



uais

RA XIMHAI

Volumen 14 Número 2

Julio-diciembre 2018

19-29

RACISMO Y CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INDÍGENA

RACISM AND CURRICULUM IN INDIGENOUS EDUCATION

Bruno Baronnet¹ y Martha Morales-González²

¹Sociólogo. Profesor investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, México. ²Investigadora del pueblo nahua de Veracruz. Profesora de educación indígena en la Huasteca veracruzana, México.

RESUMEN

Los efectos del racismo forman parte de las prácticas recurrentes que se presentan en el quehacer cotidiano de la escuela. Se tornan invisibles y niegan la historia y el presente de sujetos discriminados y excluidos, quienes no son del todo conscientes de ello, o que llegan a considerarlo aceptable. Las políticas públicas de educación básica contribuyen a legitimar institucionalmente manifestaciones discriminantes que institucionalizan el racismo estructural en los grupos dominantes a través de sus efectos prácticos. En la educación básica, las políticas actuales no alcanzan a promover prácticas de justicia curricular dirigidas a los pueblos originarios en la medida en que ocasionan desigualdades y dificultades educativas. Para contrarrestarlas, la incidencia en el inter-aprendizaje de valores ligados a la identidad y el territorio, desde las epistemologías indígenas, puede promoverse curricularmente en el aula.

Palabras clave: currículum escolar, pueblos indígenas, discriminación, movimientos pedagógicos, autonomía educativa.

ABSTRACT

The effects of racism are part of the recurrent practices that take place in everyday life at the school, as it becomes invisible, by denying the history and the present of discriminated and excluded subjects who are not fully aware of it or who come to consider it acceptable. The public policies of basic education contribute to institutionally legitimize the discriminating manifestations, because they institutionalize structurally the racism of the dominant groups through their practical effects. In basic education, the state policies do not reach to promote practices of curricular justice directed to native peoples, where they are generating a kind of educational inequalities and difficulties. An alternative may be to influence the inter-learning of values linked to identity and territory, from indigenous epistemologies, promoted throughout study programs from the classroom.

Key words: study program, indigenous peoples, discrimination, pedagogical movements, educational autonomy.

En las escuelas del gobierno, pues, hay mucho racismo, hay exclusión, hay individualismo, etcétera, y en ese caminar pues ahí de lo único que se preocupa la educación es de que obtengas un número para que al patrón no le falle la cuenta. Entonces, ante eso, pues, queda claro que hay que buscar otros caminos para que nuestras generaciones no padezcan lo mismo. Entrevista a militante zapatista en 2008 en Chiapas, por Horacio Gómez Lara (2011, pp. 259-260).

INTRODUCCIÓN

¿Qué significa estudiar y enseñar en una sociedad marcada por el racismo? ¿Cuáles son las implicaciones de la creencia en ideologías de la desigualdad y la jerarquización entre supuestas “razas” en términos de aprendizajes curriculares en el aula?

Recibido: 04 de junio de 2018. Aceptado: 15 de agosto de 2018.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai
14(2): 19-29.

Tenemos como objetivo plantear un estado del arte teórico-conceptual desde un acercamiento integral y dialógico basado en reflexiones conjuntas sobre experiencias recientes de formación e investigación educativa en comunidades indígenas del Sur de México (Baronnet, 2017; Morales, 2017). Abordar el currículum de educación indígena requiere entender las manifestaciones del racismo de manera estructural en una sociedad desigual y plural. Un punto de partida es reconocer y tener conciencia de la base biológica común de los seres humanos “para evitar que la discusión sobre la diversidad, particularmente en su versión ‘étnica’, alimente concepciones racistas de desigualdad genética y biológica como explicación de las desigualdades sociales y económicas” (Rockwell, 2018, p. 838).

La forma histórica de la escuela promovida por el Estado nacional se inscribe en una política educativa centralizada que supone dotar al sujeto mexicano de conocimientos y valores para alcanzar un mayor estado de bienestar. México se dota de un enfoque homogeneizador y asimilacionista hacia aquellos grupos culturalmente distintos al modelo de la matriz cultural occidentalizada, es decir, los pueblos indígenas que viven el desprecio, explotación y marginación por doquier. Cuando en el siglo XX el Estado invierte en la escolarización en los pueblos indios del país, se trata de castellanizar y “mexicanizar” la niñez, obligando a aprender una lengua y cultura ajenas y enajenantes, con procesos de castellanización forzada y de imposición de contenidos descontextualizados y poco pertinentes. El indigenismo mexicano construye a lo largo del tiempo una agenda encaminada a la asimilación de los pueblos existentes al interior del país en un mismo sistema cultural nacionalizante que los disuelve, en el cual la educación básica ha jugado un papel de inculcación de valores de patriotismo y la expansión de la mestizofilia.

