

Necesidades y problemáticas de formación de comunidades indígenas.

Primera aproximación

En este artículo se recuperan y organizan algunos ejes de discusión en torno a las necesidades y problemas educativos de algunas poblaciones indígenas de México y América Latina. Se toman como marco de referencia los discursos de colectividades interesadas en crear o seguir recreando sus propios sistemas educativos o formativos con sus poblaciones. A través de una revisión bibliográfica y de reflexión colectiva, se constata la dificultad que existe en los sistemas educativos gubernamentales para asumir y trabajar, más allá del discurso, con la diversidad cultural. Algunas de estas poblaciones han observado que la educación que brindan las secretarías o ministerios de educación no ha ayudado a resolver sus problemáticas concretas. La pregunta que guía a este trabajo es: ¿cuáles son las claves pedagógicas y epistemológicas que posibilitarán una educación pertinente a las poblaciones indígenas?

PALABRAS CLAVE: saberes, pedagogía comunitaria, sujeto, sistematización de experiencias, construcción de conocimiento.

Educational needs and problems in the indigenous communities.

First approach

This paper discusses some arguments about the educational problems in the indigenous communities in Mexico and Latin America. In particular, we recapture some collectivity ideas about bringing about new educational systems in those communities. Through a bibliographical revision, we prove how the governmental educational system has failed to assume and accept the cultural diversity among different communities. Some of them observe how Ministry of Education has not helped to solve problems. A fact that reinforces our questioning about the State's education system offered to indigenous populations. Then, our key question is which could be a relevant and proper education system for those communities.

KEYWORDS: knowledge, community pedagogy, subject, systemization of experiences, construction of knowledge.

Necesidades y problemáticas de formación de comunidades indígenas.

Primera aproximación

■ VIRGINIA PAULA PORRAS RUIZ

Introducción

En América Latina las poblaciones que tienen los mayores niveles de deserción escolar, bajo aprovechamiento, rezago educativo, analfabetismo y condiciones materiales escolares de extrema precariedad, son las poblaciones indígenas¹ (López & Hanemann, 2009; México, Secretaría de Educación Pública, 2014; México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007). En un análisis estadístico realizado por Sylvia Schmelkes, para el caso de México, la especialista en interculturalidad, da cuenta del rezago considerable que se observa en términos del índice de desarrollo humano de los pueblos indígenas, comparado con el mismo índice para el caso de la población no indígena.² En dicho análisis Schmelkes desagrega los componentes del índice, poniendo especial atención en el componente educativo en el que reconoce que, según las estadísticas, la educación que brinda el Estado a la población indígena

1. Un estudio de la UNESCO nos brinda un análisis interesante. A pesar de que inicia argumentando que existe un panorama alentador en nuestro subcontinente en relación a la población indígena y afrodescendiente en cuanto a educación se refiere, concluye: "En síntesis, prácticamente todos los niños, blancos, mestizos, negros e indígenas acceden a la escuela. Sin embargo, en algunos países encuentran serias dificultades para permanecer en ella. En términos generales se observa que los niños indígenas y afrodescendientes retrasan su ingreso al sistema, se atrasan más en el transcurso de sus trayectorias escolares y las interrumpen antes. Es así que las brechas étnico-raciales en la proporción de niños y adolescentes desescolarizados aumenta gradualmente, conforme a la edad, en casi todos los países. De este modo, una situación de acceso casi universalizado y fundamentalmente sin evidencias de desigualdades vinculadas a la condición étnica, transmuta durante el comienzo de la adolescencia en niveles de deserción preocupantes y es evidencia clara de recorridos diferenciales atravesados por la condición indígena o afrodescendiente" (D'Alessandre, 2012: 16)

2. Me parece muy importante recuperar la idea de Luis Enrique López (2009: 415-444) en un texto en el que realiza un análisis de lo que él considera es el sentido de alfabetizarse para los indígenas: las nociones de desarrollo humano, pobreza y marginación, son acuñadas y medidas generalmente en relación a criterios de bienestar urbano y en la lógica de relación social de acumulación y consumo; Luis Enrique López nos recuerda que una "economía del don", "economía moral", del "buen vivir", la "buena vida" o los diferentes nombres con que es nombrada en los pueblos indígenas esta lógica de relación de vida fundada en el valor de uso, no responde a criterios de definición de pobreza, marginación o de desarrollo, y quizás, como bien afirmaba el maestro Andrés Aubry (2003), aunque refiriéndose a las nociones de realidades económicas, políticas, jurídicas, federales, democráticas... esas nociones no existen en los idiomas nativos. Es importante tener esto en cuenta porque el sentido de la educación se configura a partir de los horizontes de vida presente y futura que deseamos construir, que se manifiesta en los modos de nombrarla. Una educación que no responde a las necesidades vitales de los sujetos que la demandan, será seguramente abandonada por ellos.

muestra una mejora, por ejemplo, en relación al índice de analfabetismo en indígenas de 6 a 14 años que pasó de 34 a 27% de 2005 a 2010; sin embargo, también anota que el analfabetismo de indígenas en general es cinco veces mayor al de no indígenas en ese mismo rango de edad (Schmelkes, 2013).

En otro texto, Schmelkes (2009: 23-46) menciona que mantener en esta situación de desventaja educativa a los indígenas, ha sido posible, entre otros factores, porque el subsistema de educación indígena en México se ha constituido como “de segunda calidad”.

Las estadísticas existentes dan cuenta de la situación de desventaja en la que se encuentran las poblaciones referidas en cuanto a su derecho a la educación; incluso en la generación misma de las estadísticas educativas se observa otra modalidad de discriminación hacia ellas. La información sobre la situación educativa de esta población es escasa y se establece con criterios que hacen imposible la comparación en series de tiempos diversas, “las estadísticas —como otras tantas cosas en la estructuración del Estado mexicano y de su sistema educativo— cumplen también funciones discriminatorias al impedir conocer la situación en general, y educativa en particular, de los pueblos indígenas” (Schmelkes, 2013: 12).

En esas condiciones de relaciones sociales discriminatorias hacia estos pueblos y de poca pertinencia de la educación que se les brinda,³ manifiesta sobre todo en deserción y retraso en trayectorias escolares, es necesario profundizar para encontrar lo que podría darle sentido y pertinencia a la educación en y desde los pueblos indígenas.

En el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, de la Secretaría de Educación Pública de México, recientemente creado, se indica que para configurar una educación pertinente a los pueblos indígenas es necesario incorporar a las propuestas curriculares el enfoque intercultural bilingüe, esto implicaría incorporar las distintas perspectivas desde las cuales comprenden y explican la vida las diversas culturas existentes en México, centrándose principalmente en la lengua como soporte y vehículo del pensamiento, así como en los conocimientos producidos en contextos indígenas, su génesis y la perspectiva desde la que fueron creados, y colocando a la cultura como otro de los fundamentos de la educación intercultural. Así, lengua y cultura serían dos de las nociones fundamentales que sustentarían las propuestas de educación pertinentes a las poblaciones indígenas de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) (México, Secretaría de Educación Pública, 2014).

Para que esto sea posible, se proponen en el mismo programa, entre las líneas de acción, la promoción de la participación social para definición de contenidos y la instrumentación de innovaciones, así como para la revisión de los procesos epistemológicos interculturales y multilingües en los planes y programas de estudio; aunque en este último punto no se aclara la participación social, es ésta precisamente una de las claves que permitirán pensar en cómo concretar procesos formativos pertinentes a los pueblos indígenas. Escuchar y leer a las poblaciones interesadas en configurar el sentido de educarse desde sus propias necesidades es una condición básica para una educación que tenga sentido para ellas.

En ese orden de ideas, la CGEIB realizó en el año 2002 foros de diálogo con diversos miembros de pueblos indígenas en Michoacán, México. Autoridades, líderes, maestros y maestras indígenas, médicos

3. O Como lo expone el Coordinador General de Educación Intercultural y Bilingüe de México, Fernando Salmerón: “[...] excluir la diversidad de conocimientos construidos por los pueblos indígenas, es un acto de injusticia, debilita la diversidad cultural y hace de la escuela algo ajeno y poco significativo al estudiante y a las comunidades” (México, Secretaría de Educación Pública, 2014: 9).

tradicionales, intelectuales y académicos manifestaron lo que consideran importante de tomar en cuenta para tener propuestas curriculares interculturales (Loncón, 2006).

La pregunta que guía el sentido del presente texto es: si se han establecido marcos normativos internacionales y locales que amparan los derechos de los pueblos indígenas, incluida la educación con pertinencia cultural, y si hay ideas tan interesantes como las de la CGEIB de México respecto a la configuración de una educación pertinente para los pueblos indígenas, ¿en dónde se localizan las claves educativas, pedagógicas —incluido el ámbito de lo político y lo ético— pero también epistemológicas para hacer de estos discursos una práctica efectiva?

Ejercicios como los que propone la CGEIB brindan ejes de trabajo necesarios a seguir, de hecho, esa es una de las ideas de esa propuesta, poder abrir los caminos del diálogo en torno a lo que podría ser una educación, desde su perspectiva teórica, intercultural para las comunidades indígenas.

En estas iniciativas uno de los principales retos será, en primer lugar, asumir la existencia de una desconfianza añeja que se ha configurado en la relación entre indígenas y no indígenas, sobre todo la desconfianza hacia lo que proviene de la institución educativa que ha tenido serias dificultades para remontar la visión uniformadora impulsada a lo largo de la historia educativa de nuestros países latinoamericanos.⁴

Otro reto es la continuidad del ejercicio propuesto, sobre todo ¿quién asume la continuidad de este tipo de trabajo? En el caso del pueblo nahua de Michoacán, por ejemplo, se sugiere que al término de estos foros de diálogo se asignen profesionistas nahuas que, por su experiencia y trayectoria en educación, se puedan convertir en interlocutores para configurar el proyecto de educación intercultural propuesto por la Coordinación de Educación Intercultural, esto puede representar un desafío ya que, precisamente uno de los ejes de problematización que abordaré en este ensayo, es la dificultad para que los propios profesores convengan y transformen sus modos de asumir la educación en los contextos indígenas.

