


Indígenas o pueblos originarios: educación y procesos de institucionalización desde la colonialidad del poder

Indigenous or native peoples: education and institutionalization processes since the coloniality of power

 Amadeo Hernández Silvano¹

 Sergio E. Echeverry Díaz²

Resumen: El presente es el resultado de una investigación realizada entre 2018-2020. Ofrece un acercamiento a la educación y procesos de significación e Institucionalización de las identidades de distintos grupos culturales denominados como pueblos indígenas u originarios, apoyado en la propuesta de los estudios regionales la delimitación de una región simbólica. Para el análisis y crítica presentada se emplea un enfoque metodológico hermenéutico interpretativo, apoyado en una perspectiva teórica decolonial.

Palabras clave: indígenas, pueblos originarios, decolonialidad, región, educación, interculturalidad.

Abstract: This is the result of an investigation conducted from 2018-2020. It offers an approach to education and processes of significance and Institutionalization of the identities of different cultural groups called indigenous or native peoples, supported by the proposal of a symbolic region. For the analysis and criticism presented, an interpretive hermeneutical methodological approach is used, supported by a decolonial theoretical perspective.

Keywords: indigenous, native peoples, decoloniality, region, education, interculturality.

Recepción: 29 de enero de 2022

Aceptación: 30 de junio de 2022

Forma de citar: Hernández, A. y Echeverry, S. (2022). Indígenas o pueblos originarios: educación y procesos de institucionalización desde la colonialidad del poder. Voces de la educación 7(13), pp.200-220.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Sistema Universitario Azteca SEUAT, email: amadeo_356@yahoo.com.mx

² Sistema Universitario Azteca SEUAT

Indígenas o pueblos originarios: educación y procesos de institucionalización desde la colonialidad del poder

Introducción

¿Por qué el fracaso educativo en las zonas indígenas?, es una pregunta constante que hace eco en el sentir de muchos, la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), entre otros, dan cuenta sobre cómo los estudiantes denominados indígenas tienen pocas posibilidades de llegar a un estudio universitario. Por otra parte, no precisamente se tiene que hablar de un fracaso, probablemente sea una forma más de ejercer el poder sobre otros, creando por medio de la educación seres funcionales para un sistema establecido (salir de él significa rezago).

La educación brindada en contextos indígenas se considera como una de las de mayor rezago educativo; por tal razón, es necesario que se analice como resultado de un conjunto de aspectos sociales cuyo origen se encuentra en la realidad escolar local, pero también en aspectos externos, es decir, no se trata de aislar una región, sino de construir una donde se vean involucrados todos los actores partícipes del proceso.

Para lo anterior, y atendiendo a la naturaleza del trabajo se tiene un posicionamiento desde la colonialidad del poder planteado por Aníbal Quijano (2000), donde la identidad se considera como un proceso de construcción bajo un esquema estructural, originado en las esferas del poder, sistema que impone una clasificación étnica de la población del mundo. Así también, el proceso metodológico se centra en un enfoque hermenéutico interpretativo, que permite realizar el análisis de resultados de manera crítica y puntual.

Delimitar estudios en educación: apuesta por los estudios regionales

La perspectiva de Chacón y Pons (2018), así como de Marchand (2007), señalan a los estudios regionales como un campo de estudio transdisciplinar. Por tal razón, al hablar de significaciones identitarias de los *pueblos indígenas* en el sistema educativo, se ve la necesidad de romper con el carácter disciplinar que ha llegado a representar el tema educativo y regionalizar a partir de procesos económicos, sociales, políticos, culturales, históricos, educativos, etc., mismos que inciden de manera directa e indirecta en el quehacer pedagógico.

La región se define para motivos de este trabajo como un constructo intelectual que se construye para cercar el objeto de estudio (Pons y Chacón, 2018). Lo anterior, con la finalidad de dar un acercamiento y tener bases explicativas del por qué la importancia de los estudios regionales en la generación de conocimiento contextualizado, cuyo alcance responde a la necesidad inmediata de lo local y apunte a la conformación de una región de acuerdo a las necesidades propias.

Para trabajar la denominación otorgada a los diferentes grupos culturales en nuestro país, así como su proceso de institucionalización, es necesario entender los programas estudio, trabajos antropológicos y actores escolares, regionalizar a partir de ciertos elementos culturales compartidos que permitan delimitar el trabajo en términos organizacionales, para esto de acuerdo con Giménez (2007) se plantea la idea de nudos.

Los nudos desde la perspectiva de Giménez (2007) representan puntos centrales de investigación que permiten establecer límites de un tema o constructo específico. Cada aspecto es definido en los siguientes apartados para su mayor comprensión.

La propuesta a presentar son el resultado de un análisis previo y de características compartidas por los pueblos o grupos culturales con los que se trabajan. Para efectos del presente, se comparten los siguientes nudos:

Nudo 1: Dimensión geográfica y administrativa

La zona Selva Altos es donde se localizan los centros de población donde se desarrolla el proceso de investigación, está constituido para fines de este estudio por los siguientes municipios: Oxchuc, Chilón y Ocosingo (dentro de estos municipios se seleccionaron 5 escuelas del nivel de educación básica). Es preciso señalar que de acuerdo al INEGI (2010), estos municipios tienen población mayoritariamente *indígena*.