El asimilacionismo, como política y estrategia del poder en relación con los pueblos sometidos a encuentros de dominación tiene raíces lejanas en la historia europea y latinoamericana [...] También el asimilacionismo tiene raíces coloniales y fue una corriente muy vinculada con la estrategia de dominación. La guerra y la evangelización significaron destrucción y persecución de culturas milenarias. El camino seguido por las políticas de asimilación de los pueblos indígenas será casi unívoco, aunque lleno de matices y en el siglo XX y con un común denominador: disolver las culturas étnicas. (Castellanos, 2004, p. 103)

A raíz del surgimiento en Chiapas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, el Estado mexicano otorga un reconocimiento mayor pero bastante superficial a los pueblos indígenas. En febrero de este mismo año, el Consejo Nacional para el Fomento Educativo funda su proyecto de atención específica a niños indígenas en medio rural. Poco después, los Acuerdos de San Andrés enuncian que el Estado debe garantizar la educación aprovechando los saberes tradicionales, las formas de organización comunitaria y la autonomía. Hasta el final del siglo XX, el gobierno mexicano adopta una política llamada intercultural que en la práctica sólo ha funcionado como mecanismo de despojo epistémico y asimilación del sujeto indígena. Hoy en día, cuando se educa para la era global a través de un currículum oficial que realza las “bondades” de la vida civilizatoria urbano-industrial (Maldonado, 2011), se distorsiona y desfigura el conocimiento de culturas ancestrales mostrándolas como minorías étnicas y colonizadas.

En el siglo actual, estas formas etnoculturales son minorizadas y desvaloradas en la medida en que la política educativa intercultural del Estado no finca su objetivo en el respeto de las diversas manifestaciones culturales originarias, sino en el despojo de *lo propio*² y la homogeneización de las nuevas identidades indígenas. Esta herencia colonial europea ha ocasionado que los pueblos originarios de América se vean y se sientan sometidos a políticas económicas, culturales, lingüísticas y educativas que han contribuido

² De acuerdo con G. Bonfil (1983), los conocimientos de los pueblos indígenas son considerados como “lo propio”, en oposición a “lo ajeno” que se relaciona con la matriz cultural de origen occidental. Para el destacado antropólogo, debe existir el concilio de lo propio y lo ajeno, para permitir el alcance del bien común, es decir “lo nuestro”.

fuertemente a procesos de asimilación y de epistemicidio (Santos, 2010; Grosfoguel, 2013) a través del lingüicidio y el etnocidio cultural. La penetración del eurocentrismo como elemento ideológico que legitima conocimientos universales está cerrando la posibilidad de entender el mundo desde filosofías subalternas y alternativas, desde conocimientos distintos a los que produce y enaltece el cientificismo, al negar la pluralidad epistemológica e imponer formas de aculturación e integración del conocimiento universal occidentalizado.

La condición de opresión hacia los pueblos indígenas ha ocasionado que la política educativa inapropiada para los pueblos originarios siga siendo una estrategia neocolonial para conformar sociedades regionalmente más homogéneas, descampesinizadas y proletarizadas. En el afán de construir planes curriculares para el mundo globalizado, las políticas interculturalistas del Estado mexicano no parecen estar orientados a combatir la discriminación institucionalizada y el racismo estructural que han impedido que desde los pueblos originarios broten aún más procesos de reflexión y reivindicación a partir del análisis crítico de la realidad y la búsqueda de la transformación social, el autodesarrollo, la interculturalidad y la sustentabilidad ambiental.

Educación y población indígena en México

La historia de la escolarización de la población originaria se inscribe en la genealogía de un racismo estructural que se institucionalizó con la legitimación de la tesis que sostuvo José Vasconcelos, al sugerir que la aglomeración de razas: roja (amerindia), negra (africana), blanca (europea) y amarilla (oriental) en el continente americano –consecuencia de la conquista europea– originaba una nueva civilización, una quinta raza o “raza cósmica” (Vasconcelos, 1925) con un nuevo sentido de pertenencia e identidad nacional. Estas ideas inspirarían al gobierno mexicano posrevolucionario en una filosofía nacionalista, desencadenada en la ideología del indigenismo mexicano, ocasionando formas de aculturación, puesto que la población occidentalizada –y muchos indios desindianizados– veían cierto rezago sistemático en los miembros de los pueblos originarios, un auténtico “atraso” racializado, dado que el pensamiento dominante confunde la modernidad con cuestiones de consumismo, individualismo y hedonismo que debilitan el sentimiento de pertenencia cultural entre los niños, jóvenes y adultos de la población originaria de Abya Yala.