Otro problema importante a trabajar es el sentido para el que se preguntan las necesidades y modos de aprender en y desde las cosmovisiones indígenas. En la propuesta de la CGEIB la idea es saber qué aportaciones éticas, culturales y lingüísticas en materia de conocimientos y valores pueden brindar los pueblos originarios y hacer propuestas curriculares que tomen en cuenta esos saberes y las estrategias de transmisión de los mismos. El reto en estas recuperaciones consiste en trabajarlas, pero no para tener contenidos que se incluyan en el currículum en el medio indígena sino para trabajar en los sentidos y las lógicas que subyacen a la configuración y reconfiguración de dichos conocimientos. Tener como temáticas a los conocimientos y sabidurías ancestrales es un avance pero nos daría un resultado parecido al que hasta ahora hemos observado en la educación indígena: estructuras curriculares poco pertinentes a los pueblos indígenas. Una de las cualidades que he observado en la lógica de relación de vida de los pueblos indígenas

4. El reto es muy complejo si pensamos en que la misma noción de interculturalidad está siendo reflexionada por pensadores indígenas y no indígenas que afirman que si la noción de cultura no existe en lenguas originarias, cuál podría ser la manera de nombrar a la relación entre diversos modos de asumir la vida, el reto es de gran calado, ya que implica llegar a nociones que quizás ahora son inexistentes en virtud de que tendrían que ser construidos desde una plasticidad de pensamiento y acción que nos permita aprehender nociones que sean tejidos conductores entre diversas cosmovisiones. La hermenéutica nos brinda una posibilidad de reflexión sobre esto. Al respecto dice Weiss (2005: 2): "El comportamiento humano 'lengua' tiene la característica de ser comprensible por otros humanos y de poder comprender a éstos, a la vez que tenemos dificultades para comprender a extranjeros, textos de épocas pasadas y de otras culturas...[la hermenéutica] revive la psique del autor original, pero entendida ésta en un sentido amplio como vida o cultura", según este autor, la hermenéutica, brinda la posibilidad de comprensión de otras culturas y sujetos desde la empatía y la psique, lo que quizás nos permita pensar y problematizar los parámetros y juicios de valor que nos dificultan observar la riqueza en otras visiones de mundo que no reconocemos.

consiste precisamente en asumir a la vida y las relaciones que se establecen en ella, como relaciones vivas, en movimiento y constante transformación, cuestión que quedará prefigurada en este ensayo, en el cual se recuperan las necesidades de formación que presentan algunos referentes educativos y analistas educativos de comunidades indígenas que han reflexionado en torno a las razones por las que la educación que brinda el Estado a dichas comunidades ha sido, en general, poco pertinente a sus necesidades.

A continuación, sintetizo algunas reflexiones derivadas de una primera aproximación al análisis de las necesidades educativas de poblaciones indígenas rurales en América Latina, principalmente en México. Es el resultado de dos reuniones llevadas a cabo en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) como parte de una investigación más amplia que convocó a referentes educativos de diversos pueblos indígenas, así como del análisis de textos elaborados por actores de procesos de formación en contextos indígenas.⁵

Para hacer posible una educación que parta no sólo de una concepción diferente del sentido educativo, sino también de una práctica que pueda ser consecuente con ese sentido, es necesario también reflexionar en las problemáticas de abordaje pedagógico que se presentan o se prefiguran en este hacer desde la diversidad de modos de asumir la vida, ya que nos encontramos frente al desafío que implica poner en práctica las ideas, discursos, proyectos e infinidad de leyes que amparan los derechos de los pueblos originarios, que se han producido en las últimas décadas, pero que tienen escaso anclaje en la realidad.

Enfoque teórico

El proceso de investigación se inscribe en el enfoque hermenéutico crítico. La comprensión de los discursos de los actores, como primer momento de reflexión, es uno de los retos que pueden afrontarse desde esta perspectiva teórica (Weiss, 2005). La intención de esta aproximación al problema es que, desde los textos de los actores educativos, podamos configurar y, en muchos casos, retomar algunas categorías de pensamiento que articulan los horizontes formativos de los pueblos indígenas de América Latina. En ese mismo orden de ideas es que la perspectiva de pensamiento hermenéutico nos ayuda en la comprensión de las nociones y categorías que pueden dar cuenta del pensamiento indígena ya que ellas son enunciadas en relación al contexto, es decir, las nociones no tienen siempre un significado en sí mismas, sino que lo adquieren de acuerdo con el contexto en que son enunciadas (Porras, 2013). La intención de comprensión y problematización de los discursos y acciones formativas es encontrar las claves epistémicas y pedagógicas que nos permitirán asumir los procesos de formación en contextos indígenas desde sus propias configuraciones de mundo.

5. En este primer momento de la investigación documental realicé la recuperación de las memorias de los "Encuentros sobre Educación, Identidades y Desarrollo en América Latina" realizados en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) en noviembre del 2012 y abril de 2013, en donde participaron docentes indígenas, así como estudiosos de estas problemáticas de México y América Latina. También analicé textos escritos y audiovisuales elaborados por participantes de experiencias de formación en Michoacán, México, en donde se trabajan experiencias en poblaciones purépechas y con docentes que trabajan en contextos indígenas; para el caso de Chiapas, México, una experiencia educativa en la que participan pobladores tzeltales, tojolabales, tzotziles y choles; para el caso de Venezuela la experiencia de la Universidad Indígena de Venezuela en la región del Tauca; en el caso de Nicaragua, no se trata de población indígena, se reconoce como población rural, sin embargo, retomé algunas de las ideas que se inscriben en el horizonte ético y político que presentan los pueblos indígenas.

Muchas de esas claves se encuentran en la memoria y la tradición de los pueblos originarios. Para la búsqueda, o bien configuración de dichas claves, asumo el método de la pregunta que problematiza, en este caso, aquello que hemos naturalizado, es decir, le preguntamos tanto al presente como a la memoria y a la tradición aquello que consideramos válido, bueno, o que son construcciones sociales que hemos naturalizado.

En este proceso recupero y formulo preguntas que pueden parecer simples, pero que no tienen necesariamente una respuesta inmediata, o en todo caso no tienen la pretensión de una respuesta inmediata, fácil o políticamente correcta; son preguntas sentidas y/o reflexionadas desde la necesidad de problematizar lo que aparenta ser simple o natural, pero que de fondo preguntan cuestiones de una lógica de relación social actual, anclada en la competencia y el mercado.

La intención de estas interrogantes no es necesariamente encontrar una respuesta, sino provocar reflexiones en torno al problema que abordamos, para enriquecer la red contextual que lo contiene. Esto nos permitirá encontrar las claves que articulan la relación de conocimiento que los pueblos indígenas establecen en sus mundos de vida. Lo que quizás nos acercará hacia las problemáticas a trabajar si queremos configurar una educación que tenga sentido para las poblaciones originarias.

Primera articulación desde las necesidades de formación: ¿Qué educación demandan las comunidades indígenas?

Las razones por las que es necesario analizar estas prácticas de raigambre indígena son las siguientes: 1) Existe una dificultad de los sistemas educativos para asumir en la práctica las diversidades culturales. 2) La pertinencia educativa sólo es posible si se establece desde las necesidades y capacidades concretas de sus poblaciones. 3) Entre todas las poblaciones que componen a nuestros países, la indígena es la que se encuentra en mayor desventaja en cuanto a acceso y permanencia en el sistema educativo formal, de ahí la necesidad de vislumbrar alternativas a esta problemática.

El resultado de este primer momento de organización de necesidades y/o demandas de formación es el siguiente:⁶

Necesidades y/o demandas:

1. Formar y/o reconocer a los sujetos individuales y colectivos reflexivos y con capacidad de construcción de conocimiento.⁷

6. No todas las propuestas de formación que abordé presentan todas estas necesidades y problemáticas, ni todas las nombran de la misma manera. Los incisos que contiene cada enunciado síntesis no son siempre sinónimos ni necesariamente complementarios, algunos incluso se pueden contraponer conceptualmente entre sí a pesar de estar en el mismo eje de necesidades, sin embargo los agrupo en el mismo enunciado síntesis cuando considero que hacen referencia a problemáticas que se relacionan, por ejemplo, las diversas maneras de marcar la importancia de tomar en cuenta la diversidad cultural, ello está en un solo cuerpo enunciativo, aunque cada modo de nombrar esta diversidad cultural es distinta e incluso algunas son concepciones que se contraponen entre sí.

7. Con capacidad de reflexión y construcción de conocimientos me refiero a la posibilidad de que los sujetos que participen en estos procesos, (incluidos los profesores, promotores, etc.) puedan observarse en sus prácticas cotidianas y reflexionar la vivencia; darse cuenta del sentido y pertinencia de sus actos, si son elegidos y configurados individual y colectivamente por

- a) Formación desde una perspectiva reflexiva /crítica.
- b) Formación de sujetos autónomos.
- c) Sujetos con capacidad de sistematizar sus experiencias y nombrar sus descubrimientos.

2. Que la educación se geste y sirva en el contexto.

a) En cuanto a reflexión de los problemas y territorios:

- Formar sujetos que aprendan a leer su contexto y puedan configurar los problemas a resolver.
- Que el currículum escolar sea adecuado para resolver los problemas de la comunidad y los promotores/educadores/maestros sean de las propias comunidades.
- Que la formación ayude para que los sujetos puedan hacer proyectos de vida individuales y colectivos.
- Que la formación sea útil para pensar los territorios como lugares de construcción del presente y futuro.

b) En cuanto al medio ambiente:

- Que en los procesos formativos se exponga la necesidad de sostenibilidad y reconstrucción de ecosistemas.
- Que la formación sirva para hacer conciencia de las problemáticas ambiental/ecológicas/respeto a la madre tierra.
- Que la educación sirva para el desarrollo comunitario.

c) En cuanto a la riqueza cultural y diversidad de las colectividades:

- Educación desde la inter/multi/pluriculturalidad/ diversidad cultural.
- Que la formación ayude a la recuperación de las identidades perdidas/borradas/olvidadas/negadas.
- Que sea una formación en donde se hablen las lenguas originarias.
- Que sea una educación inclusiva.
- Que sea una formación que fortalezca lo colectivo/comunitario/comunal.
- Una educación en y desde los derechos humanos y/ o de los pueblos indígenas.
- Que en la formación se recuperen los saberes de los abuelos y del contexto articulados a los avances tecnológicos.

ellos mismos, si responden a sus necesidades; además, que esas vivencias cotidianas puedan ser también problematizadas y sintetizadas en nuevos conocimientos. En este mismo orden de ideas, en los discursos y análisis que abordan las problemáticas de la educación indígena es ampliamente reconocido el hecho de que hay especificidades epistemológicas de acuerdo a las cosmovisiones de cada pueblo indígena (Olivé, 2009; Aquino, 2007), de modo que la reproducción y actualización de los conocimientos ancestrales, que sean necesarios para configurar el sentido formativo y de vida para los sujetos, serían asumidos en las propuestas de formación que se piensan desde la diversidad cultural.