Nudo 2: dimensión lengua y cultura

Dentro de los municipios señalados en el apartado anterior, se encuentra que la mayor parte de los habitantes son hablantes de la lengua *tsetal*³ con ligeras variantes dialectales (INEGI, 2010). Es meritorio mencionar que el dominio de la lengua local fue de vital importancia para conocer desde adentro diferentes aspectos cuya traducción no permite hacer

³ De acuerdo con el INALI el *tsetal* es una de las lenguas mayas del estado de Chiapas

una versión específica al español, pero pueden ser explicados por un esquema cultural distinto.

Nudo 3: dimensión de resistencias

En los lugares mencionados se han presentado una serie de resistencias en contra de la organización gubernamental y sus diferentes proyectos. Hay antecedentes históricos que visualizan incluso a levantamientos armados donde estos tres territorios marcados se han visto involucrados, tal es el caso de las rebeliones de 1712 y 1876 por mencionar algunas, así también los conflictos del zapatismo en la década de los noventa del siglo pasado. Del mismo modo, son centros importantes de la disidencia magisterial de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE).

Nudo 4: Sabios de la comunidad

Este nudo, no considerado en un principio, surge dadas las necesidades y características de la misma investigación, donde los resultados y los actores escolares remitieron a la historia local, a los que albergan la oralidad y pensamiento colectivo, esos son los sabios, personajes de ya avanzada edad que son reconocidos por el pueblo en general como *nantik* o *tatik* (nuestra madre, nuestro padre; también pudiéndose interpretar como: madre o padre de todos).

Nudo 5: Programas de estudio

Un poco más distante de la delimitación geográfica, pero no menos importante para la conformación de la región simbólica, es el análisis de los programas de estudio para verla manera en cómo se pretende ver la educación de estos pueblos desde la parte oficial, así como la aplicación que se le ha dado a lo largo de la historia.

Nudo 6: Actores educativos

Se trabajó con alumnos y docentes de cuatro escuelas: dos primarias bilingües, dos EST (Escuela Secundaria Técnica), también participaron padres de familia, personas de la comunidad y autoridades educativas. La disposición y apertura para participar en el proceso investigativo fue la clave para seleccionar a las personas con las que se estaría colaborando.

Región simbólica: apuesta para entender la realidad educativa

Considerando los nudos anteriores, para entender el objeto de estudio centrado en la significación identitaria, es necesario establecer una relación con lo simbólico que permita recuperar experiencias representativas de una perspectiva particular acorde a los valores culturales, generando con esto límites geográficos, políticos, económicos, sociales, culturales y educativos, los cuales permiten establecer la frontera de la región.

Se propone una región simbólico educativa construida a partir de una interacción de nudos que se encuentran inmersos en el presente trabajo, pues al establecer relación con agentes endógenos y exógenos dan pauta para la construcción social e identitaria de un individuo (Bourdieu, 1999).

Antecedentes históricos y significación de los grupos culturales

La creación de la Secretaría de Educación (SEP) en 1921, por José Vasconcelos, buscó asimilar a los pueblos indígenas por medio de las misiones culturales, en 1938 el proyecto tarasco, en 1944 las cartillas de alfabetización, en 1948 la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) la educación bilingüe incorporada a la Secretaría de Educación en 1963, en 1978 la conformación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1983 el modelo bilingüe bicultural y en 1996 el modelo bilingüe intercultural. Como consecuencia, el último modelo que se crea es la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual promueve precisamente la interculturalidad en educación (la tendencia más reciente en el reconocimiento a la diversidad), con la finalidad de mejorar la educación brindada a las poblaciones indígenas (Pérez, 2010).

La educación indígena (o quizá educación para indígenas) únicamente se establece en preescolar, primaria y en secundarias, pero aun cuando se encuentren en zonas marcadas como indígenas ya no existe tal educación bilingüe. Es como si bastaran nueve años de educación institucional para integrarlos al Estado nacional mediante programas que reconocen la diversidad, pero nombran y significan a estos grupos culturales desde una postura cultural propia.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada el 10 de diciembre de 1948, plantea el reconocimiento cultural en sus artículos segundo y séptimo, en ellos se reconoce la importancia cultural de los pueblos indígenas, se le otorga jurídicamente

libertades que antes no eran posibles, haciendo moción sobre la igualdad entre las personas independientemente de su origen social.

Desde 1948, y con el reconocimiento a la diversidad mediante el modelo bilingüe bicultural en los sistemas educativos no sólo en México sino en parte del contexto americano, se fueron desarrollando una serie de políticas encaminadas al asistencialismo y reconocimiento cultural. Así, la Convención americana sobre derechos humanos, Pacto San José Costa Rica, reconoce la igualdad de las personas y como tal, el derecho a ser tratado sin discriminación.

El *Convenio 107 de la OIT 1959* en términos legales del derecho internacional, introduce conceptos tales como minoría y grupo étnico. Habla de integración para nacional cual pertenezcan en ámbitos referidos para: economía, educación, asistencia social, derechos humanos, etc. Llama la atención que posterior a esto se institucionaliza el modelo de educación bilingüe en el sistema educativo mexicano.