El neocolonialismo y la dependencia frente a nuevas metrópolis que pregonan su filiación occidental, cristiana y blanca, refuerzan las ideologías racistas que adoptan esos grupos, más allá del discurso que pretende ocultarlas. Los ideales de belleza física, el lenguaje discriminatorio, las aspiraciones y el comportamiento cotidiano de esos grupos, muestran sin tapujos su trasfondo racista [...] La presencia rotunda e inevitable de nuestra ascendencia india es un espejo en el que no queremos mirarnos. (Bonfil, 1987, p. 43)

El genocidio progresivo, el lingüicidio acelerado y el epistemicidio etnocultural están enmarcando las prácticas docentes sucesivas de generaciones de agentes educativos enviados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para alfabetizar e instruir de forma a “mexicanizar” una sociedad plural y desigual. Desde su creación se ha valido de diversos enfoques de castellanización, de educación monocultural, bicultural e intercultural, conformando estrategias asimilacionistas con un discurso colonizador promovido por el sistema económico. A pesar de proclamarse comunitaria, inclusiva, intercultural y multilingüe, los efectos de la política educativa intercultural representan violencias epistémicas oscilan entre el despojo de lo propio y apropiación de lo ajeno (Bonfil, 1983), a través de la rutinización de formas cotidianas de negar, ocultar e invisibilizar las identidades indígenas.

Muchos estudiantes hablantes de las lenguas originarias eligen “permanecer ‘invisibles’ en las escuelas y universidades para evitar la estigmatización, mientras que hay estudiantes que frecuentemente están reclamando una relación distante, disfrutan de un creciente número de becas destinadas a estos grupos” (Rockwell, 2018, p. 822). Al negar el cumplimiento de los derechos de los pueblos a una educación propia y autónoma, “el interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes” (Walsh, 2010, p. 88).

Poblaciones étnicas, currículum escolar y racismo estructural

En un campo educativo que (des)atiende institucionalmente a la diversidad de los grupos étnicos, Castillo y Caicedo (2015, p. 110) afirman que “la escuela controla y administra un tipo de cultura específica que se erige como universal, y por ende, define qué es legítimo enseñar y qué se debe ocultar y negar”. La cultura escolar dominante comporta y legitima elementos curriculares discriminantes que ponen en desventaja a las jóvenes generaciones de los pueblos originarios frente a la juventud no indígena, monolingüe y monocultural, la cual en efecto puede verse privilegiada desde la escuela hasta la universidad por su propio origen social.

Reflexionar sobre las modalidades que el racismo y la xenofobia pueden adoptar sería algo limitado si no se tratara de suscitar la comparación, no sólo para construir modelos explicativos, sino también para derrumbar mitos perturbadores de identidades nacionales construidas a partir de perspectivas integracionistas, unificadoras y homogeneizadoras que justifican las desigualdades y la violación de los derechos humanos individuales y de colectividades etnoraciales y nacionales. (Castellanos, 1994a, pp. 3-4)

En Latinoamérica, numerosas poblaciones etnoculturales están sujetas a un proceso permanente de invisibilización, de negación y de minorización. Una “cultura minoritaria” se refiere generalmente a la cultura de “grupos marginados o vulnerables que viven a la sombra de poblaciones mayoritarias que tienen una ideología cultural diferente y dominante” (UNESCO, 2006, p. 16). En realidad, no corresponde a una condición real de inferioridad demográfica, ya que proviene de una herencia de la colonización europea para referirse al sometimiento de los pueblos indígenas a políticas económicas, culturales, lingüísticas y educativas que han contribuido fuertemente a procesos de aculturación a través del epistemicidio que actúa en parte por medio de la escuela pública. En el presente siglo, se usa emplear discursos retóricos de la interculturalidad/multiculturalidad para ocultar, tergiversar o legitimar las consecuencias del neoliberalismo y la discriminación racial, así como las nuevas formas de asimilación forzada que, desde las instituciones dominantes —una de ellas la escuela— promueven la reproducción del racismo al legitimar la difusión de formas de etnocentrismo que conducen a una occidentalización de los imaginarios colectivos y que penetran en las escuelas y universidades interculturales en la era actual del multiculturalismo.