Lo anterior, resumido como enunciados síntesis de demandas de formación no constituyen el panorama completo de las necesidades y horizontes formativos de las comunidades indígenas, es una primera aproximación que considero útil sobre todo para poder observar que la centralidad del planteamiento de las comunidades y referentes educativos analizados en este trabajo, se encuentra primordialmente en el sentido ético y político de la educación.

Esta organización en ejes de necesidades nos permite observar que hay similitud entre varios de estos planteamientos y los temas que las instituciones educativas estatales incluyen en sus planes y programas de estudio escolares, de ahí que la pregunta siga siendo ¿en dónde se encuentra el problema o las dificultades por las que la educación que brinda el Estado no sea la que las poblaciones indígenas demandan?

Un segundo momento de síntesis de este trabajo avanza en esa problematización y lo constituyen algunas de las problemáticas de abordaje pedagógico con las que nos encontramos para poner en práctica propuestas de formación pertinentes a contextos indígenas, y en los que podremos ir observando algunas de las razones que hacen compleja esta práctica. Lo que expongo a continuación no es algo que sólo se manifieste en contextos indígenas, aunque sea en donde anclan las reflexiones, sino que se observan en todos los contextos formativos de nuestras sociedades.

Problemas derivados del análisis de las demandas y prácticas de formación de la población indígena rural

Hasta aquí observamos que la formación pasa por dos grandes ámbitos de configuración de los sujetos: uno sería en torno a condicionamientos sociales externos y otro en relación a problemáticas individuales. No desconocemos que ambos ámbitos se relacionan y configuran mutuamente; sin embargo, cada uno tiene su propia dinámica, sus espacios, tiempos y modos de funcionar.

Los condicionamientos sociales externos aluden al contexto en donde se dan las prácticas de formación, en general, podríamos decir que en el contexto externo la crisis de la educación formal en la región latinoamericana se manifiesta y reactualiza día a día en las instituciones educativas en todos los niveles, desde las secretarías o ministerios, hasta las aulas. Pero también en las propuestas de formación que no pasan por las instituciones de educación formal, las problemáticas del contexto se manifiestan en los espacios de formación. Estos espacios, sean cuales sean, siempre están en articulación con los problemas del contexto.

Más allá de esto, que es una generalidad, también los contextos externos tienen especificidades de acuerdo a los sujetos interesados en la formación. La Red para la Transformación Educativa de Michoacán (RETEM), que agrupa a diversos colectivos de profesores que trabajan en educación básica en el marco de la Secretaría de Educación Pública de México, en ámbitos indígenas rurales y urbanos, expone un tipo específico de condicionamientos externos. Desde la perspectiva de una institución de educación pública expresan: “una ausencia de proyectos educativos rectores propios, exceso de programas y proyectos externos, desvinculación entre instancias de formación, capacitación, actualización, inequidad respecto a educación indígena pero también respecto al nivel básico y superior, normatividad y reglamentación obsoleta, burocratismo...” (Torres, 2011: 196).

Para el caso de las propuestas que buscan alternativas a la educación institucional o bien modos de reconfigurar lo institucional describiendo sus necesidades concretas, sobre todo las que denominamos

de raigambre indígena, lo hacen precisamente por una valoración que hacen de poca pertinencia de las propuestas institucionales globales externas, ante sus necesidades formativas específicas.

El ámbito que hemos denominado de dificultades individuales se centra en impedimentos del despliegue de nuestras capacidades y reconocimiento de nuestras necesidades, que en palabras de los asistentes al Encuentro sobre Educación, Identidades y Desarrollo en América Latina (CREFAL, 2012) pasan por la reflexión en torno a nuestra capacidad de construcción de proyectos de vida individuales y colectivos pero asumiendo responsabilidades con la comunidad, el colectivo o la sociedad; pero en esas construcciones hay especificidades de época que representan retos o dificultades a transitar; signo de esta época es el miedo que se ha instalado en nuestras vidas cotidianas y afecta también a la configuración de proyectos de futuro.

Otro reto de época, no porque antes no existiera, sino porque hoy en día los pueblos originarios y la diversidad cultural lo manifiestan con gran contundencia, es el asunto de la diversidad de modos de ver el mundo y nuestra dificultad como profesores para trabajar en ella. Ante esa situación, el desafío que surge es la búsqueda de las claves pedagógicas, didácticas y epistémicas que nos permitan transformarnos en nuestras prácticas docentes, para poder asumir la diversidad étnica, y en general cultural, como una potencia formativa y no como una carga a soportar. Esto es un problema de los sujetos en virtud de que, para llevar a cabo dichas transformaciones, es menester tener la voluntad y necesidad de transformarnos. Al respecto, recupero algunas preguntas realizadas por asistentes al Encuentro aludido, que quizás sean claves para abordar el reto del trabajo en la diversidad: ¿Cómo trabajamos el reconocimiento del ser indígena? ¿Cómo hacer para observar nuestras colonialidades y no repetir lo que criticamos? ¿Cómo hacemos para construir nuestras propias maneras de nombrar al mundo?

Estas preguntas nos indican la necesidad de afrontar los desafíos de formación de manera no lineal ni fragmentada, un reto en virtud de que se tocan ámbitos que son de configuración política y ética, que pasan por una formación de sujetos no atomizada ni individualista, que ponen en el centro la riqueza de la diversidad cultural y nuestra capacidad de generar conocimiento y, sobre todo, nuestra posibilidad de ser sujetos políticos.

Los problemas enunciados se pueden reorganizar como nudos problemáticos de abordaje pedagógico, lo que nos permite obtener sentidos compartidos y quizás empezar a pensar modos de enfrentar los desafíos colectivamente. A continuación presento una síntesis de las problemáticas configuradas a partir de mi reflexión sobre las prácticas analizadas.⁸

Nudos problemáticos de abordaje pedagógico

1. Dificultades para hacer proyectos comunes y lograr cohesión en torno a ellos

Un problema importante que observamos en el discurso de las experiencias de formación, no sólo en ambientes formales de educación, sino en todos los espacios de construcción de conocimiento, es la

8. Estos nudos problemáticos constituyen una propuesta de organización y síntesis de lo expresado en los Encuentros realizados en las instalaciones de CREFAL en noviembre de 2012 y abril de 2013, así como de los discursos de las experiencias de formación aludidas anteriormente y por supuesto mi propia interpretación del problema, es un primer abordaje hacia una búsqueda de sentidos compartidos.

dificultad para poder establecer comunicación, confianza y trabajo compartido en torno a un sentido común o una tarea colectiva.

Un maestro de la RETEM en el Encuentro referido (CREFAL, 2012) lo expresaba en los siguientes términos: “fuimos formados para competir”; y complementa otro: “no para compartir ni escuchar”, el sistema actual radicaliza el individualismo y la mercantilización de la vida. La construcción del sujeto colectivo es, desde la perspectiva de esta organización, un modo de aprehensión de la autonomía, un sujeto colectivo que se sustenta en la creación de condiciones materiales y subjetivas de posibilidad de dicha autonomía, para lo que trabajan en la construcción de vínculos y reflexión que los fortalezca como colectivo y con eso plantean uno de los retos más importantes, no sólo para ellos como organización, sino un reto social de época.

En este tenor es necesario subrayar que en la dificultad de construcción del sujeto colectivo hay un factor importante que permea nuestras relaciones actuales: las prácticas mercantiles, de competencia, atomización de los sujetos, de lucha por la sobrevivencia a través del sometimiento o exterminio del otro o darwinismo social han penetrado nuestra manera de estar en el mundo.⁹ El “otro” es un posible competidor que nos ganará en alguna de nuestras múltiples competencias: estatus social y/o económico, amor, amistades, inteligencia, trabajo, liderazgo, etc. la lista es larga, las competencias múltiples.

Una de las propuestas de formación zapatista¹⁰ que incluyo en el análisis afirma que el problema fundamental por el que se dificulta el establecimiento de sentidos y tareas compartidas o construcciones comunes, atraviesa el ejercicio de poder, que en este caso se manifiesta en una exigencia de sometimiento e incuestionabilidad.

Uno de los puntos centrales del proceso de construcción de una nueva escuela es la reflexión en torno al poder que otorga el saber —o que se institucionaliza en forma de escuela— y que se manifiesta en el conjunto de relaciones humanas que participan en este proceso. Hacer conscientes los mecanismos del ejercicio del poder es un primer paso para transformar estas relaciones [...] (Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol, 2004: 168-169).

En México, generalmente en las comunidades indígenas donde llegan profesores provenientes de la educación formal, éstos casi siempre son de lugares lejanos a la comunidad. Los profesores no eligen el lugar

9. Esta lógica trasunta nuestros espacios de vida cotidiana, no es sólo en el trabajo o en las escuelas en donde se vive la desconfianza, la competencia y búsqueda de ganancia. En los espacios familiares, de relaciones amistosas y amorosas también observamos esta dificultad de cohesión y construcción del nosotros. No es gratuito que uno de los pilares que proponen los cherenenses en su propuesta formativa sea la recuperación de la unión familiar apoyada en la cultura indígena (México, Concejo mayor de Cherán, 2012).

