeto educador comunitario bilingüe de la región chocholteca-mixteca de Oaxaca, y la segunda sobre la Tosepan kalnemachtilyan, construcción de un *ethos* campesino en Puebla.

EL SUJETO EDUCADOR COMUNITARIO BILINGÜE DE LA REGIÓN CHOCHOLTECA-MIXTECA DE OAXACA

Las telesecundarias en México se ubican en territorios rurales e indígenas⁵ con distintas dinámicas socioculturales y lingüísticas atravesadas por la tensión global-local que no siempre favorecen la transmisión, uso y desarrollo de las culturas y lenguas indígenas. Según López (2019) uno de los factores principales que incide en el silenciamiento de las lenguas indígenas es el proceso de escolarización de niñas, niños y jóvenes indígenas, ya que los efectos que producen están lejos de fortalecerlas. Hasta ahora la lengua y la cultura, en tanto referentes identitarios de los sujetos, resultan poco relevantes para el proyecto político-pedagógico hegemónico.

Sin embargo, dicho referente -en tanto abierto, precario, incompleto- al mismo tiempo produce las condiciones para la configuración de proyectos y proceso pedagógicos alternativos a partir de la articulación específica de referentes políticos, sociales, culturales, lingüísticos, pedagógicos que habían quedado al margen.

⁵ Desde la geografía cultural “el territorio constituye por si mismo un espacio de inscripción de la cultura y, por lo tanto, equivale a una de sus formas de objetivación. En efecto, sabemos que ya no existen territorios vírgenes o plenamente naturales, sino solo territorios literalmente tatuados por las huellas de la historia, de la cultura y del trabajo humano” (Giménez, 1996, p.14). Desde esta concepción de territorio, identificamos a las comunidades indígenas que significan a sus instituciones, en este caso a la escuela.

Tal es el caso del proyecto educativo que emerge en el marco del Primer Congreso de los Pueblos Chocholtecos realizado el 14 de diciembre de 2019, en el que se organizaron 5 mesas de trabajo: cosmovisión, identidad, cultura, historia y códigos, y a partir del cual se emitió el documento resolutivo “Declaración de autodeterminación de los pueblos chocholtecos”.

Varios puntos expuestos en dicho documento han sido retomados por las y los profesores de las telesecundarias de la zona escolar 09, que comprende 19 municipios de la región chocholteca-mixteca de Oaxaca, como referentes para la reconstrucción del proyecto ético-político de las escuelas, específicamente lo que tiene que ver con la historia, la cultura, la lengua, el territorio y su articulación con el curriculum.

Los esfuerzos se centran en la vinculación escuela-comunidad para que trascienda el plano prescriptivo que el curriculum oficial plantea si realmente se quiere “hacer la diferencia en la escuela, para retener a las y los jóvenes, que no se vayan, y responder a la pregunta ¿qué alternativas podemos ofrecer para que se queden?” (Entrevista, Serra, 2020).

Con el impulso de actores como las y los educadores comunitarios, docentes, directivos, el supervisor y la Asistente Técnico Pedagógica (ATP) de la zona escolar, así como la vinculación con representantes municipales, con el comité regional de cultura comunitaria ngigua-ngiba, entre otros, se ha emprendido un proyecto político-pedagógico que busca contrarrestar el distanciamiento entre lo que es relevante para las y los jóvenes y las comunidades, además aquello que se enseña en la escuela.

Asimismo, se promueve el reconocimiento de que la telesecundaria es un espacio comunitario vital para la recuperación de la historia de las comunidades que conforman este territorio y para “contrarrestar el desconocimiento de la historia y la memoria de la mixteca norte y de la región chocholteca” (Entrevista, Serra, 2020) por parte de las y los docentes de dichas telesecundarias, así como por parte de los sujetos en formación.

Como se puede identificar, emerge una tensión importante entre los referentes mencionados y el curriculum de telesecundaria, ya que éste se basa en la enseñanza de contenidos de carácter nacional y nacionalista que no consideran los conocimientos de los pueblos originarios como valiosos y relevantes para ser incorporados a la educación básica.