En América Latina, varias voces nos han alertado sobre las consecuencias del nuevo discurso acerca de la educación multicultural o intercultural. Las políticas oficiales que centran la acción educativa compensatoria en la diferencia cultural, por más que hablen de respeto y tolerancia, han tendido a propiciar prácticas que se perciben como discriminatorias por los mismos estudiantes. Además, ellos individualizan los derechos y las trayectorias, y así desconocen los espacios de resistencia y construcción cultural colectiva. La distinción se institucionaliza. El racismo aparece abiertamente donde antes estaba encubierto. (Rockwell, 2018, p. 822)

Incluso en una escuela intercultural, la estigmatización racista ocasiona formas sociales de inequidad en cuanto a la jerarquización y las desigualdades internas a los niños de diferentes grupos culturales que conviven dentro del aula. Asimismo, la escuela se convierte a menudo en reproductora de prejuicios sumamente racistas, creando entre la sociedad brechas aún más profundas de desigualdad. Al cuestionar la relación entre racismo y escuela, habría que preguntarnos de antemano qué entendemos por prejuicios racistas que se reproducen en la escuela. En palabras de Castellanos (1994b), los prejuicios corresponden a un “conjunto de actitudes y juicios desvalorizadores dirigidos hacia los grupos minoritarios”, los cuales se producen también en el mundo escolar “para legitimar, sobre todo, formas de dominación” (p. 107). A través de la historia y el presente de la educación indígena, la realidad del racismo en la escuela se observa en la suma de “expresiones de lenguaje verbal, gestual y actitudinal, basadas en la idea de que las personas racialmente diferenciadas [...] son inferiores por su condición racial, o que por esta condición no tiene la misma dignidad humana que todos los demás” (Castillo y Caicedo, 2015, p. 95).

En la actualidad, cuando hablamos del enfoque interculturalista, nos referimos a la institucionalización discursiva de mallas curriculares diferenciadas, construidas a partir de una base conservadora y neoliberal. Los excesos de retórica interculturalista conforman un nuevo colonialismo cultural que justifica la discriminación ejercida hacia visiones del mundo que no se inscriben en la “tradición” celebrada en las estructuras de pensamiento legitimadas por las instituciones del Estado. En general, las sociedades contemporáneas fundamentan las políticas a partir de silenciar, oprimir y omitir las formas de reconocimiento del otro; a razón de que, en el imaginario colectivo, la discriminación aparece como algo normalizado y rutinario, para ir resignándose a aceptar en vez de contrarrestar lo que perjudica; tal vez sencillamente porque no tiende a ser de la competencia de sujetos “comunes y corrientes”, sino de la responsabilidad del Estado.

La condición de opresión hacia los pueblos indígenas, como las retóricas nacionalistas en las políticas gubernamentales, han ocasionado que la política educativa para los pueblos originarios siga siendo una estrategia para conformar sociedades homogéneas. El Estado mexicano ha originado indirectamente la institucionalización de la discriminación, a raíz de la legitimación del racismo estructural en escuelas desiguales. Toda vez que se trata como algo raro o exótico aquello que se torna distinto al modelo cultural occidental, se configuran entonces los estereotipos racializados en la propia cultura, o mejor dicho, en las rutinas de las hábitos y los hábitats de los sujetos que racializan y que son racializados, en el habitus de los miembros de grupos dominantes y sus propios códigos culturales (Bourdieu, 1988). La dominación masculina se reproduce igualmente de manera estructural, al penetrar claramente en las estrategias familiares en torno a la escuela que condicionan los estudios de las niñas.

Las discriminaciones de género son relacionadas con los efectos del racismo. De acuerdo con Gómez (2011), los padres de familia, que a veces aceptan enormes sacrificios económicos para mandar a los varones a estudiar en la ciudad, muy raras veces hacen lo mismo con sus hijas, por temor a la discriminación con que conciben la vida urbana. “Además, existe discriminación hacia ellas dentro de las aulas: están casi siempre en minoría, en especial en los últimos grados, cuando ya son suficientemente grandecitas y están preparadas culturalmente para el matrimonio, por lo cual se sienten cohibidas ante los varones, sobre todo en las clases de biología de quinto y sexto grado” (Gómez, 2011, p. 187).

En la vida de las escuelas, según Torres, se muestra una realidad que hace que muchos de los alumnos y alumnas “no se sienten reconocidos en las aulas, entre otras cosas porque los grupos sociales, culturales, lingüísticos, y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares” (Torres, 2012); incluso se llega más allá, ya que es posible que “si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan

reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o [...] se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan” (Torres, 2006).