Para reflexionar esta dificultad de construcción del nosotros, se ha planteado que el problema de fondo es la desconfianza en el otro, la que es alimentada por el miedo. Norbert Lechner argumenta que en el centro de la dificultad de construcción del nosotros está el miedo, que es construido socialmente. El miedo al delincuente que nos da una sensación de inseguridad, de vulnerabilidad frente al otro; y nos señala que el miedo a los otros es más fuerte cuando hay más fragilidad en el nosotros. El miedo al delincuente nos dice el autor, es una cristalización de un miedo generalizado hacia el otro. El mismo Lechner nos informa que hay una suerte de magnificación del problema en virtud de que “la percepción de violencia urbana —en Chile— es muy superior a la criminalidad existente” (Lechner, 2002).

10. El zapatismo es un movimiento social que se hace visible el 1 de enero de 1994. Se manifiesta como un movimiento armado que pone en evidencia los límites y contradicciones más agudas del desarrollo capitalista en México pero quizás también mundial. Chiapas, México, es el espacio geográfico en el que este movimiento germina. Los pueblos indígenas de este estado consideran que uno de los espacios importantes tanto para mantener viva la memoria de los pueblos originarios, como para transformar el panorama de muerte y desolación que viven las comunidades, es la educación. Las propuestas de formación zapatista no son uniformes ni homogéneas, se organizan de acuerdo a lo que las poblaciones en cada región observan como necesario.

a donde serán enviados, no conocen las culturas de los pobladores del lugar y muchos de ellos tienen la idea de que lo indígena es retrasado, premoderno o subdesarrollado; sumado a lo anterior, en la mayoría de las ocasiones los profesores se presentan como portadores de un conocimiento “universal”, que los hace “superiores” a los pobladores del lugar. Detentan, dicen los zapatistas, el poder que les da ese saber. Las relaciones que se establecen, comúnmente son de dominación y violencia o indiferencia —que es otra forma de violencia— de parte de los profesores hacia los habitantes de las comunidades.

Ante el ejercicio de dominación por parte de “los que saben”, los habitantes de las comunidades zapatistas piensan en los modos de resolver este problema y nos despiertan algunas inquietudes respecto a las consecuencias de dar validez a un solo conocimiento, asumido y revitalizado socialmente como “conocimiento universal”, el conocimiento que se ha instituido como el hegemónico, el científico occidental que portan los profesores formados en las instituciones de educación validada por los estados-nación.

Al reflexionar sobre los modos en que opera el poder que subordina en el ámbito educativo —en general, pero también individualmente— la propuesta zapatista trabaja en el debilitamiento de esta lógica por lo menos en dos caminos: a) En la validación de los saberes de las comunidades y b) En el involucramiento de la comunidad completa en los procesos de formación.

En el proceso en el que la comunidad participa en la concepción de la escuela, en las decisiones que atañen al conjunto del proceso formativo (contenidos, formas de enseñanza, cuestiones operativas...), en el sentido mismo de la escuela, en tanto espacio de generación de saberes colectivos, [...] pudimos vivir algunos de los problemas: [...] la dificultad de motivar a los padres a ser actores dentro del proceso, [y] la necesidad de contar con la validación comunitaria del trabajo (Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol, 2004: 169).

Esta propuesta de formación toca puntos importantes para la lógica que pretende la existencia de conocimientos “superiores,” “universales” o mejores que otros, en todo caso los asume diferentes y casi siempre complementarios. Considero que en estos modos de vida, la construcción de conocimiento se asume como capacidad humana —o se trabaja en esa aprehensión—, se realiza colectivamente y tiene pertinencia para las colectividades si responde a sus necesidades y contextos.

Las asambleas comunitarias encontraron la posibilidad de resolver un problema nodal involucrando a padres y abuelos desde sus saberes, integrándolos como fuentes de conocimiento. Sin embargo, también hubo dificultades para asumir la tarea colectivamente. En este punto, la iniciativa, creatividad y compromiso de los promotores de educación se convierte en la piedra angular del proceso. Ir a ver a los abuelos de la comunidad, llevar a los niños a que les hagan preguntas y escuchen las respuestas e historias, hacer lo mismo con curanderas, sobadores, parteras, bordadoras y poco a poco transitar de estos especialistas de la comunidad hacia las mujeres y sus actividades cotidianas, los hombres y la milpa, los propios saberes de los niños, etc. Es este ejercicio de legitimación de los saberes y los sujetos lo que permite, en el caso de esta experiencia, involucrar a la comunidad y abordar la dificultad que implica configurar proyectos colectivos y cohesionarse en torno a ellos.

En esa misma lógica, pero acentuando la importancia de proyectos colectivos que surgen en lo local pero transitan hacia ámbitos nacionales, el Municipio Autónomo de Cherán,¹¹ Michoacán, propone la

11. Cherán es un municipio localizado en la meseta purépecha en el estado de Michoacán, México. En el año 2011 los cherenenses inician un proceso de defensa de sus tierras y las riquezas que contienen. Habían estado observando en los últimos años, la

reconstrucción de la comunidad como condición básica de la resolución de problemas, en última instancia, el sentido para el que se produce conocimiento:

Un problema por demás sensible, señalado como de alta prioridad... con base en nuestro esquema de jerarquización, resulta la pérdida de una educación con sentido comunitario, con pleno respeto y reafirmación de nuestro ser indígenas purépechas en el México actual. Es un problema que en nuestra opinión deberá ser, en algún momento no muy lejano de la historia, revisado a nivel nacional y contestarnos si efectivamente la educación que ofrecemos a nuestra población es forjadora de identidad y de sujetos reflexivos y críticos sobre su papel y responsabilidad como parte de la comunidad nacional. En este punto, nuestra comunidad ha decidido tomar con toda seriedad la deficiente condición que guarda la educación en nuestro contexto particular. Han sido muchos años de malas decisiones que han hecho de la educación comunitaria, una educación alejada de nuestra apuesta como pueblo, como comunidad (México, Concejo Mayor de Cherán, 2012: 135).

El diagnóstico realizado por los cherenenses revela que la dificultad para hacer proyectos compartidos surge del problema de la deficiente comunicación entre las personas. En su análisis comunitario, encuentran que eso se debe al crecimiento de la racionalidad individualista, que rompe con la identidad comunitaria, lo cual es un problema que nos devuelve al planteamiento de este nudo problemático, y al igual que la propuesta zapatista, Cherán recupera la relación comunitaria como modo de enfrentar el problema, en el caso de los cherenenses, centrada en la re-uniión familiar.

Ante un asunto de semejantes dimensiones, la estrategia que proponemos impulsar en la comunidad parte por reconocer como elementos básicos, los siguientes: la comunidad no sólo tiene el compromiso, sino que cuenta con los saberes necesarios para plantear una nueva estrategia educativa en la comunidad, se cuenta con los espacios y las personas comprometidas [...] La recuperación de la unión familiar apoyada en nuestra cultura será factor que potencie la educación comunitaria con base en nuestra identidad indígena [...] (México, Concejo Mayor de Cherán, 2012: 137).

El desafío de la cohesión colectiva en torno a proyectos de vida, lo abordan desde la recuperación de los saberes, cultura e identidad como fundamento de una educación con sentido comunitario, pertinente al contexto actual, forjadora de identidad indígena pero no reducida a ello, sino una formación en donde los actores se comprometan en la resolución de los problemas de otra colectividad de pertenencia más amplia y diversa: la nación mexicana.

Concluyo este eje problemático con un retorno a la centralidad del sujeto y sus relaciones en la propuesta zapatista que, ante la escasez de materiales comúnmente usados en la educación formal, focalizan lo formativo en el vínculo social: “hoy valoramos mucho que fue crucial haber empezado de la nada — sin salones, materiales, libros: sin nada— porque así se privilegió lo más importante en cualquier situación: la relación entre las personas, a partir de la cual todo es dable y asequible si hay respeto y confianza” (Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol, 2004: 180)

explotación sistemática y rapaz de sus bosques por parte de talamontes al servicio de empresas madereras que sólo dejaban el desastre ecológico a su paso. Ese fue el detonador de un proceso que se encuentra, en la actualidad, exponiendo la necesidad de rehacerse en cuanto comunidad. En el centro de esa revitalización se encuentra la defensa de su territorio como riqueza de biodiversidad pero también su territorio en tanto memoria histórica, cultura e identidad. En su propuesta sobre los procesos necesarios para recuperar su futuro y un presente digno y justo han puesto como central a la educación, es por ello que consideramos necesario retomar sus planteamientos de necesidades y problemáticas formativas para sus poblaciones.

Esto no significa que los objetos sean prescindibles, los pobladores de estas comunidades trabajan en su gestión, los diseñan, los construyen y también los compran; sin embargo, se observa una lógica centrada en los sujetos, en el reconocimiento y la cohesión de quienes constituyen la relación educativa, lo que implica un giro radical en los sentidos y procesos de formación.

2. Dificultad para darle sentido y contenido a la noción de autonomía

Constantemente escuchamos o leemos que el sentido de la formación, cualquier formación, es la configuración de sujetos autónomos, con capacidad de elección, de reflexión, de construcción de conocimientos, de configuración de proyectos de vida individuales y colectivos, en síntesis de sujetos con capacidad política. Lo que pone en el centro de la discusión a lo que estamos significando por autonomía, pero sobre todo las prácticas que dan cuenta de esa colocación como sujetos con capacidad de decisión y de proyección de vida. Ese es un problema fundamental en un contexto semántico en donde muchos de los conceptos usados habitualmente van adquiriendo contenidos variados e incluso contrapuestos, dependiendo de quién los esté verbalizando.

En este sentido, Guadalupe Tehandón, profesor indígena de Cherán, en el primer Encuentro sobre Educación, Identidades y Desarrollo en América Latina (CREFAL, 2012), aseveró que los pueblos indígenas podrían platicar con la gente de los gobiernos y las universidades porque a su decir “cada quien entiende la autonomía como puede”.