La tensión entre el carácter monolingüe-monocultural del modelo educativo de la telesecundaria (que impide considerar el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y con ello el silenciamiento de sus hablantes) y el carácter intercultural y bilingüe por el que apuestan las y los docentes de las telesecundarias de esta región ha producido la emergencia de un sujeto educador comunitario bilingüe, es decir un sujeto pedagógico de la interculturalidad considerado como el nudo relacional: educador, educando, comunidad y naturaleza (Cruz y García, 2021) constitutivo del respeto y trabajo comunitario que permite la transmisión de legado.

Sujeto que sostiene la lucha para que el curriculum considere como base del *ethos* las lenguas indígenas, su uso y enseñanza. Al mismo tiempo ha “fortalecido su identidad con base en el sentido comunitario, en el reconocimiento de la diversidad, en la valoración de la riqueza lingüística y de la tradición oral. Capaz de una reflexión intracultural e intercultural críticas” (Entrevista, Serra y Chávez, 2022).

Los saberes que el sujeto educador comunitario bilingüe ha construido a lo largo de su vida devienen en proyecto político-pedagógico cuando se inscriben en el proceso de institucionalización a partir de su articulación con el currículum. Se trata de saberes que determinan su pertenencia al territorio chocholteco y que representan un capital social y cultural que se reconoce valioso en la formación de las nuevas generaciones.

Este sujeto emerge y adquiere protagonismo frente al cuestionamiento sobre la relevancia y pertinencia de la educación que imparte y que se basa en el desarrollo de los planes y programas de estudio vigentes. El sujeto cuestiona su papel como simple depositario de conocimiento (Freire, 1982) cuando reflexiona en torno al legado histórico, cultural y lingüístico de la región.

Legado que resuena en los saberes, en la lengua ngiba-ngigua, en las formas de organización, en las prácticas, en las tradiciones, en las ideas y los valores de las y los jóvenes y de las comunidades. También en la existencia de códigos que dan cuenta de la historia prehispánica de la región y cuyo desconocimiento parece afectar los referentes ideológicos, culturales, lingüísticos y filosóficos a partir de los que las nuevas generaciones se forman.

Otro ámbito central en la configuración de este legado es la naturaleza y la forma específica de concebirla, nombrarla y relacionarse con ella. El territorio alberga huellas del pasado que resuenan en los nombres de los parajes, solares, montañas, ríos, lagos, flora, fauna, etc., que hacen recordar-saber que ese registro apunta a la memoria histórica del pueblo chocholteco.

Hasta ahora, a partir del ejercicio de sistematización, hemos identificado que uno de los referentes principales que configura el proyecto ético-político de la educación intercultural es la recuperación de la identidad chocholteca (ngiba-ngigua) y mixteca, en los procesos formativos de las y los jóvenes que cursan la telesecundaria, con lo que construyen bases sólidas para que la educación que se imparte sea relevante “frente al poco interés que muestran ellos y sus familias por la educación y formación en este nivel educativo” (Entrevista, Serra, 2020).

TOSEPAN KALNEMACHTILOYAN, CONSTRUCCIÓN DE UN *ETHOS* CAMPESINO

Reconociendo la importancia de visibilizar las alternativas pedagógicas, ya que “abren la mirada a una historia de la educación negada en los discursos oficiales, oculta en tramas profundas de lo social” (Rodríguez, 2013, p.25), presentamos la experiencia de la escuela Tosepan Kalnemachtilyan que, desde la lógica de sentido de cooperativistas indígenas, tensa las perspectivas hegemónicas y se constituye como *alter-nativa* (da Costa y Medina, 2016) en la arena político-pedagógica, desde procesos decoloniales.⁶

⁶ La invasión europea en estas tierras “fraguó y condensó como determinantes la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo” (Quijano, 2014, p.793), instalados de forma violenta, lo que trajo consigo evidentes resistencias que no dejaron de tensar la narrativa hegemónica del saber desde otras formas de ser, estar y entender el mundo, cimentando así el enfoque decolonial, que plantea un “Sur epistemológico compuesto por muchos sures epistemológicos que tienen en común el hecho de que son saberes nacidos en las luchas contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado” (de Sousa, 2018, 29). Desde este planteamiento esos sures son construcciones del sujeto histórico que reflexiona sobre su realidad y su liberación como forma de existir con dignidad, donde la construcción de sus saberes políticos permite la toma de la palabra para legitimar otras formas de ser y saber.