El multiculturalismo neoliberal conduce a una desatención y descompromiso del Estado en torno a las políticas sociales y de atención de la diversidad cultural, de tal manera que los pueblos originarios continúan vulnerados y discriminados, el Estado obstaculiza la posibilidad de garantizar el cumplimiento de los derechos educativos de las comunidades indígenas (Baronnet, 2017). Se observa más bien una política de exclusión de grupos racializados y empobrecidos, la cual está vulnerando los saberes de los pueblos que son estigmatizados, menospreciados, considerados inferiores, y cuando se les otorga reconocimiento, resultan reducidos a un plano estrictamente folclórico; es decir, que existe una cierta desconexión como intervención curricular inadecuada (nombrada anteriormente al hablar de la perspectiva romántica-folclórica) que consiste en desvincular del currículum la reflexión sobre las diferentes desigualdades y problemáticas sociales o la diversidad, estudiándolas esporádicamente y en días o actividades aisladas. Ocurre así una reetnificación, o tal vez una etnogénesis, en numerosos procesos culturales bajo modelos de etnificación esencializada, con una visión folclorizada de la cultura, favoreciendo el desarrollo de contenidos curriculares que incluyen esporádica y superflualemente contenidos étnicos en sus prácticas escolares (Jiménez, 2012).

Sin embargo, en un currículum nacional que establece fronteras entre asignaturas, se dificulta la puesta en relación de los saberes propios con disciplinas de conocimiento como la historia, la filosofía, la física o la biología, lo que procura una falsa sensación de que dichas disciplinas están exentas de ser estructuradas por desigualdades. La *asignaturización*, a través de materias disciplinares rígidas, opera donde se parcelan los conocimientos trabajados en la escuela en asignaturas incomunicadas (Torres, 2012), dificulta una comprensión integral e interdisciplinar de los fenómenos sociales y la generalización de los aprendizajes obtenidos en clase a la vida real, donde todo está realmente conectado.

Se evidencia un riesgo en las prácticas docentes, tal como señala Jiménez (2012), que reside en su énfasis en la visión de la diversidad como déficit; ya que el peligro de esta preocupación o los excesos de esta denuncia podrían recaer en seguir manifestando una “concepción del déficit” (Hamel, 2003, p. 154), en concreto un “déficit” o “sesgo cultural” que motiva la implementación de proyectos educativos compensatorios enfocados al contexto cultural de los estudiantes. Por esta razón, se evoca la flexibilidad curricular como simple celebración de la diversidad haciendo hincapié en “los aspectos más visibles de ella, y más fáciles de integrar en la misma sociedad” (del Olmo, 2005, p. 146).

Aunque la cultura y la identidad son conceptos amorfos y polisémicos, cada práctica de reorganización curricular intenta delimitarlos en características limitadas que no necesariamente representan a los miembros de una cultura. Además, no se reconoce asimismo la diversidad como algo natural que nos representa a todos. Según Torres, muchos alumnos no se sienten reconocidos en las aulas “porque los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales” (Torres, 2012, p. 212). Así, el autor exige el análisis cuidadoso de la metodología de enseñanza usada actualmente y también de los recursos didácticos “para que [ellos] no funcionen como Caballos de Troya, cuyos contenidos ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de las manipulaciones, errores y sesgos que esconden en su interior” (Torres, 2012, p. 212).

Impulsar un programa educativo de inclusión sin analizar críticamente los valores discriminatorios que hasta ahora han sido inherentes al currículum escolar significa seguir el mismo marco que limita la diversidad a discursos que deslegitiman los aprendizajes situados desde la interculturalidad y la crítica. En su forma más insidiosa, puede traducirse en la tergiversación, o la presentación de “textos seleccionados

dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibilitan someterlas a análisis crítico” (Torres, 2012, p. 232). Para la implementación de un programa educativo con un enfoque intercultural, se exige una transformación de perspectivas, actitudes y valores acerca de la diversidad, la cultura y la identidad.

Según Jiménez (2012), las prácticas interculturales en la escuela están divorciadas de las prácticas cotidianas que forman parte del proceso de la cultura. Para la autora, “una interpretación conceptual de la cultura como praxis concreta, socialmente ubicada, nos acercaría a un currículum escolar de menor tendencia hacia la asimilación e integración cultural” (Jiménez, 2012, p. 182); la cultura es, entonces, un proceso dinámico que está situado en un entorno social específico, determinado por tiempos y espacios de coacción y conflictos.

A contracorriente de las estrategias conservadoras de gestión de la diversidad cultural, vistas como amenaza e inseguridad, la interculturalidad crítica permite señalar “la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una forma u otra, partícipes” (Walsh, 2010, pp. 91-92).