En 1989, la OIT por medio del Acuerdo 169 se crea una ley para el reconocimiento de los pueblos indígenas y tribales. Hay que entender que esta organización desde principios del siglo XX ya realizaba algunos estudios sobre cómo vivían o creían que vivían estos pueblos, obteniéndose redacciones sobre las formas en cómo se encuentran o como son, esto con la finalidad de atenderlos u apoyarlos en la integración nacional, caso similar a las misiones culturales iniciadas por José Vasconcelos de 1923-1927).

Dentro del aspecto nacional remite es importante dar un recorrido histórico de la educación indígena y cómo se ha aterrizado en el campo educativo. Implica entender que la diversidad cultural y lingüística pasó del rechazo al respeto e integración de una visión unilateral en el marco constitucional y, a su vez en los programas de estudio.

- I. **Misiones culturales:** Las denominadas misiones culturales surgen directamente de la secretaría de educación como eje rector de la cruzada contra la ignorancia impulsada por Vasconcelos. En ésta se pretendía incorporar a los pueblos indígenas a la nación.
- II. **Proyecto Tarasco:** Fue el primer intento en 1938 de brindar educación en la lengua materna de los pueblos, específicamente de las comunidades tarascas de Michoacán. Mauricio Swadesh fue uno de los principales impulsores de este modelo educativo, en el cual se consideraba que el proceso enseñanza aprendizaje en la lengua materna favorecería la adquisición de conocimientos.

III. **Cartillas de alfabetización:** Esto fue impulsado en el año de 1944, como resultado de lo que se llamó *Ley de emergencia en contra del analfabetismo* de nuestro país. Del mismo modo, el principal objetivo de las cartillas bilingües era la enseñanza del español, cada una estaba enfocada a un grupo cultural de manera específica, es decir, para mayas, tarascos, náhuatl, por mencionar los más importantes.

IV. **Instituto Nacional Indigenista (INI):** Como primer antecedente a la reforma a la *Ley de Secretarías Departamento de Estado* se crea el Instituto Nacional Indigenista en 1948. Tiene como intención conocer las diferentes comunidades o grupos culturales del país, con el apoyo de antropólogos se propone ir a estos pueblos para entenderlos y encontrar en razón de esto una educación que permita atender no sólo la educación, sino el desarrollo social de dichos grupos (Bastiani, 2011).

V. **Modelo bilingüe bicultural:** La década de 1950 inicia con el reconocimiento de la diversidad cultural que da paso a lo que estaríamos conociendo como multiculturalidad. La aceptación de otros grupos culturales se ve reflejada en el ámbito internacional en 1951, cuando la UNESCO, recomienda el uso de la lengua vernácula como medio de alfabetización. Claro está que sin perder de vista la enseñanza del español.

Producto del debate académico de índole nacional e internacional se crea la DGEI (Dirección de General de Educación Indígena), con la intención de oficializar educación indígena en 1978. A partir de aquí, empiezan a crearse programas educativos para los pueblos, considerando de manera desafortunada los trabajos antropológicos alegados de misticismo y surgidos como producto del Instituto Nacional Indigenista y los trabajos antropológicos en la década de los cincuenta.

En 1992, con el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural, se plantea la alianza por la modernización educativa surgida en el mismo año que deriva en los programas de estudio de 1993 teniendo como eje central la educación multicultural, basada en el reconocimiento cultural de los pueblos.

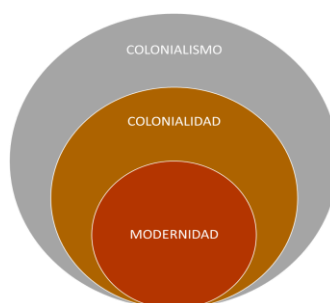
En 1996 después del levantamiento armado zapatista, se plantea la idea de pasar a un modelo intercultural bilingüe, el cual no sólo reconociera a los grupos, sino que también formara parte del proceso educativo, sin dejar atrás los valores que les son propios. Es aquí, donde se inicia en parte a usar el concepto de pueblos originarios como una forma de reivindicación (Semo, 2015)

Es en los años noventa, cuando en el contexto latinoamericano se centra la atención a la diversidad cultural para darle un reconocimiento ante la ley. Precisamente a raíz de los diferentes movimientos, en su mayoría indígenas, surge la necesidad por parte del Estado de promover relaciones positivas con los grupos que pudieren representar algún peligro de sublevación, tal fue el caso del levantamiento armado zapatista en Chiapas en el año de 1994.

Colonialidad como perspectiva de análisis

Dentro de los principales precursores encontramos a los siguientes: Aníbal Quijano, Boaventura De Sousa Santos, Enrique Dussel, Walter Mignolo (2007), entre otros. Las propuestas se remiten a conceptos centrales, tales como: modernidad, colonialidad y colonialismo, mediante los cuales plantean la dominación ejercida por el pensamiento eurocéntrico sobre pueblos subalternos.

Conceptos centrales de estudios de coloniales



Fuente: Elaboración propia

Para entender la relación con la parte educativa y los estudios regionales, es necesario establecer la diferencia entre dichos conceptos. Mignolo (2007) establece que la modernidad es la cara oculta de la colonialidad y se caracteriza por el momento histórico en el cual Europa inicia su camino hacia la hegemonía. La colonialidad es la estructura lógica del dominio en ámbitos ya señalados en el primer párrafo de este apartado; por su parte, el colonialismo es el atentado directo sobre la soberanía de un pueblo.