En todo caso, para lo que nos atañe, que es lo formativo, la complejidad de la tarea y los lugares de incidencia pedagógica se manifiestan de manera cristalina en el discurso del mismo Guadalupe, que para efectos prácticos sintetizaré de la siguiente forma: la práctica de la autonomía surge de una emergencia comunitaria; para seguir viviendo en nuestros territorios recuperamos el diálogo en familia y comunidad, platicamos lo que nos pasa y lo que nos preocupa como comunidad, las historias de nuestros abuelos y también platicamos con otros hermanos indígenas, compartimos nuestra visión de mundo, lo que pensamos acerca de la reconstitución de nuestro territorio, la perspectiva ética de la confianza, la ayuda y la dignidad, cómo nos gobernamos, cómo nos defendemos, todo ello es el tejido de la práctica autonómica de la comunidad.

Esta configuración de lo autonómico, como nudo articulador y de sentido de las relaciones comunitarias, si bien es cierto parte de las necesidades locales expuestas por los cherenenses, de fondo presenta una lógica de organización amplia de lo social, es por ello que este discurso dirigido a este pueblo también se pretende nacional. La formación entonces, desde esta perspectiva, tendría que brindar herramientas para, como comunidad, defender los derechos y horizontes de sentido de los pueblos que conforman a la nación mexicana, pero sin olvidar que otro nivel de la autonomía toma cuerpo en la noción de nación mexicana. En cuanto a la práctica de la autonomía en el “Plan de desarrollo municipal” los cherenenses plantean:

En este documento definimos como comunidad los objetivos, las estrategias, los programas y los proyectos que constituyen las pautas y el rumbo de su gestión en el corto plazo, lo que nos permitirá también articularnos con la dinámica de planeación y obtención de recursos presupuestales originados por el go-

bierno central, ratificando con ello nuestra participación en el pacto federal que rige la constitución del Estado mexicano, pero sentando también las bases para el posible desarrollo de mayores márgenes de autonomía (México, Concejo mayor de Cherán, 2012: 6)

Tanto la experiencia de formación zapatista, como la propuesta cherenense, exigen que lo formativo constituya sujetos con capacidad de hacer sus propias lecturas de la realidad y sus proyecciones de futuro comunitario y, al reconocerse como parte de la federación mexicana, se exigen, y nos exigen, tener propuestas también nacionales.

En el caso de la experiencia de la RETEM el asunto de la autonomía se coloca de manera significativa en la relación con la institución educativa a la que pertenecen y dentro de los mismos espacios áulicos gestionados desde la educación formal; la pregunta que se formulan es: ¿Cómo trabajar en la autonomía con las limitantes de la institución? Recupero algunas de las limitantes que observan en sus diagnósticos: no hay vínculo escuela-comunidad, no hay proyecto educativo rector, hay muchos proyectos y programas externos, hay burocratismo, inequidades, problemas de capacitación y formación, normatividad y reglamentación obsoletas, entre otros factores (Torres, 2011).

En el primer Encuentro realizado en el CREFAL, ya mencionado, algunos participantes de este movimiento pedagógico expusieron la posibilidad de gestión de sus procesos de formación desde la autonomía, trabajando en dos niveles: el económico y la capacidad de pensar desde y en la autonomía y plantean un reto de la práctica autónoma “Hay experiencias en donde algunos profesores se salieron de la institucionalidad pero no supimos cómo seguir, la institucionalidad es tan fuerte que se tuvo que regresar a ella” (CREFAL, 2012: 5).

Esta experiencia nos invita a reflexionar precisamente en torno a las diferentes concepciones y prácticas de la autonomía, a diferencia de las propuestas de Cherán y la zapatista, esta organización realiza cuestionamientos que se mantienen en el ámbito de lo que la institución delimita y determina, y nos devuelve a la reflexión de los márgenes de toma de decisiones de los sujetos concretos en ámbitos en los que las decisiones más importantes no están a discusión. La propia exigencia de la RETEM hacia sí misma, en todo caso, queda configurada en la experiencia presentada —pero que nos alude a todos— de saber qué hacer cuando no están bajo la tutela de la institución a la que han pertenecido desde siempre.

Una de las mayores dificultades para construir proyectos auténticos, tanto individuales como colectivos, tiene que ver sobre todo con un proceso de larga data histórica, en el que vamos olvidando nuestra capacidad de construcción de sentido. Esto encuentra explicación si observamos la relación que tenemos con nuestros procesos de creación, en la mayoría de la población reducidos a los procesos de trabajo, los cuales se han fragmentado en partículas pequeñas: se ha ido perdiendo la idea de la proyección de un producto completo. Esto se va petrificando paulatinamente y hoy en día no nos damos cuenta de que tenemos adormecida esa capacidad creativa de proyección de totalidades y con ello de futuros posibles. Nos hemos hecho dependientes de que “alguien” nos configure el futuro, nuestra visión del mundo, nuestras aspiraciones. Poco a poco hemos perdido incluso la necesidad de pensar, dejamos que otros piensen y decidan por nosotros.

La exigencia de pensar lo que queremos ser y cómo lo haremos se nos escapa casi en cada acto de nuestra vida cotidiana. Sin embargo, como ya hemos dicho, esto no responde a la mera voluntad de no querer asumir la responsabilidad de nuestras vidas; la negación de nuestras necesidades y capacidades humanas es un hecho del que ni siquiera nos damos cuenta, incluso asumimos necesidades que no po-

dríamos decir que son las nuestras. Es por eso que la discusión en torno a nuestra capacidad de pensar lo que somos y decidir lo que queremos ser como sociedad, y lo que haremos para que ello sea realidad, es una discusión presente, pero de difícil visualización y aprehensión.

En el caso zapatista, un analista de la educación indígena, participante en el primer Encuentro, afirmó lo siguiente: “en las consultas zapatistas resolvieron que cada pueblo definiera su autonomía desde su propia lengua” (CREFAL, 2012: 8). Esto nos remite a la idea de autonomía como proceso, como una posibilidad en construcción colectiva y con los contenidos y sentidos que las propias colectividades expresen como necesarios, asumiéndose como sujetos capaces de darle contenido a una categoría que en su puesta en práctica da cuenta de la capacidad política de los sujetos.

Desbrozar lo que implica y los niveles en los que la autonomía se podría tejer, está siendo uno de los desafíos más importantes para las propuestas de formación en las que los sujetos y sus sentidos sean realmente lo importante, más allá de la retórica. Lechner (2002: 11) comenta, recuperando a Bauman (2001), que “Hoy en día, el individuo gana un grado de autonomía inédito, al mismo tiempo que la autonomía colectiva se restringe a sucesivas manifestaciones de intereses focalizados. El fenómeno señala cuán limitada es la ‘libertad de elegir’ que disfruta el individuo. Mucho antes de que él ejerza su derecho de elegir libremente, buena parte de los asuntos relevantes para su vida cotidiana ya han sido decididos”. Este planteamiento nos invita a preguntarnos acerca de una posibilidad de ejercicio real de autonomía en las circunstancias históricas en las que nos encontramos, pero también la necesidad de configurar relaciones sociales que nos permitan recuperar capacidades humanas que se han ido adormeciendo. Es por eso que uno de los retos de las propuestas de formación que estamos analizando ha sido poner en el foco de atención la categoría de autonomía, pero sobre todo su práctica cotidiana.

3. Recuperación de saberes de la comunidad/colectivos para la resolución de las problemáticas de los sujetos

Un punto en el que se observan discursos similares tanto en las propuestas de formación oficiales como en las no oficiales, es la recuperación de los saberes que tienen y recrean los sujetos involucrados en los procesos formativos. Hay entonces coincidencia en los discursos, la problemática señalada en las experiencias de formación analizadas en este trabajo, tiene que ver principalmente con los modos y sentidos de esta recuperación. En estos puntos es en donde considero se encuentra el reto pedagógico a trabajar.

La comunidad de Cherán plantea la necesidad de recuperar los conocimientos y relaciones comunitarias para producir nuevo conocimiento que sirva a la comunidad:

La estrategia educativa deberá atender con premura los fenómenos que se están presentando con la emigración, con la pérdida de la lengua purépecha y los rasgos culturales emergentes motivo de la aculturación y transculturación que deriva de estos flujos demográficos tan intensos. Asuntos de salud, sobre todo en relación a adicciones en sectores de la población joven son un desafío serio para el proyecto educativo comunal de Cherán [...] se debe de rescatar el potencial comunitario [...] las limitaciones que puede tener una estrategia en materia de educación comunitaria están en función de que no se atiendan las debilidades señaladas y se recrudescan con los rasgos negativos del contexto. Esto en materia cultural y educativa sería tanto como poner en juego la identidad de nuestro pueblo, por lo que no se pueden descuidar nin-

guna de las amenazas que tanto actores como fenómenos externos a la comunidad empiezan a modificar patrones de cohesión comunitaria [...] La educación es pues, un asunto de alta prioridad comunitaria (México, Concejo Mayor de Cherán, 2012: 136-137).

Lo que exponen en Cherán como necesidades inmediatas, urgentes a resolver, son problemas que traspasan a amplios sectores de la sociedad: el problema de la migración y problemas de salud que en este caso ejemplifican con las adicciones, aunque en su diagnóstico comunitario aborden también problemas de salud mental y otras urgencias como pueden ser las “debilidades en términos de capacidades y habilidades para elaborar proyectos, así como problemas sociales de entre los que resaltan la desintegración social y la inseguridad” (México, Concejo Mayor de Cherán, 2012: 133).

La educación es uno de los medios más importantes para resolver las problemáticas urgentes de la comunidad, pero no una educación “abstracta”, genérica, sino una educación con especificidades culturales y de contexto. En este caso, importan los resultados, es decir, resolver los problemas de las comunidades, pero es claro que no lo deslindan de los procesos y de los sujetos involucrados en dichos procesos.

Las colectividades indígenas, en gran medida por el tipo de relaciones productivas y humanas que establecen, aún conservan espacios de reconocimiento de la potencia de la colectividad y sus saberes. Por eso ponen el acento en esa riqueza humana y como piedra angular de sus proyectos formativos, que en palabras de personas vinculadas con los procesos educativos zapatistas sería:

Las concepciones de educación, sus características, contenidos y metodologías se construyen simultáneamente y, sobre todo, se constituyen en la acción de las personas que les van dando sentido [...] se trabaja en tres vertientes: la revaloración de los saberes locales, la valoración de los conocimientos que provienen de fuera de una localidad dada y la reflexión en cuanto a “lo deseado, lo útil y lo necesario”.