Las propuestas de los pueblos indígenas demandan una autonomía educativa desde la búsqueda de una educación antirracista que libere al pensamiento de la colonialidad. Se anhela un entorno escolar que se convierte en espacio estratégico de resistencia y de concreción de propuestas pedagógicas para la capacidad crítica y la reflexividad en los alumnos, partiendo del reconocimiento e incorporación de las prácticas políticas, culturales y económicas de los pueblos. Lo anterior configura una epistemología “otra” y constituye una estructura de pensamiento que pone en jaque al modelo tradicional de escolarización en la desigualdad social. En este sentido, Torres (2012) refiere que “una educación verdaderamente emancipadora tiene que servir para sacar a la luz este tipo de falseamientos, así como los subterfugios a través de los que se vinieron construyendo las explicaciones racistas que impregnan nuestro sentido común” (p. 233).

Este nuevo locus de enunciación del conocimiento constituye una posibilidad de los pueblos históricamente oprimidos en la búsqueda de la transformación y formación crítica, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral. Para construir una ruta encaminada a la autonomía educativa, se defiende el reconocimiento fundamental de la diversidad, exigiendo condiciones reales para que su diferencia no sea eliminada sino reconocida, a partir de una base filosófica sostenida en principios tales como la cohesión de la colectividad, la autonomía y la democracia comunal.

La comunalidad en la escuela como estrategia antirracista

Entre los pueblos originarios de Oaxaca existe una definición del trabajo colaborativo para el alcance del bien común, denominado *comunalidad*, siendo una construcción sociolingüística que actualmente puede representar múltiples significados, dependiendo de quien interpreta y el momento de su aplicación en los diversos contextos de uso o discusión. El despliegue de la comunalidad se relaciona con el “sentido de pertenencia por compartir un espacio territorial, ciertos códigos lingüísticos, concepciones de ética; formas de producción de bienes materiales, intelectuales, simbólicos; expectativas de futuro, vínculos económicos que inclusive en este caso pueden ser transterritoriales” (Ángeles, 2018).

Esto se explica dado que, en la matriz cultural de los pueblos originarios, las actividades giran en torno a la comunidad y sus lazos y prácticas socioculturales. El comunalismo se nutre de reflexiones que se originaron a raíz del trabajo intelectual de destacados antropólogos de la Sierra Norte, como F. Díaz Gómez, mixe de Tlahuitoltepec y J. Martínez Luna, zapoteco de Guelatao, en torno a las formas comunales de organización, la ayuda mutua, el tequio, la asamblea o la fiesta, en la búsqueda del bien común. La comunalidad “es ante todo una visión para la concientización étnica” (Maldonado, 2011) que reside en una resignificación de lo originario como un proceso de liberación de la cultura dominante, es decir, se trata de una dignificación de lo indígena desde el indígena mismo. Por tanto, la comunalidad representa una forma inmediata que aprovechan los mismos pueblos para resistir a la dominación, al despojo y al racismo estructural.

Si bien la comunalidad se vuelve el producto de un largo proceso de resistencia de los pueblos indios ante la colonización (Manzo, 2011), de cierta forma se mantiene presente en la propia forma de vida de los pueblos, en las prácticas culturales, en el interior de las estructuras de organización de las comunidades originarias. Martínez Luna (2002) aporta que la comunalidad permite vislumbrar una suerte de autodeterminación desde lo propio, construyendo asimismo elementos constitutivos de una *comunalización* en el ámbito de la pedagogía crítica y decolonial (Ángeles, 2018). Los maestros estrechan lazos cercanos con las comunidades cuando a menudo manejan la variante de la lengua de la comunidad y elaboran planes y materiales educativos bajo principios comunales, estructurando de manera endógena la relación escuela-comunidad en torno a proyectos cooperativos de autodesarrollo. En este sentido, los mecanismos comunales de participación representan las vías de oportunidades y movilizaciones de recursos para construir niveles de autonomía educativa. Las comunidades están dotadas en general de capacidades para conformar nuevos elementos teórico-epistemológicos de una educación emancipadora pilotada desde los nuevos planes de vida de los pueblos originarios.

En una sociedad multicultural donde los estereotipos racistas son estructurantes de los imaginarios colectivos y las prácticas sociales, los principios de comunalidad potencian una política educativa en construcción desde lo propio. Este proyecto comunalista representa un aporte más hacia la autodeterminación en la educación oaxaqueña, donde la autoridad educativa se confunde con el colectivo comunitario, por ejemplo a través de las formas comunitarias de cargos de Comité y Regidor de educación en los pueblos originarios. La incidencia de una pedagogía de la comunalidad en el inter-aprendizaje de valores ligados a la identidad y el territorio, desde las epistemologías indígenas, puede promoverse curricularmente en el aula en función de los contextos infantiles y juveniles.