La modernidad es el pensamiento central de los países que ostentan el poder y consideran su visión de mundo como la única o la más desarrollada, por tal razón en la anterior ilustración se coloca este concepto en la base central; a partir de ello, surge la colonialidad, y dicha estructura lógica se emplea como el medio para llevar a otros pueblos

el supuesto desarrollo, en ese proceso se justifican los saqueos, violencia, discriminación, etc.

Es precisamente la colonialidad la cual establece categorías de clasificación étnica, construyendo a los indios, mestizos, negros, así también la clase, el género, entre otros aspectos que definen o marcan la división social, negando otras formas de generar conocimiento o entender la realidad, dando como resultado la negación del otro. (Quijano, 2015)

Ante este panorama, y atendiendo al nudo sobre resistencias de la zona selva altos, los pueblos a lo largo de su historia se han venido organizando para recobrar su presencia y poder de decisión en los distintos espacios de la vida pública (incluyendo en ésta la educativa); así mismo, mediante la oralidad hacen llegar sus relatos a sus descendientes a través de los cuales transmiten la voluntad de ser independientes y deshacerse de un conocimiento u organización no adecuada a sus necesidades, ya que, tal como señala Fanón:

el colonialismo no se conforma simplemente con imponer su dominio sobre el presente y el futuro de un país dominado. El colonialismo no se satisface con mantener a un pueblo entre sus garras y vaciar el cerebro del nativo de toda forma y contenido. Por una suerte de lógica perversa, se vuelve al pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura y lo destruye. (Fanón, 1961 en Mignolo, 2010, p. 23)

En este sentido, la educación como una política colonizadora del Estado influye directamente en la conformación de ciudadanos subalternos que respondan a intereses externos. En muchos casos la escuela se convierte en el medio ideal para la colonización del individuo e imposición de identidades, disfrazada con un falso reconocimiento a la diversidad cultural.

Proceso metodológico

Esta parte del trabajo aborda la ruta seguida por la investigación, misma que pretende delinear una región simbólica para entender la significación identitaria de los grupos culturales denominados como *indígenas o pueblos originarios*, así como los procesos de institucionalización conformados en torno a estos.

El trabajo y su organización se dividieron en 5 partes: identificación y construcción de la región simbólica, revisión teórica, entrevista a los actores educativos y observación e

inmersión en actividades culturales locales, categorización, análisis de resultados y redacción. Se hicieron las solicitudes pertinentes a las autoridades educativas para poder ingresar a las distintas escuelas.

La observación participante y el diario de campo fueron complementadas con las entrevistas en profundidad. Es preciso mencionar que en esta parte de la investigación el conocimiento geográfico-administrativo, lingüístico-cultural fue indispensable para facilitar las actividades. En esta etapa se consideraron los actores marcados en el nudo 6, sin embargo, para efectos del trabajo, y atendiendo al corto espacio de redacción, sólo se consideran a 3 alumnos, dos profesores y una autoridad competente. La selección de los anteriores es dada únicamente por el interés y accesibilidad de proyectar su voz, pero de forma anónima. Las charlas sostenidas fueron en la lengua *tseltal*, por lo que los extractos aquí presentados son el resultado de una transcripción y traducción posterior.

Se buscó documentar las concepciones tanto endógenas y exógenas de la identidad de estos pueblos y si estas responden a las denominaciones presentadas por la parte educativa, además por medio de la observación participante fue posible presenciar relaciones asimétricas al interior de las escuelas. Posterior a la recopilación y transcripción, se establecieron las categorías y se ordenaron por ejes temáticos para la presentación de resultados.

Institucionalización de la identidad del otro: el problema de la denominación

Este apartado del trabajo representa el análisis de resultados, muestra las distintas opiniones que se tiene acerca de la identidad formada en torno a los grupos culturales conocidos como pueblos indígenas o pueblos originarios, específicamente de la Zona Selva Altos de Chiapas. Como ya se explicó, se logró contar con la participación de diferentes actores educativos y sabios de la comunidad. Las respuestas fueron en primera instancia el de reconocer la identidad impuesta por las estructuras que se han forjado a lo largo de la historia, trayendo como consecuencia una identidad institucionalizada.

Soy indígena, realmente lo soy... lo soy porque mis padres y mis abuelos también eran indígenas y por tal razón yo también lo soy... no sé, siempre fue así desde siempre, así dicen que somos, eso si no sé, pero así esta desde hace mucho tiempo, soy *tseltal*... la verdad no sé, pero así es así estamos reconocidos, desde que estudié hasta ahora sé que así es, pero como o de dónde surgió pues no sé (Entrevista realizada a profesor el 10/12/2018).

La entrevista al profesor del nivel de educación indígena (NEI) muestra clara que existe un reconocimiento inmediato respecto a la identidad *indígena* y, apunta a una carga histórica de formación que viene desde sus antepasados “*lo soy porque mis padres y mis abuelos también eran indígenas*”, sin embargo, existe un desconocimiento del origen del mismo donde el único antecedente inmediato es la escuela.