Los conocimientos de todos los participantes y el intercambio de experiencias enriquecen, [al proceso de formación] los niños, los ancianos, los curanderos, las mujeres [participan], y constatamos, junto con los promotores, que la comunidad en conjunto sabe muchas cosas [...] Procuramos por tanto recuperar y socializar otras experiencias de vida y de aprendizaje pero reconocemos que ninguna experiencia previa da respuesta cabal a la demanda planteada por las comunidades [...] siempre habrá que aprender sobre la marcha, desechar o replantearse conceptos previos, e ir armando formas inéditas de trabajar [...] integrar un trabajo educativo abierto a múltiples saberes [...] (Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol, 2004: 165,167).

Esta propuesta nos presenta el reto de asumir que la educación es un proceso en continua transformación, ya que en la práctica la asumimos desde una lógica repetidora y memorística, es decir, petrificada. No cabe duda de que podemos recuperar experiencias previas como lugar de partida, pero cada experiencia, en virtud de su especificidad, expondrá sus propias necesidades y desde ella se configurarán las formas de resolverlas. Esta recuperación de experiencias previas no apunta hacia la creación de modelos a seguir, lo que resultaría en un contrasentido si estamos hablando de formación de sujetos, sino a la búsqueda de lógicas formativas que impliquen pensar en sujetos con capacidad de transformación de sí mismos y de sus entornos.

Es necesario tener trazados comunes, pero no como contenidos en sí mismos sino como lógicas de formación centradas en los procesos y sentidos de los sujetos y sus necesidades. Las propuestas educativas de estas colectividades ponen en el centro la resolución de sus necesidades como pueblos y culturas indígenas pero siempre articuladas con el ente identitario de una colectividad más extensa que es la nación mexicana. Es decir, presentan el problema de la autonomía de sus pueblos, pero articulada a otras dimensiones de la autonomía: la capacidad de configuración autónoma de la nación mexicana. Este es

otro de los grandes retos que estos pueblos se proponen como necesidad a resolver, responder desde lo educativo a las necesidades de la nación mexicana.

En este nivel de problematización nos enfrentamos con un nuevo desafío, en el discurso todos podemos reconocer la necesidad de recuperación de experiencias pero la dificultad se presenta al no saber qué hacer con ellas, es decir, el sentido pedagógico de trabajar con ellas. Este problema es importante porque más allá de lo interesante que pueda ser narrar las experiencias de vida, de trabajo, las historias y saberes de los seres de nuestro entorno; esos saberes podrán ser retomados como dispositivos pedagógicos y/o didácticos que nos permitan transitar por procesos de formación en los que se pueda aprehender y reconfigurar visiones de mundo que recuperen los sentidos ético y político que se trazan como horizonte de futuro los pueblos originarios. Así mismo, trabajar desde el reconocimiento de las experiencias y saberes nos permite darnos cuenta, o tomar conciencia de nuestra capacidad de creación de conocimiento, pero también de nuestra posibilidad de reactualizar esos conocimientos pensando en el mundo en el que queremos vivir y cómo lo vamos a configurar.

4. Inexistencia de formación para la diversidad

Respecto a este problema la reflexión nos remite a la formación docente, y en general a la formación que hemos tenido durante toda la vida, la inexistencia de la formación para y en la diversidad es lo que nos dificulta su comprensión y sobre todo su aprehensión. La educación que nos homogeniza es parte de una lógica social que responde a criterios principalmente económicos pero también a aspiraciones de control social, los sujetos homogéneos son “predecibles” y por tanto controlables.

Los cherenenses explican las causas por las que la educación que brinda el Estado a los pueblos indígenas no puede recuperar la diversidad cultural como riqueza:

Las causas son múltiples. En el ámbito magisterial se encuentra uno de los principales, los maestros están sujetos a programas pre-establecidos que no encuentran compatibilidad con la educación que como pueblo indígena purépecha queremos para nuestra niñez, juventud y gente mayor, aunado a un perfil inadecuado que encuentra su primer obstáculo en la falta de preparación para impartir una educación bilingüe (México, Concejo mayor de Cherán, 2012: 136).

En la dificultad para formar en la diversidad, se articulan varios ejes problemáticos, éste que marcan en su diagnóstico los comuneros de Cherán, que pasa por los criterios uniformadores de personas, que subyacen a las políticas educativas actuantes, pero que no son neutras, están constituidas respondiendo a un sentido.

La aspiración del sistema productivo mundial de uniformidad de las poblaciones no sólo posibilita cierto grado de “previsibilidad” y control de las mismas, también proporciona mercados homogéneos, gustos, deseos y aspiraciones similares. En el primer Encuentro sobre Educación, Identidades y Desarrollo en América Latina Hugo Zemelman reflexionó al respecto:

La reproducción del gran capital [...] por razones lógicas requiere de mercados gigantescos. Para bajar costos se requiere producción masiva y consumo masivo. Esto atenta contra la riqueza cultural de nuestros países, contra las regiones, contra las identidades culturales porque se requiere que un país sea homogéneo, que su población consuma lo mismo y tenga las mismas expectativas. ¿Queremos construir un país o un mercado de reproducción del gran capital? eso nos lleva [a reflexionar el] problema de la educación [...] (CREFAL, 2012: 23)

La tensión existente entre la necesidad homogeneizadora del sistema productivo mundial y lo incuestionable de la diversidad cultural en el mundo tiene lugar en los espacios de formación. La implementación de políticas públicas educativas que abogan por uniformidad de criterios para evaluar situaciones formativas diversas y la uniformidad de contenidos para contextos distintos son dos de las expresiones más claras de la tensión del polo que busca la homogeneidad. Sin embargo nos encontramos también con sectores de la población que tienen la exigencia de pensar los procesos de formación desde el contexto y los sujetos colectivos específicos, reconociendo y validando las diversidades culturales y contextuales. De manera permanente el desarrollo tecnológico y de las comunicaciones hacen evidente la cualidad humana de la diversidad; el movimiento constante de poblaciones. La circulación mediática de la diversidad de modos de ver y apropiarse el mundo no pueden ser negadas.

En los procesos formativos se configuran las estructuras de razonamiento, los modos de organizar el mundo que nos rodea, la creatividad, la capacidad de descubrir, inventar, innovar o bien el adormecimiento de todo ello. El despliegue de las capacidades humanas en estos procesos tiene que ver con muchos factores; entre otros, los métodos y modos de relación en esas prácticas, los modos de abordar los contenidos, temas o problemáticas que se establecen, la pertinencia de los contenidos, los sujetos y su capacidad de potenciarse como sujetos creativos, la pasión, el deseo y la necesidad de estar en esos procesos, el horizonte que se configura con esas prácticas formativas. Es por ello que el ámbito de la formación es un terreno en disputa constante, es un lugar central de configuraciones de visiones de mundo, de aspiraciones y modos de relacionarnos.

Quien influye o determina a ese ámbito tiene la capacidad de permear las lógicas de actuación de los sujetos, plantear, por ejemplo, expectativas de vida válidas o no válidas. Los espacios de formación son un lugar nodal para la configuración de los parámetros en los que es importante entrar. En esos espacios se apuntalan las creencias de quiénes son las personas “exitosas”, se estudia para ser “exitoso en la vida,” y para demostrarlo es necesario tener o aspirar a los objetos que especifique el mercado.

La tarea es de gran calado, se trata de develar y desarmar las estructuras que hemos ido aceptando y renovando día a día, los miedos a lo incomprensible por diferente, los miedos a ser excluidos si aceptamos la diferencia, el miedo a aceptar al otro como portador de experiencias y conocimientos válidos, etc. En este punto nos encontramos nuevamente con la necesidad de crear relaciones de confianza, solidaridad, respeto y reconocimiento. Y desde esto, que constituye un horizonte ético, configurar un sentido común, una tarea compartida que sea de nuestro interés y necesidad; vale decir: desplegar la capacidad de configurar proyectos de futuro.

[en los cursos de promotores de educación...] encontramos una gama de [...] ideas, de vestidos, de saberes, de lenguas, de regiones, pero todos unidos por un mismo interés: la educación de sus pueblos [...] La escolaridad [de los asistentes al curso] variaba [...] estas diferencias en la escolaridad formal tenían escasa relación con la capacidad que iban mostrando los promotores en el trabajo [...] la diversidad cultural dentro del grupo era marcada [...] algunos eran de lugares urbanos, fronterizos, otros de zonas montañosas, donde se conservan más las costumbres indígenas. El intercambio cotidiano de formas de organización, de resolver problemas, de nombrar las cosas, los hizo reconocerse, notar y contrastar sus diferencias y enriquecer su acervo de conocimientos [...] en los salones conviven tzeltales, tojolabales, tzotziles y mestizos [...] esta diversidad implica necesariamente una enorme variedad de formas de entender el mundo y la educación. En una clase pregunta [un maestro externo]: “¿Cómo se dice dividir en tzeltal?” y responde un hablante de esa lengua: “depende qué se va a dividir, si es en partes iguales se dice de una manera, si es dinero o un terreno de otra, depende incluso quién va a dividir” [...] Se trata de reconocer que existen otras historias que tienen que encontrar su lugar dentro de nuestra educación (Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol, 2004: 176-177).

La lucha por homogeneizar a los sujetos avanza más velozmente en ámbitos urbanos que en los rurales e indígenas, el discurso de lo que debes vestir, comer, ver, saber, etc. para ser bello, aceptado, reconocido, de primer mundo, etc. permea por cada uno de nuestros sentidos y se instala como imaginario profundo en los espacios en donde se ha configurado con mayor contundencia la atomización de los sujetos, la competencia e individualismo; principalmente en los espacios urbanos. Los medios de comunicación, que han jugado un papel esencial en este proceso, han encontrado vetas que conducen hacia lo más profundo de la psique urbana.