Las decisiones se tienden a tomar por medio de ejercicios dialógicos llevados a cabo en las asambleas, donde se rescatan las voces de los padres y madres de familia, autoridades educativas y comunitarias, profesores, es decir, de la comunidad en general. Esta estrategia de construcción curricular *sui generis* es sin duda una epistemología “otra” del proceso educativo que se encamina a la autonomía educativa, a contracorriente de las instituciones de control político y social que intentan disuadir la organización autónoma de los pueblos originarios; a través de su criminalización, la represión con asesinatos y desapariciones forzadas, hostigamiento de profesores, retenciones salariales, entre otras situaciones que obligan a los actores comunitarios a operar la política educativa comunitaria en una suerte de clandestinidad por medio de redes de solidaridad que desconfían de las capacidades del Estado en garantizar el cumplimiento de los derechos educativos de los pueblos.

En medio de adversidades múltiples, los miembros de las comunidades dan muestra de resistencia, al conformar alianzas con profesores capacitados y comprometidos con la educación “por la reconstitución

de los pueblos originarios”, logrando ambientes de diálogos interculturales entre actores del magisterio y de las comunidades. No son pocos las y los docentes que defienden los intereses de las comunidades donde prestan sus servicios, por ejemplo, con el derecho a la consulta libre, plena e informada a la comunidad, conformando una política educativa comunitaria que brota desde abajo (Morales, 2017). Asimismo, una propuesta comunal se constituye al contrarrestar diferentes embates de la política neoliberal, con una acción legitimadora que permite visualizar la aceptación y la participación de los actores comunitarios en la conformación de su proyecto educativo.

CONCLUSIONES

Retos y alternativas

La responsabilidad, la ética profesional y la consciencia social son elementos que los miembros de los pueblos originarios valoran a la hora de preguntarse qué sentido tienen los estudios. En un sistema de enseñanza que contribuye a la reproducción de las desigualdades, la propagación de los prejuicios y la racialización de las relaciones de poder, cabe preguntarse qué significa ser estudiante y profesor-a en una sociedad herida por el racismo. Implica cuestionar éticamente toda referencia a una manifestación de creencia en ideologías de la desigualdad y la jerarquización entre grupos racializados a lo largo de la vida escolar. Los inter-aprendizajes derivados de los procesos curriculares dependen en gran medida de las capacidades que tienen los sujetos educativos para fortalecer la reflexión y la acción antirracista desde los contenidos y formas de enseñanza escolar y de educación popular.

Sin duda, podemos cuestionar la capacidad real de la escuela para combatir y eliminar el racismo, pero observamos que tanto los procesos de educación popular como la participación directa en luchas y movimientos sociales contribuyen no solo a una politización de las identidades socioculturales sino también a la dignificación del ser niño, joven y adulto de pueblos indígenas que construyen y transforman la sociedad del siglo XXI.

En tres décadas de movilizaciones indígenas en México, según Stavenhagen (2004):

Las identidades étnicas en México ya no solamente son percibidas y ejercidas como fenómenos psicosocioculturales a nivel micro, sino también etnopolíticos y etnoeconómicos a nivel macro [...] ¿Cuáles son las luchas por la autonomía, la defensa de los recursos naturales y del medio ambiente, los esfuerzos por recomponer el tejido social y comunitario, por salvaguardar el patrimonio cultural y material, por rescatar las lenguas y los saberes tradicionales? (p. 234)

Ante obvias carencias en materia de justicia curricular en los pueblos originarios, son numerosas las desigualdades estructurales y las dificultades recurrentes que se manifiestan cotidianamente en los recintos educativos. Estas deben ser contrarrestadas de manera tenaz, a través de la incidencia de una profunda transformación del currículum nacional hacia un currículum propio, comunitario y autónomo. Las alternativas de los movimientos pedagógicos parten del inter-aprendizaje de valores, normas y conocimientos ligados a la comunalidad (Martínez, 2002; Ángeles, 2018), a la cultura originaria y la resignificación de las identidades étnicas y de género (Gómez, 2011), así como el ejercicio de los derechos colectivos a la autonomía (Baronnet, 2017), movilizando elementos de las filosofías, las epistemologías, las ciencias y las artes indígenas, promovidos curricularmente desde la escuela.