Como antecedente, a finales de 1970 la población náhuatl y totonaku de la sierra Norte de Puebla, emprenden un proceso contrahegemónico a partir de la producción sostenible, solidaria y de reivindicación cultural, a través de la Unión de Cooperativas Tosepan Titataniske (Unidos Venceremos), para enfrentar a los poderes económicos de la región. En este proceso, adquieren un *ethos* como impronta de la conciencia comunitaria indígena que “desafía la colonialidad epistémica” (Benton, 2017, p. 1).

Al deconstruir los modelos colonialistas, se interesan por educar desde principios políticos, pedagógicos y liberadores de la organización e instauran desde otro lugar su escuela. Crean un centro educativo alternativo a la escuela convencional, que históricamente transmitió conocimientos y prácticas dominantes, denostando al ser campesino e indígena. Dan un giro epistémico a las prácticas escolares instituidas, para formar a las y los estudiantes como indígenas, campesinos y cooperativistas, como menciona González:

Además de trabajar contenidos estipulados por la SEP, tratamos de fortalecer algunas cosas que la escuela formal no tiene, por ejemplo, el amor al campo, el fortalecimiento de la cultura local tradicional, la lengua y otros elementos que parten de la cosmovisión del pueblo (Entrevista, González, 2017).

Podemos identificar en este modelo educativo tres aspectos que permiten reconocer el *ethos* pedagógico: la metodología desde una perspectiva intra e intercultural, los contenidos curriculares que recuperan saberes socialmente productivos y al sujeto pedagógico de la interculturalidad.

Respecto a la metodología intra e intercultural, se aprende haciendo, recuperando los saberes locales y formas de transmisión comunitaria, aspecto relacionado con la intraculturalidad. Pero también es una experiencia que explora procesos al abrirse al contexto local y universal, con prácticas en el campo, en la comunidad y en el aula. Se aprende en la parcela, en los libros, en la plática con los ancianos y en los proyectos que llegan a impartir investigadores o artistas simpatizantes de esta experiencia educativa. Existen programas estructurados y proyectos breves. Las actividades escolares formales se articulan con prácticas sociales comunitarias y con proyectos experimentales que sustentan una metodología intercultural crítica.

Con relación a los contenidos curriculares, la escuela inscrita en el *ethos* de la organización es un espacio de aprendizaje que atiende el nivel básico. Allí la experiencia escolar está imbricada a la vida comunitaria, como acto formativo conciente, organizado y liberador (Freire, 1987). El conocimiento se transforma en conciencia, en una realidad sociopolítica encaminada al bien común (Zemelman, 1999). La historia, lengua, conocimiento del medio, matemáticas, valores, el reconocimiento de lo social, parten de su entorno en articulación con los conocimientos universales. Se enseña a “leer su mundo, pero sobre todo a escribir o reescribir el mundo transformándolo” (Freire, *op. cit.*, p. 175).

Los saberes socialmente productivos (campesinos y cooperativistas) se transmiten como legado comunitario, como una forma de mantener vigentes los conocimientos, las prácticas sociales

y productivas del grupo, dando sentido, cohesión social, rumbo y devenir a la formación de las nuevas generaciones.

El trabajo agropecuario es parte de la exploración y comprensión del entorno natural y social; consiste en el trabajo organizado de los alumnos, por grados y por equipos, en las diversas áreas agropecuarias de la escuela: cafecultura, cultivo del maíz en milpa, hortaliza, semillero, producción de miel y gallinero (Benton, 2017, p. 6).

En referencia a la lengua, que tiene doble función: como medio de transmisión de contenidos y como contenido de aprendizaje (Ruiz y Camps, 2009), en esta escuela se emplea inicialmente el náhuatl, como forma de inmersión escolar. Los estudiantes interactúan y aprenden la lecto-escritura en lengua materna y de manera procesual, adquieren un bilingüismo coordinado.

Referente al sujeto pedagógico de la interculturalidad, la escuela parte de la cultura, el entorno natural y la visión del mundo indígena (lo socioterritorial como espacio sobredeterminado), que fortalece lazos comunitarios. Las y los estudiantes aprenden el cooperativismo al observar el trabajo de los sujetos educadores comunitarios surgidos de la realidad socio-histórica de la Tosepan, profesores indígenas hijos de cooperativistas imbricados a la organización y a la escuela. El estudiantado también aprende por disposición de sus padres: “Todos colaboramos en las decisiones de la escuela, en su organización y mantenimiento. Participamos en las asambleas, hacemos faenas, preparamos los alimentos y hacemos limpieza” (Entrevista, Sánchez, 2022).