De manera más lenta, esta lógica uniformadora transita hacia los territorios que conservan su identidad indígena, su especificidad cultural, la red de relaciones comunitarias que les permiten sentirse incluidos en el nosotros. Es por ello que la resistencia a la embestida uniformadora y las propuestas de seguir existiendo en la diferencia, vienen principalmente de este sector de la población cuya lógica, quizás por las relaciones comunitarias y cara a cara, no ha quedado subsumida totalmente por la lógica de la ganancia y del aniquilamiento del más “débil” o del diferente. Aunque estas colectividades están también permeadas por esta lógica, su resistencia pasa por la conciencia de esta embestida uniformadora mercantil y la recuperación o bien apropiación de prácticas que no reduzcan a las comunidades a ser sólo mercados.

El reto es entonces de mucha complejidad, la exigencia de reflexionar los motivos por los que asumimos lógicas mercantiles homogeneizadoras de los sujetos y pensar en propuestas formativas que nos ayuden a conformar nuestra capacidad de asumir las diferencias y coincidencias de los sujetos como una riqueza a potenciar. Reconocer que existe una gran diversidad de modos de organizar el mundo, que no hay una mejor, ni más pura, ni superior a otra, que cada una se construye en sus propias coordenadas contextuales por sujetos concretos de acuerdo a sus necesidades.

5. Dificultades para nombrar nuestras construcciones teóricas/epistémicas

Uno de los problemas expuesto desde algunas de las experiencias de formación analizadas hasta el momento, es el problema del uso y la construcción de conceptos y categorías.

En la Universidad indígena venezolana de Zulía expresan la necesidad de “Una formación en la que sepamos que estamos en la construcción del territorio también a través del nombrar lo existente en él (síntesis conceptual). Buscamos el florecimiento de la palabra, que florece cuando es encarnada por todos y permanece viva en el corazón —memoria— de todos. [Buscamos] que la palabra sea una manifestación estética y lúdica de la territorialidad” (Quintero, 2011).

Hay algunas exigencias de formación que trasuntan a este eje problemático: configuración de capacidades de abstracción, de construcción de conocimiento, posibilidad de dar cuenta del movimiento de la realidad,¹² así como develar el encubrimiento de la misma que se opera mediante conceptos cargados de sentidos ajenos a los sujetos que los usamos. Exigencias cuya posibilidad no depende sólo de nuestra

12. Nos advierte Lechner: “Las transformaciones en curso implican una reformulación de nuestras claves interpretativas de la realidad social. A mi entender, a la mencionada crisis de los mapas ideológicos subyace una erosión de los mapas cognitivos. No contamos con códigos adecuados para dar cuenta de la nueva complejidad social. Los esquemas tradicionales con sus distinciones entre política y economía, estado y sociedad civil, público y privado, ya no logran representar adecuadamente el nuevo entramado”. (2002: 29).

voluntad o deseo de tener capacidades de configuración teórica o abstracta, depende también de los procesos de formación por los que hemos transitado en nuestros contextos. De esto último da cuenta, por ejemplo, que en las reflexiones de los participantes de experiencias de formación indígena; las categorías de memoria, autonomía e historicidad por nombrar algunas, sean partes constitutivas de la organización de su pensamiento y vivencia cotidiana, las nombren de ese modo o de otro, pero la lógica que trasunta sus discursos es la vivencia de estas categorías.

El problema de la configuración conceptual/categorial es extremadamente complejo, los conceptos que usamos son una manifestación objetiva del modo en que organizamos nuestro pensamiento y nos relacionamos con el mundo. Esto implica formarnos con capacidad de organizar teórica o abstractamente al mundo. Si no hemos sido formados para desplegar esa capacidad, entonces asumimos las conceptualizaciones dadas o configuradas por otros y las aceptamos como válidas.

Los conceptos con los que nombramos la realidad dan cuenta de nuestras estructuras de pensamiento y el tipo de relaciones que establecemos con los otros, dichas estructuras y relaciones son susceptibles de modificarse, aunque eso pueda implicar cierto sistema subjetivo.

Este no es un problema menor debido a que los conceptos petrificados nos permiten cierta estabilidad en nuestra relación con el mundo, y asumir el movimiento del sujeto implica la exigencia de estar en constante observación de los procesos de cosificación, pero no sólo observarla sino vivificarnos, que es lo que implica la exigencia de la reconfiguración constante de esas estructuras conceptuales. Asumir que si los conceptos que usamos se petrifican, no servirán para nombrar la realidad, que se encuentra en constante movimiento. Necesitaríamos una formación que nos permita configurar estructuras de pensamiento con plasticidad, es decir, flexibles.

La lengua, la construcción de conceptos y/o categorías, que es una especie de red de tránsito por el mundo, es susceptible de ser reconfigurada y dicha reconfiguración no es neutral, todo depende de los sentidos y contenidos con que carguemos los conceptos. En el momento actual, hacemos uso de esa red y generalmente asumimos de manera acrítica conceptos ya cargados de sentido por otros sujetos o en otros contextos y ni siquiera somos conscientes del problema que ello implica. Ante eso, Zemelman, en el Encuentro citado nos alerta:

Observo otro desafío [...] las palabras trampa como progreso, desarrollo económico, educarse, poder, Estado, instituciones [...] si está emergiendo un nuevo sujeto social está en juego también la denominación para que el lenguaje no nos aplaste, que no nos aplaste el proyecto de homogeneización e higienización cultural. ¿Cuál es el lenguaje de ustedes que nombra sus necesidades a futuro? (CREFAL, 2012: 13).

Las palabras en sí mismas no son el problema, el problema es el contenido semántico del que se les carga, es por eso muy importante reflexionar en torno al lenguaje que usamos, pensar las implicaciones de asumir de manera natural y/o neutral todas las novedades lingüísticas, o las palabras que han sido cargadas de contenidos que priorizan lo mercantil sobre lo humano. El problema vuelve a ser el reto de la reflexión y la crítica, capacidades que en los actuales planes y programas estatales se mencionan, pero nombrarlos no implica ni genera su existencia.

Si tenemos una carencia formativa en este sentido, somos tierra fértil para introducir desde el lenguaje, conceptos cargados de sentido que configuran a la sociedad adecuándola, en el caso del contexto actual, al mercado y a la atomización de los sujetos. Agregado a ello, y como la pinza que cierra esta

estrategia, también se observa el vaciamiento de contenidos. Las palabras: globalización, autonomía, libertad, democracia, política, por sólo dar algunos ejemplos, se usan constantemente como un recurso cuando no tenemos capacidad de precisión en el lenguaje, como una especie de palabras-comodín. El gran desafío que se nos presenta es la necesaria reconfiguración de aquellas palabras que podrían implicar construcciones propias de los sujetos en autonomía.

Pero no basta con resemantizar o renombrar, es necesario que ese movimiento vaya acompañado con la acción que corresponde a esa reconfiguración. El reto es grande y los caminos se están apenas retomando. En el relato de una experiencia de formación autonómica leemos:

“Hay que resaltar la diferencia entre enunciar una dificultad y la posibilidad concreta de resolverla. No basta cambiar el discurso si no se modifica la acción. Creemos en una palabra que tenga relación con los actos, en acciones que mantengan vínculo con sus consecuencias. Resignificar las palabras en la acción es crear sentido” (Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol, 2004: 166).

La construcción de nuestros modos de nombrar al mundo pasa por lo que hasta el momento tenemos como referente, esos referentes se han ido petrificando en nuestras mentes y corazones, por eso el reto de hacer fisuras en esas estructuras reificadas, o por lo menos hacernos conscientes de las limitaciones que implican, constituye un enorme movimiento del sujeto.

[...] los libros más solicitados en la biblioteca eran los diccionarios, pero los promotores se dieron cuenta que estos libros no respondían a todas sus dudas [...] o que no tenían sentido. Así se les fue pasando el enamoramiento del diccionario. Decidimos hacer un diccionario propio [...] empezamos por tierra [...] se juntaron las palabras relacionadas [...] con los procesos y herramientas de trabajo, las formas en las que se le dice, los productos. Para cada palabra redactaron sus propias definiciones. Construyeron así un diccionario con sentido [para los promotores] (Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol, 2004:180-181).

Esta experiencia y otras que están planteando la formación desde los contextos específicos y con la exigencia de hacer análisis de sus realidades, son un avance respecto a la toma de conciencia de la importancia que tiene hacer sus propias construcciones teóricas, sus propios nudos de organización del mundo, se han percatado de que quien nombra, da sentido, configura futuro.

El reto consiste en hacer cuerpos teóricos que, aun siendo estructuras, no se petrifiquen, que respondan al movimiento de los sujetos en la realidad.

6. Dificultad de sistematización y construcción de conocimiento

En principio, lo que se reflexiona en este y en el nudo anterior es un problema de organización de pensamiento: los conceptos como articuladores de las estructuras de razonamiento y la sistematización como cuerpos organizados con base en ejes, problemas y sentidos comunes. Por esta razón argumentaremos esta problemática articulándola al punto anterior y marcando la especificidad que implica abordar el problema metodológico de la sistematización.

Las experiencias de formación estudiadas hasta el momento muestran la necesidad de aprender a construir sus propias organizaciones, sus categorías, sus sentidos. En el Encuentro mencionado los participantes de la RETEM ponían como uno de sus grandes retos la sistematización de sus propias expe-

riencias formativas, pasar del relato de sus prácticas a la articulación de éstas en ejes de problematización pedagógica. El planteamiento fue realizado por profesores con una enorme riqueza de experiencias educativas objetivadas en escritos, lo que buscaban era poder reencontrarse con su experiencia, analizarla y sintetizarla. Pero la exigencia del proceso de análisis y síntesis implica la búsqueda de lo que, como docentes, colocan en el centro de sus prácticas formativas, así como lo que desean configurar como presente y futuro de los procesos de formación en los que participan.

La objetivación de las experiencias organizadas nos permite saber si lo que hemos realizado como práctica docente ha tenido alguna repercusión social y cuál ha sido ésta, es decir, es necesaria esta sistematización para llevar a cabo una toma de conciencia del trabajo llevado a cabo. El balance de nuestra capacidad de configurar horizontes pedagógicos y la puesta en práctica de dispositivos didácticos acordes con esos horizontes, nos brinda la posibilidad de pensar y transitar hacia la configuración de horizontes formativos pertinentes a los contextos y colectividades en las que nos encontramos. Es decir, la importancia de la sistematización ancla en el momento de reflexión de lo trabajado, pero con la intención de bosquejar posibles horizontes de sentido pedagógico acorde a los contextos.