Una revisión o limpieza en los planes de estudio y los libros de texto ha de depurar el currículum de toda fuente de racismo, además de los programas de formación docente definidos con ese mismo propósito (Velasco y Baronnet, 2016). Las historias y las geografías de los pueblos originarios merecen empezar a estudiarse tanto en las comunidades indígenas como en la sociedad en general, ya que hasta ahora son áreas de conocimiento prácticamente excluidas de los procesos de enseñanza escolar. El aprendizaje de los derechos colectivos de los pueblos representa aún una asignatura pendiente. Pocas veces la niñez y las juventudes indígenas suelen disfrutar del aprendizaje a través de recursos didácticos como el canto, el cuento, el juego o el teatro en sus propios idiomas. El racismo lingüístico devasta las prácticas sociales de lenguaje que son culturalmente pertinentes y apropiadas. Hemos de entender cómo la ideología del racismo penetra en los imaginarios infantiles con la colonización cultural ligada a los héroes y princesas occidentales, junto con otros personajes generalmente blancos, y no morenos o del color de la tierra.

LITERATURA CITADA

- Baronnet, B. (2017). "Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México", *Educação & Sociedade* 38(140), pp. 689-704.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México, Grijalbo.
- Bonfil, G. (1983). "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural", en Rodríguez, N., Masferrer, E. y Vargas, R. (coords.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*. México, UNESCO, pp. 249-256.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- Castellanos, A. (2004). "Racismo y xenofobia: un recuento necesario", en Cejas, M. (coord.), *Leer y pensar el racismo*. México, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 102-121.
- Castellanos, A. (1994a). "Presentación", *Estudios sociológicos* 3(34), pp. 3-7.
- Castellanos, A. (1994b). "Asimilación y diferenciación de los indios en México", *Estudios Sociológicos* 3(34), pp. 101-119.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). "Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas", en Medina, P. (coord.), *Pedagogías Insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México, Juan Pablos, CESMECA, pp. 93-119.
- Ángeles, I. (2018). *Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu*. Oaxaca, Sección XXII, Fundación Comunalidad y Escuela Normal Experimental de Cacahuatpec.
- Del Olmo, M. (2009). "El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación", en Aguado, T. y del Olmo, M. (eds.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid, Ramón Areces.
- Gómez Lara, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México, Juan Pablos, UNICACH.
- Grosfoguel, R. (2013). "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI", *Tabula Rasa* 19, pp. 31-58.
- Hamel, E. (2003). "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena" en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca, IEEPO, pp. 130-167.
- Hernández, C. y del Olmo, M. (2005). *Antropología en el aula: Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid, Síntesis Educación.
- Jiménez, Y. (2012). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México, SEP-CGEIB.

- Kincheloe, J. y Steinberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria*. Oaxaca, CSEIIO.
- Manzo, C. (2011). *Comunalidad, Resistencia indígena y Neocolonialismo en el Istmo de Tehuantepec Siglos XVI-XXI*. México, Ce-Acatl.
- Martínez, J. (2002). *Comunalidad y autonomía*. México, Estrategia por Revolución. Recuperado de: http://site.www.umb.edu/faculty/salzman_g/Estrategia/
- Morales, M. (2017). *Política educativa comunitaria y educación alternativa. Una aproximación etnográfica desde la perspectiva de los actores del nivel preescolar indígena de Oaxaca*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires, CLACSO.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Trilce Ediciones, Universidad de la República.
- Stavenhagen, R. (2014). "Racismo e identidades en el mundo actual", *INTERdisciplina* 2(4), pp. 229-234
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid, Morata.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, Morata.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación. París, UNESCO.
- Vasconcelos, J. (1925). *La raza cósmica: misión de la raza iberoamericana*. Madrid, Agencia Mundial de Librería.
- Velasco, S. y Baronnet, B. (2016). "Racismo y escuela en México: reconociendo la tragedia para intentar la salida", *Diálogos sobre Educación* 7(13), pp. 1-17.
- Walsh, C. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C., *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Instituto, Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

SÍNTESIS CURRICULAR

Bruno Baronnet

Profesor e investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, en Xalapa, Veracruz. Miembro del Cuerpo Académico "Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva". Coordinador de la Maestría en Investigación Educativa. Correo: bruno.baronnet@gmail.com

Martha Morales González

Maestra en Investigaciones Humanísticas y Educativas por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Profesora de educación indígena en la Huasteca veracruzana. Doctorante en Antropología en El Colegio de San Luis. Correo: morales.martha@gmail.com