La escuela “busca la construcción de un legado, al transmitir y valorar tradiciones y costumbres como sentido de pertenencia a un colectivo” (Corenstein, *et.al*, 2013, p. 425), potenciando al sujeto pedagógico de la interculturalidad, como sujeto de la experiencia común, en construcción del devenir.

Reconociendo que “las alternativas se definen en el marco de las prácticas sociales, de las luchas hegemónicas” (Rodríguez, 2013, p.28), este proyecto educativo constituye un lugar de resistencia y de construcción de prospectiva, gestado como un “inédito viable” (Freire, 1982) que trasciende las situaciones límite para transitar a otros horizontes posibles. Escuela que agencia a las nuevas generaciones para mantener sus formas de organización colectiva, seguir siendo campesinos y buscar la vida buena, como práctica del cooperativismo indígena.

CONCLUSIONES

Desde el programa APPEAL reconocemos que la realidad histórica de la educación indígena latinoamericana es compleja, razón por la cual no puede ser abordada con posicionamientos que reduzcan las tramas en las que se producen los sujetos, los proyectos y las alternativas pedagógicas al análisis de nociones ordenadoras deterministas. Antes bien, tendría que mirarse con amplitud el magma social, considerando la densidad y complejidad que condensan los momentos transcoyunturales, configurados a partir de ciertos procesos sociales, políticos, pedagógicos, económicos, étnicos, entre otros, los cuales posibilitan la producción de determinadas subjetividades, formas concretas de habitar los territorios, así como las condiciones históricas en que acontecen las luchas por la hegemonía.

Como se pudo observar en el caso mexicano, se han desarrollado políticas, procesos y experiencias significativas en la disputa por lo educativo, pues hemos visto que son los propios sujetos dentro y fuera de la escuela quienes luchan y construyen una educación que fortalece y da sentido al sujeto pedagógico de la interculturalidad que se vislumbra como protagonista de este momento histórico y transcoyuntural.

Las dos alternativas pedagógicas presentadas se sitúan en la trama de la educación pública, imbricadas en mayor o menor medida al curriculum nacional y a la vez en tensión con ella, instalando a su manera un *ethos* indígena e intercultural generador de proyectos educativos que sostienen una educación intercultural crítica a partir de la realidad y el devenir de sujetos sociales que posibilitan y potencian otra escuela, más justa, digna y liberadora para la transformación social.

REFERENCIAS

1. Benton, Ana. Paisaje lingüístico en Tosepan Kalnemachtilyan: Lecturas sobre educación intercultural y revitalización. **Congreso Nacional de Investigación Educativa**. San Luis Potosí: COMIE, 2017.
2. Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. **Proyecto político de la CONAIE**. Quito, Ecuador: Consejo de gobierno de la CONAIE, 1994.
3. Corenstein, Martha, *et.al.* Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010). En: Gómez, Marcela y Corenstein, Martha (coordinadoras). **Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas**. México: UNAM/FFL, 2013, pp. 391-428.
4. Cruz, Christian y García, Edgar. Hacia la construcción del sujeto pedagógico de la interculturalidad. Sentipensares desde el territorio de Abya Yala. **Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante**, n. 6, abril-septiembre, 2021, pp. 61-72.
5. Da Costa, Lucas y Medina, Patricia. Entre telescopios y milpas construimos resistencia. Horizontes metodológicos en diálogo con niños y niñas nahuas en la Sierra Norte de Puebla. **Argumentos**, v.29, n. 81, 2016, pp. 111-133.
6. De Sousa, Santos. Introducción a las epistemologías del Sur. En: Meneses, P. y Bidaseca, K. **Epistemologías del Sur**. CLACSO, 2018, pp. 25-61.
7. Dietz, Gunther. Interculturalidad: una aproximación antropológica. **Perfiles Educativos**, v. 39, n. 157, 2017, pp. 192- 207.