En el caso de la experiencia de la educación rural de Nicaragua se proponen la “Formación de los participantes [en los procesos de formación] para hacer las propias investigaciones, censos y diagnósticos comunitario, educativo y productivo [a través de...] talleres para metodología [...] y claustro de docentes (desarrollo de pensamiento abstracto, conciencia crítica, capacidad de análisis)” (CEEAL, 2010: 70).

La necesidad a resolver en este caso se centra en la lectura del contexto, la especificidad de las personas involucradas en estos procesos exigen otro uso de la sistematización de experiencias. El planteamiento de fondo es: el proceso de análisis/síntesis o capacidad de pensamiento abstracto, es una capacidad humana y por ello trasciende cualquier ámbito laboral o etario. Lo que presentan los nicaragüenses es quizás un reto de época: todos los seres humanos tenemos la capacidad de pensar y configurar proyectos (sentidos), elegir y decidir hacia dónde queremos encaminar nuestras vidas y las de nuestras colectividades.

Un factor que dificulta los procesos de sistematización de experiencias de formación es que en general, cuando vemos la necesidad de construir nuevas prácticas formativas es en momentos de emergencias de vida; estar en ese límite implica para los directamente involucrados, realizar acciones urgentes día a día, con lo que los procesos de larga reflexión y sedimentación, como son los de investigación y sistematización, van quedando fuera de las prioridades. Este fenómeno se observa en cualquier ámbito formativo, no importa si es formal o informal; sin embargo, se agudiza en los espacios de formación no formales orientados al sector social (Pieck, 2003).

Una condición de posibilidad para realizar prácticas de sistematización es la capacidad de configurar conceptos y categorías. Si retomamos la discusión del punto anterior, en nuestro contexto nacional y regional se observa la existencia de una especie de cercenamiento de esta capacidad humana de pensamiento. Esta problemática no es exclusiva de algunos sectores de la población o de alguna región de México, la dificultad para realizar procesos de análisis y síntesis, piedra angular para configurar conceptos pero también para construir sentido, es un síntoma generalizado de la precarización educativa de la mayor parte de la población latinoamericana y éste es uno de los factores que crea dependencias respecto a quienes sí plantean modos de organizar el mundo, conceptualizar y darle un sentido a la sociedad.

En los procesos de sistematización de experiencias de formación, el hecho de que sea con sujetos con lo que se configuran las experiencias, hacen de esta práctica un reto mayor. En este ámbito de trabajo

con sujetos, la exigencia del uso de cuerpos teóricos y metodológicos no petrificados es insoslayable, es un lugar paradigmático de observación de movimiento de sujeto, por eso la sistematización de la experiencia exige con mayor rigurosidad la invención de nudos de articulación flexibles que permitan dar cuenta de dicho movimiento.

La sistematización de experiencias entonces no es un mero ejercicio de organización de datos o de pensamiento, pasa por ello pero su importancia radica en lo que hacemos con esa sistematización, si logramos interpretar, anudar en conceptos y categorías que den cuenta de la especificidad de la experiencia, de las lógicas de su organización y de la posibilidad de localización o configuración de nudos de incidencia pedagógica que nos permitan, desde ahí, hacer propuestas de formación que sirvan para recuperar nuestra capacidad política de decidir sobre nuestro futuro, es decir, reconfigurar las lógicas de lo dado, lo inamovible, de lo instituido y asumir nuestra responsabilidad educativa desde el presente y de cara al futuro.

Algunas reflexiones finales

Si bien es cierto que existe abundante bibliografía sobre la problemática de la educación indígena en América Latina, así como planes y programas de estudio que proponen los ministerios y secretarías de educación de nuestros países para las poblaciones indígenas, en los que se enuncian temas centrados en la pertinencia cultural y lingüística, y además una pléyade de leyes que amparan el derecho a la educación digna y con pertinencia cultural para dichas poblaciones ¿por qué esto no ha dado como resultado una permanencia de los estudiantes y mejoramiento de la situación de la educación de los pueblos originarios en nuestros países? Más allá de ese problema referido solamente a la educación que brinda el Estado ¿cuáles son las claves de abordaje pedagógico y epistémico que posibilitarían que la educación de los pueblos indígenas tuviera sentido y pertinencia para la resolución de sus problemas de vida? En este texto se vislumbran algunos caminos para configurar dichas claves. El primero es en el que se centra la lógica de abordaje del presente trabajo, pero que también se ha impulsado mediante iniciativas que parten de la educación institucional en México: el escuchar, leer y, en general, recuperar lo que los mismos pobladores y referentes educativos indígenas mencionan como sus necesidades y problemas de formación. Es decir, hacer propuestas verticales desde la visión de los tomadores de decisiones en los ministerios y secretarías de educación no ha dado buenos resultados durante la larga existencia de la educación indígena institucional en nuestros países. Esto hace necesario escuchar a los habitantes de las comunidades indígenas.

En relación con el punto anterior es importante problematizar sobre lo que significa para nosotros escuchar, es decir, qué hacemos con lo que recuperamos como necesidades y problemas de formación. En este texto apuntamos que convertirlas en temas del currículum escolar, puede presentar la dificultad de petrificar procesos, que se traducirían en propuestas poco pertinentes para los pueblos originarios ya que lo importante de las necesidades de formación que estos plantean no es temático, sino es el sentido para el que un indígena se forma.

Respecto a las problemáticas de abordaje pedagógico, aunque fueron analizadas a través de discursos y textos referidos a contextos indígenas, se observan en la lógica educativa global. En ese sentido, pienso que abordar el problema de la educación indígena es abordar también el problema de la educación en general. El problema principal es la lógica de formación en la que nos encontramos inmersos

todos, indígenas y no indígenas. Que responde a la necesidad de control de la población y obtención de ganancias sin importar el costo ecológico, cultural, social y en general humano.

La riqueza de abordar desde este enfoque el problema de la educación es que la visión del mundo de los pueblos originarios centra su perspectiva de formación en la vida de los seres humanos y de la naturaleza, con todo lo que implica la existencia de la diversidad cultural y ecológica –que por otro lado, se encuentran siempre entrelazadas–. Aprehender visiones éticas y políticas en donde la lógica de la vida y del valor de uso se posicionan por sobre la lógica de la ganancia, la muerte y el valor de cambio, es necesario en virtud del límite ecológico, social y político en el que actualmente nos encontramos.

Referencias bibliográficas

- Aquino, A. (2007), “La comunalidad como epistemología del sur. Aportes y retos”, en *Cuadernos del Sur*, en https://www.academia.edu/4423945/La_comunalidad_como_Epistemologia_del_Sur_Aportes_y_retos (consultado el 30 de agosto de 2014).
- Aubry, A. (2003), “Presentación de los Acuerdos de San Andrés”, en *Los Acuerdos de San Andrés, Edición bilingüe, español tsotsil, San Cristóbal de las Casas, Chiapas*, México, Gobierno del Estado de Chiapas, pp. 3-4.
- Bauman, Z. (2001), *En busca de la política*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- CEEAL (2010), *Experiencias relevantes de educación rural. Aportes pedagógicos y metodológicos de organizaciones de la sociedad civil nicaragüense*, Managua, autor.
- CREFAL (2012), Encuentro sobre educación, identidades y desarrollo en América Latina, 6-7 de noviembre, 2012, Pátzcuaro, México, CREFAL.
- D’Alessandre, V. (2012), *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*, SITEAL-UNESCO.
- Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol (2004), “La experiencia en Chiapas”, en C. Korol, *Pedagogía de la Resistencia. Cuadernos de educación popular*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo-América Libre.
- Lechner, N. (2002), *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*, Santiago de Chile, LOM.
- Loncón, E. (2006), *Memoria. Foro de consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos originarios de Michoacán*, México, SEP Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- López, L., & Hanemann, U. (2009), *Alfabetización y multiculturalidad*, Guatemala, UIL-UNESCO-PACE GTZ.
- López, L. (2009), “La educación de jóvenes y adultos indígenas en América Latina: lecciones aprendidas desde la alfabetización”, en L. López y U. Hanemann, *Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina*, Guatemala, UIL-UNESCO-PACE-GTZ, pp. 415-444.
- México, Concejo Mayor de Cherán (2012), *Plan Municipal de Desarrollo de Cherán 2012-2015*. Cherán, Michoacán, autor.
- México, Secretaría de Educación Pública (2014), Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, México, SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007), *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. Informe anual, México, autor.
- Olivé, L. (2009), “Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica”, en *Pluralismo epistemológico*, La Paz, CLACSO-Muela del diablo-Comunas-CIDES-UMSA, pp. 19-30.

- Pieck, E. (2003), "La oferta de formación para el trabajo", en <http://www.uia.mx/web/files/inide3.pdf> (Consultado el 30 de agosto de 2014).
- Porras, V. (2013), "Pretexto para configurar un proyecto sobre pedagogía de la comunidad", en *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 35, pp. 64-70.
- Quintero, Á. (2011), *Wopukarü jatumi wataawai. El camino hacia nuestro propio saber. Reflexiones para la construcción autónoma de la educación indígena*, Maracaibo, Venezuela, Escuela de Letras, Facultad de Humanidades y Educación.
- Schmelkes, S. (2009), "Multiculturalismo, educación intercultural y universidades", en M. Silva, *Nuestras universidades y la educación intercultural*, Santiago de Chile, LOM, pp. 23-46.
- Schmelkes, S. (2013), "Educación y pueblos indígenas. Problemas de medición", en *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, pp. 5-13.
- Torres, A. (2011), "Una experiencia para recordar", en C. E. Educación, *Narrativas educativas en Michoacán*, Morelia, SEP, p. 196.
- Weiss, E. (2005), "Hermenéutica Crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica", en *Paideia, Revista de la UPN*, núm. 1, año 1, pp. 7-15.