Ahora bien, ¿qué es un indígena en términos constitucionales?, en nuestro país el artículo segundo establece lo siguiente:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas. (2016, p. 2)

La argumentación dada es que los pueblos indígenas descienden de los que habitaban el territorio nacional antes del dominio español, pero tal como se argumentó anteriormente de acuerdo con Bonfil (2000), son constructos coloniales creados para forjar políticas de identificación étnica y ubicación geográfica (Castell 1994).

Si se hace un comparativo entre el comentario del profesor con la argumentación de la constitución política, se puede observar claramente que existe un desconocimiento de origen (aun cuando se esté dando una afirmación por el segundo); sin embargo, hay un reconocimiento u etiquetamiento oficial, mismo que como consecuencia repercute en las distintas instancias oficiales, otorgando una identidad y un estatus de origen histórico que puede también ser cuestionado, aunado a que el mismo docente desconoce el principio del concepto bajo el cual se le denomina.

Con la promulgación constitucional y el reconocimiento de los diferentes grupos culturales, la mayor parte de las instituciones pasan a usar el concepto *indígena*, sin tener consideración sobre si a los que nombran se atribuyen como tal, por ello regresando al comentario del profesor, la escuela sujeta a la carta magna simplemente acata las disposiciones oficiales y brinda educación de acuerdo a la visión forjada desde el otro dominante.

Así la evolución del INI hoy INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas), DGEI, SEP, SEGOB, entre otros, aunado de las distintas políticas que de atención y reconocimiento que surgen de estas, no presentan en sus textos (constitución política, programas de estudio,

programas de atención, etc.) un cuestionamiento sobre el concepto en cuestión, sencillamente se limitan a sus funciones administrativas.

En términos generales, las diferentes políticas en el ámbito nacional e internacional planteadas en el recorrido realizado en otro momento de este trabajo, es el ejercicio de intelectuales y políticos. Sin embargo, algo sí está muy claro: no eran personas pertenecientes al grupo cultural del cual reflexionaban y legislaba, como consecuencia, la cultura e identidad se consideró (se sigue haciendo hasta la fecha) desde una visión externa. En suma, la academia y los órganos oficiales constituyen una visión del *indígena o del pueblo originario* desde la perspectiva de los no *indígenas*.

En la actualidad ya no es como antes, el reconocimiento permite que se pueda acceder a una educación de calidad, brinda a los pueblos indígenas mayores posibilidades de desarrollo respetando sus derechos... ellos tienen la capacidad de salir adelante y poder triunfar. Existen diferentes mecanismos para poder trabajar con los alumnos.... los programas de estudios dan la posibilidad del manejo de su propia lengua... claro académicos de renombre trabajan en ello. Pero de que hay posibilidades de salir adelante y ser alguien en la vida, claro que la hay (entrevista a autoridad educativa el 08/05/2019).

Con el párrafo previo, apoyando en el comentario de una autoridad educativa representa la institucionalización de la identidad del indígena, sencillamente se da por hecho que ellos lo son, pues es imposible cuestionar a los programas de estudio, a la constitución política o notables académicos del siglo pasado, mismos que dieran origen a la corriente indigenista (Gonzalo Aguirre Beltrán, Manuel Gamio, Miguel León Portilla, Ricardo Pozas, Rodolfo Stavenhagen, entre otros). Cuando el entrevistado plantea que la educación actual brinda a los pueblos indígenas mayores posibilidades de desarrollo.... para ser alguien en la vida, es una manifestación de modernidad cuyo sentimiento interno de superioridad le permite ayudar a desarrollar a los más atrasados (Dussel, 2000).

¿Pueblos indígenas o pueblos originarios?

Este apartado expone la voz sobre los procesos de significación que los entrevistados de la zona altos dieron a conocer y que de algún modo contrasta con la visión de los libros de texto, programas de estudio o políticas de identificación. Ser *indígena*, es no serlo si se analiza bien en las escuelas marcadas por nuestra región, es decir que ante un cuestionamiento profundo

Ya se pudo ver que para la parte oficial significa descendencia directa de los pueblos que estaban antes de la conquista y para las estadísticas un retraso en los parámetros de la evaluación cuantitativa. Pero ellos ¿se significan de la misma manera?

No, definitivamente yo no soy indígena, no lo soy... soy un ser humano como cualquiera que ríe, llora, con sueños. En todo caso, sería un homo sapiens sapiens y eso todas las personas lo somos, dijera Galeano, ya el sol se encargó del reparto de colores, pero te repito yo no soy lo que creen que soy y menos originario.... jajaja, creerán que me van a ver con batas, ya hasta miedo me da comer mi elote en el parque porque capaz me toman foto y dirán un gran discurso con ello... la investigación es mentira o invención del mismo en un 70 por ciento o más creo (entrevista realizada a profesor el 14/06/2019).

El profesor el cual expresó su posicionamiento fue egresado de la Escuela Normal Rural Mactumatza y establece claramente que él no se identifica como indígena, mucho menos originario, se ve en igualdad de condiciones con todas las personas. Algo muy importante en las últimas tres líneas es la probable folcklorización dada a los pueblos, el famoso rescate cultural no se percató de que somos el resultado de un intercambio de mundos e ideas.