8. Freire, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1982.
9. Freire, Paulo. **Pedagogía, diálogo y conflicto**. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1987.
10. Gallardo, Ana. El referente identitario del curriculum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. **Educação Unisinos, Dossie: políticas de Currículo e Docencia: significados, impases e desafios no contexto Iberoamericano**, v. 22, n.1, 2018, pp. 75-86. doi: 10.4013/edu.2018.221.08
11. Giménez, Gilberto. Territorio y cultura. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v.2, n. 4, 1996, pp. 9-30.
12. Gómez, Marcela. Sujeto y educación en el contexto latinoamericano: un horizonte en construcción. En: Zemelman, Hugo y Gómez, Marcela (coordinadores), **Pensamiento, política y cultura en América Latina**. Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2001.
13. Gómez, Marcela; Hamui, Liz; y Corenstein, Martha. Huellas, Recortes y nociones ordenadoras. En Gómez, Marcela y Corenstein, Martha. **Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas** (pp. 33-70). México: UNAM/FFL, 2013.
14. Gramsci, Antonio. Cuaderno 25 (XXIII) 1934. Al margen de la historia. (Historia de los grupos sociales subalternos). En **Cuadernos de la cárcel** (pp. 1571-1579), México: Ediciones Era, 1981.
15. López, Luis. **Situación general de las lenguas indígenas y políticas gubernamentales en América Latina y el Caribe**. Cuzco: FUNPROEIB Andes, 2019. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/336146115_Situacion_general_de_las_lenguas_indigenas_y_politicas_gubernamentales_en_America_Latina_y_el_Caribe. Con acceso el: 9 de mayo de 2022.
16. Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder** (pp. 777-832). Buenos Aires: CLACSO, 2014.
17. Quintriqueo, Segundo, *et. al.* (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 17, n. 2, 2014, pp. 201-217. Disponible en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/201/0>. Con acceso el: 9 de mayo de 2022.
18. Pérez, Elizardo. **Warisata. La Escuela-Ayllu**. La Paz: Ministerio de Educación, 1962.

19. Puiggrós, Adriana. **Historia de la educación en la Argentina. Tomo I.** Buenos Aires: Galerna, 1990.
20. Puiggrós, Adriana. **Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.** Buenos Aires: Ariel, 1995.
21. Puiggrós, Adriana y Gagliano, Rafael. **La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina.** Buenos Aires: Homo Sapiens, 2004.
22. Rodríguez, Lidia. **Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido.** Buenos Aires: Colihue, 2015.
23. Rodríguez, Lidia. La elección categorial: alternativas y educación popular. En: Rodríguez, Lidia (directora). **Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para el balance y prospectiva.** Buenos Aires: APPEAL, 2013, pp. 25-39.
24. Ruiz, Uri y Camps, Anna. Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. **Revista de psicodidáctica**, v. 4, n. 2, 2009, pp. 211-228.
25. Zemelman, Hugo. Conciencia de realidad y voluntad de conocer. A manera de Prólogo. En: Valencia, Guadalupe y Zemelman, Hugo (coordinadores), **Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate.** México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades- UNAM/Plaza y Valdés, 2002, pp. 9-16 y 79-110.
26. Zemelman, Hugo. **Reflexiones en tiempos de globalización. Reformas de Estado y Reformas Educativas. La crisis de las ciencias sociales.** La Paz: Centro de Investigación y Acción Educativas, 1999.
27. Zemelman, Hugo. **Movimientos sociales y conflicto en América Latina.** Campus Virtual. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003.
28. Walsh, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: Viña, Jorge; Tapia, Luis y Walsh, Catherine, **Construyendo interculturalidad crítica.** La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009, pp. 75-96.

Martha Josefina Franco García

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Coordinadora de la Maestría en Didáctica de Lenguas y Culturas Indoamericanas en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 del

CONACYT y es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina.

Noemi Cabrera Morales

Doctoranda en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural (Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe).

Christian Aarón Cruz

Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Nacional Autónoma de México – FFyL/UNAM – Ciudad Universitaria – Ciudad de México – México.

Como citar este documento:

FRANCO, Martha Josefina; CABRERA, Noemi; CRUZ, Christian Aarón. HEGEMONÍA Y ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS EN TERRITORIOS INDÍGENAS. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 31, n. 1, p. 25-39, jan. 2023. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____. doi: 10.17058/rea.v31i1.17625.