Los mismos alumnos tanto del nivel de educación secundaria como primaria, desconocen el origen del término y con el apoyo de docentes, se les encargó pudiesen investigar con los sabios o más ancianos de la comunidad para visualizar si los conceptos bajo los cuales están sujetos son realmente lo que ellos son. La respuesta fue precisamente la esperada, no se conoce, no se tiene antecedente más que en la escuela, a continuación, algunos comentarios:

No hay profe, dice mi abuelo que no sabe, sabe de las historias de cuando se dieron las guerras y salían a comprar a la ciudad... varios cuentos me contaron, pero no hay indígena no entiende que es eso. Pero eso sí sabe mucho de la historia de nosotros de donde salimos, como llegamos y todo eso, pero no me dijo nada de lo otro (Entrevista realizada a alumno, 15 octubre de 2019)

Se empezó a escuchar hace poco, antes indios nos decían dice que hace poco fue que supo de los indígenas somos los que hablamos tseltal o así. No pues si mis abuelos o mis papás no saben menos yo (Entrevista realizada a alumno, 15 de octubre de 2019).

Lo relatado por los alumnos muestran efectivamente la inexistencia de un antecedente histórico dentro de la mente de los sabios de la comunidad, respecto a la adjudicación dada

sobre su identidad. Lo anterior suele a relucir algo interesante, la memoria, la oralidad de los abuelos que son los narradores de lo acontecido en tiempos atrás y su historia, es distinta porque no existen fuentes bibliográficas o escritos que sustenten lo dicho tal como debiera de ser dentro de un trabajo que requiere de rigurosidad académica.

Entonces la pregunta sería ¿por qué ellos se autodenominan indígenas o pertenecientes a un pueblo originario?, la respuesta tentativa podría encontrarse en que los procesos escolares suelen reafirmar una identidad dominante que con el tiempo llega constituirse como una verdad (Freire, 2014). En las charlas con algunos profesores pronunciaron lo siguiente:

Pues ya con tanto que nos dijeron que somos indígenas y como a partir de ello nos discriminan o nos apartan del resto de la sociedad diciendo nuestra gran historia mientras actualmente nos está cargando la fregada, yo creo que terminamos creyendo eso, realmente no lo habíamos pensado, por eso es importante que creemos una estrategia alternativa y que lo conjuntemos entre todos.... así también lo estamos realizando en el proyecto de educación alternativa de la coordinadora (Entrevista a profesores el 12/05/2019).

El análisis presentado por el profesor resulta interesante, porque la construcción por años, la idea de la modernidad implícita en las instituciones oficiales, entre ellas la escuela, termina haciendo creer a las personas algo que no son. El nudo sobre resistencias es importante en la última parte del comentario del docente, porque propone una opción decolonial al momento de sumar esfuerzos y a organizarse para coordinar esfuerzos en el proyecto de educación alternativa que plantea la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE)⁴.

Ahora bien, no es de sorprenderse si las escuelas ubicadas en contextos *indígenas*, se les reconozcan por el rezago educativo cuando los libros dirigidos hacia ellos no responden o representan lo que ellos consideran, no va con su literatura, con su historia oral o visión de mundo.

Para cerrar esta parte se pretende señalar que de acuerdo con los comentarios y el posicionamiento teórico de los estudios coloniales, la percepción los conceptos *indígenas* y *pueblos originarios* son un constructo colonial tal como claramente ya planteo Bonfil (1990), pero además la escuela se presenta como el medio institucionalizados de dichos conceptos,

⁴ La CNTE es una organización de contra peso del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), se caracteriza por la no aceptación de los programas de estudio por su falta de contextualización local, entre otros puntos de lucha.

sin embargo la misma oralidad y la organización de los pueblos, alentada por su historia pasada de generación en generación permite crear resistencia y una nueva alternativa de pedagogía que incluya voces negadas.

La oralidad y PEA: símbolos de resistencia.

Recuerdo muy bien cuando mi difunto abuelo don Jerónimo Hernández Méndez, comentaba que hace muchos años la gente de Bachajón se juntó con los de Ocosingo para pelear con los que lastimaban a la gente.... Juan López juntó la gente y sacar a los que no eran de aquí.... Creo que por eso hasta estos momentos no dejamos que personas que no son de aquí vengan a mandarnos o decir lo que tenemos que hacer (entrevista realizada a padre de familia el 8/02/2019).

Los pueblos de la Zona Selva-Altos tiene memoria, pese a que la distribución geográfica los mantiene a cientos de kilómetros, las historias se comparten, Juan López es un icono dentro de este grupo cultural que representa el no sometimiento a las leyes que no responden a las necesidades de la localidad.

Los sabios de la comunidad son aquellos que albergan las memorias, no es la historia escrita tal como se plantea en la definición oficial del concepto en cuestión, el cual se alude inicia con la invención de la escritura. La historia de los pueblos de la zona se basa en su memoria colectiva, pese al intento de sometimiento les ha permitido intercambiar y transformarse en el devenir del tiempo, no son más ya aquellos que estaban con la llegada de Hernán Cortés, son grupos los cuales han dialogado culturalmente por medio de resistencias, que en muchas ocasiones no se ven o no se quieren ver, pero son una realidad.

Pero hay una historia que habla sobre el origen de los pueblos originarios, “historia escrita” y considerada oficial, son las recuperadas de las crónicas de los conquistadores donde las interpretaciones dadas por el conquistador son las validadas, es decir las identidades *indígenas* en el contexto latinoamericano son el resultado de una visión eurocéntrica (Mignolo, 2007).

Lejos de la perspectiva eurocéntrica los relatos de los sabios hablan de que no comprenden en sí lo que dicen que son, por ejemplo, al cuestionar a una señora sobre si ella se asume bajo los conceptos atribuidos al grupo cultural se le ha categorizado, su expresión fue de sorpresa e incluso de risa, sencillamente no sabía qué responder porque hasta la misma

pregunta carecía de todo sentido, es decir, no se identificaba ni con indígena y menos pueblo originario, siendo esta última una evolución académica con sentimientos compensatorios.

Bin ka wal tutil, makichbe skuentail... qué es lo que dices hijo, no entiendo qué es lo que dices, no entiendo es que yo no fui a la escuela no sé... ah ya entendí (mientras ella observaba a su hija), si en ocasiones vienen personas nunca les entiendo, es que no muy comprendo el español (refiriéndose a los censos que se realizan para diferentes programas de gobierno) solo le decimos que sí porque luego mandan apoyo... pero de eso que dices antes nunca lo escuché, desde antes *namey*, yo no lo escuché *ma´ la kaí*.



Fuente: archivo personal

Bajo autorización de la *nantik* (nuestra madre) se decidió plasmar la fotografía y ser parte este trabajo, le llamo la atención que algunas de sus palabras fueran transcritas en un trabajo académico. Ahora bien, hay razón en sus palabras, no entiende los conceptos porque no fue a la escuela reafirmando a esta como un medio de homogenización e imposición. Posterior a una breve explicación habla sobre los hombres que llegan a realizar preguntas para los programas gubernamentales pero que ni le entiende, es decir no existe comprensión como tal y por tanto cada uno hace sus interpretaciones.

Para ir cerrando, es interesante entender a la CNTE y algunos profesores que laboran en estos contextos, porque la propuesta curricular que realizan en este momento se enfoca en considerar a las personas de mayor edad en las comunidades y acoplar el reglamento escolar a los distintos contextos comunitarios.

Buscamos por ejemplo en la historia conocer la historia de la comunidad, estamos construyendo nuestros propios programas de estudio, donde este la voz de los padres de familia y que cada profesor al llegar a una comunidad primero socialice y conozca las necesidades prioritarias del pueblo y trabajar en conjunto (entrevista realizada a profesor el 10/05/2019).

Esta alternativa es una forma de poder romper con los esquemas establecidos y reflejan la idea de un país homogéneo con tintes de respeto a la diversidad. Llevar la comunidad a la escuela y juntos construyan, no se trata que la escuela vaya a la comunidad para sacarlos del retraso en el cual encuentran, esa falsa idea colonialista debe de desaparecer y considerar como dice la sabia de la comunidad, *somos iguales, yo no fui a la escuela, pero somos iguales*.

Pasa el PEA (proyecto de educación alternativa) en tal caso al igual que la oralidad o la memoria colectiva, a ser símbolos de resistencia, que no son reconocidos por la parte oficial, sin embargo, dan muestra que la identidad impuesta es una falsa idea sobre los denominados *indígenas*, ellos simplemente como lo expresara la mujer de la fotografía, iguales y que en su mente y tiempo atrás eso no existía.

Reflexiones finales

Es prudente no hablar de una conclusión siendo que la propia investigación presentada en este espacio es aún inconclusa, pero no por ello no podemos reflexionar sobre algunos aspectos interesantes escritos mencionan a lo largo del texto y que nos lleva a reforzar un posicionamiento sobre la importancia de crear pedagogías desde lo local y comprender que las identidades se construyen desde distintas perspectivas simbólicas. Es decir, cada entorno cultural significa las cosas de una manera distinta.

Como tal comprender la identidad desde lo local podría abonar al enfoque intercultural, es decir la interculturalidad no simplemente como un respeto a la diversidad, sino como un proceso de resistencia del cual han surgido distintos procesos de emancipación, y no únicamente caer en esta versión folklorista que pone en una urna de cristal a las interacciones sociales que ocurren en estas comunidades, cuando la realidad es que hoy son también el resultado de la historia y los procesos ocurridas en estas.

Existen un sinnúmero de trabajos sobre pueblos *indígenas o pueblos originarios*, entre ellos podemos visualizar Hernández (2009), Muñoz (2006), Malganesi (2000), León (2008), Walsh (2008), Dietz (2003), Naranjo (2006), Schmelkes (2002), Bastiani (2011) y la lista puede seguir, pero la observación es que hacen estudios en estos contextos, pero no existe un cuestionamiento si se asumen como tal, es más, la misma comunicación en algunos casos podría ser una barrera que obstruye el correcto análisis de la intención de estudio.

Se ha creado un patrón de cómo debe llamarse al otro diferente. Esta visión eurocéntrica o colonialista ha dado paso a la folclorización, esencialización, discriminación, identificación (desde la estructura dominante), permitiendo naturalizar lo que supuestamente debería de ser en un marco social. La educación oficial se presenta como una alternativa de superación que establece en la mentalidad del alumno la idea de progreso, uno marcado con enfoques ajenos y que imponen la idea del ser, saber y conocer.

Ahora bien, las identidades se conforman, como ya se mencionó, en las interacciones sociales y se moldean acorde a los intereses o visión de la modernidad. La escuela se constituye como una herramienta de la colonialidad, pero también mediante pedagogías alternativas puede convertirse en un espacio decolonial.

En este sentido, la educación, como se mencionó al principio del trabajo, no puede ser vista o entendida a partir de un enfoque unilateral, debe construirse con el esfuerzo y las significaciones de todos los actores. La apuesta de una región simbólica permite conjuntar todos los que son partícipes y visualizar en un punto específico como lo es la identidad adjudicada a ciertos grupos subalternos.

Para realizar estudios en contextos *indígenas* se ve necesario dotarse de herramientas que permitan realizar un mejor análisis, el conocimiento de la lengua, de la gente, su historia, etc., y lo más importante no visualizarlos como un grupo místico, sino ver la posibilidad de tratar con iguales y que en sus historias proporcionadas por la memoria colectiva se pueden encontrar grandes aportaciones al conocimiento.

Finalmente, coincidimos en que los procesos de conformación identitaria están asociadas a un sistema complejo de características y de organización dominante; las interacciones sociales, los procesos de formación profesional, así como la influencia de los medios de comunicación y la globalización en general, conlleva a un escenario de tensiones, rupturas y procesos de negociación en las que se crean estilos identitarios que identifican a cada uno de los sujetos. En este sentido, la dinámica social abre posibilidades de poder identificarse de múltiples formas (poder ser), rompiendo así ideologías sobre los procesos de formación mediante cánones identitarios establecidos (deber ser).

Referencias bibliográficas

- Bastini, G. J. (2011). *La interculturalidad entre los Ch'oles*. Tesis de doctorado. México: ECOSUR.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo, una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Bonfil Batalla, G. (1977). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1973-1979)*, 39(48), 17-32.
- CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Última Reforma DOF 29-01-2016. México: Cámara de Diputados del congreso de la Unión.
- Cruz Pérez, O. (2010). *Educación intercultural y poder. promesas y realidades: estudio de caso en dos escuelas interculturales bilingües en comunidades de Chiapas*. Tesis de doctorado, México: CESMECA.
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de cultura económica.
- Florescano, E. (2001). *Etnia, estado y nación*. México: Santillana.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, 2a ed. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores México.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México. México: CONECULTA.
- González, M. (2015). *La niñez en Los Altos de Chiapas: prácticas y representaciones sociales sobre el ser niño y niña en San Juan Chamula*. Tesis de doctorado. México: CESMECA.
- Hernández, S. A. (2016). *Relaciones interétnicas: experiencias desde los actores de la EST 108 de Frontera Corozal*. Tesis de Maestría, México: UNACH.
- Hernández, N. (1998). *Los comentarios al futuro de la educación indígena como parte del proyecto nacional multiétnico*. México: DEGI.
- Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América latina*. Barcelona: Gedisa.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales* (pp. 201-246). Caracas: ediciones Faces, UC
- Quijano, A. (2015). Descolonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Contextualizaciones Latinoamericanas*.
- RICO MONTOYA, N. A. (2018). *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de doctorado. México: Universidad Veracruzana.
- Ríos Celis, C. I. (2014). *Transformación de la práctica docente de profesoras de educación básica del medio indígena ulterior a un proceso de formación docente*. Tesis de Doctorado. México: UNAM.
- Semo, I. (2017). ¿Indígenas o pueblos originarios?: una reforma conceptual. *La Jornada*. Recuperado a partir de <http://www.jornada.unam.mx/2017/03/11/opinion/015a1pol>.
- Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. *Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Abya-Yala.
- Walsh, C. (2006). *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*. Quito: Académica de la Latinidad.
- Walsh, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? *Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Quito: Nómadas.

Acerca de los autores

Amadeo Hernández Silvano, egresado de la Escuela Normal Superior de Chiapas, Maestro en educación y diversidad cultural por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestro en Estudios Culturales y Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Como profesor de Escuelas Secundarias Técnicas, su práctica profesional durante más de 13 años se ha desarrollado en comunidades tseltales de la Selva Lacandona. Actualmente se desempeña como docente investigador del Sistema Universitario Azteca (SEUAT) dentro del cual participa en el grupo Sociedad, Cultura y Educación del sur de México. Sus intereses están centrados en temas relacionados con educación indígena, interculturalidad crítica, género y decolonialidad.

Sergio Editson Echeverry Díaz, estudié la licenciatura en Educación física y deportes en la Universidad de los Llanos, Colombia; posteriormente, desarrollé mis estudios de maestría en el programa de estudios culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas; una vez culminado, inicié mis estudios de doctorado en el programa de estudios regionales ofertado por la Universidad Autónoma de Chiapas. Actualmente, soy docente-administrativo adscrito a la Universidad Pablo Guardado Chávez, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Aunado a ello, soy integrante activo del grupo de investigación: Juego, Cuerpo y Motricidad de la Universidad de los Llanos, Colombia y del grupo de investigación Sociedad, Cultura y Educación del Sur de México del Sistema Educativo Universitario Azteca. Mis líneas de investigación son: educación, identidades, juventudes, cuerpo, violencia.