

Entrevista a Nicanor Rebolledo Escola e interculturalidade

*Education and Interculturality
Interview with Nicanor Rebolledo*

Jean Carlos Moreno*

Nilson Javier Ibagón Martín**

Paulina Latapí Escalante***

No dia 17 de março de 2025, às 17 horas no México, 20 horas no horário de Brasília, Paulina Latapí, Javier Ibagón e Jean Moreno, através do aplicativo Zoom, entrevistaram o professor e pesquisador Nicanor Rebolledo Recendiz. Rebolledo é Professor Titular-Investigador C T/C na Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México. Está ligado à Área de Diversidade e Interculturalidade e, particularmente, ministra disciplinas na Licenciatura em Educação Indígena desde 1987. Realizou pesquisas de campo entre os grupos tseltales, tsotsisles dos Altos de Chiapas, náhuatl da Huasteca Hidalguense, na Mazateca Alta e Otomi do Valle del Mezquital e Querétaro, do México; mohawk de Ontário, Canadá; palikur, karipuna, do Baixo Amazonas, no Brasil. Ministrou cursos para professores indígenas palikur, karipuna, tukano, tuyuca. Vice-presidente (2019-2021) do Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales (CEAS) e da Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica - AIIIPe Sede Brasil (2019-2023). Atualmente, é coordenador de Comissão de Antropologia e Educação do CEAS. Tem publicado numerosos livros, capítulos de livros e artigos sobre educação bilingue, bilinguismo, antropologia da educação e interculturalidade. Aqui nos relata

* Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. jcmoreno@uem.br <orcid.org/0000-0002-8781-9590>

** Universidad del Valle (Univalle), Cali, Valle del Cauca, Colômbia. nilson.ibagon@correounivalle.edu.co <<https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>>

*** Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), Santiago de Querétaro, Querétaro, México. paulina.latapi@uaq.mx <<https://orcid.org/0000-0002-3364-3235>>

um pouco das suas experiências e proposições no campo da educação intercultural.

Jean Moreno: *Profesor Rebolledo, queremos reiterarle nuestro agradecimiento por su generosidad al concedernos esta entrevista. Para empezar, ¿podrías contarnos un poco sobre su trayectoria en el campo de la Educación Intercultural? Con su experiencia en Brasil, ¿qué impresiones tuvo respecto a las similitudes y diferencias en temas de interculturalidad en Brasil y México?*

Dr. Nicanor Rebolledo: No he tenido la oportunidad de platicar esas experiencias, mucho menos conversar acerca de lo que pudimos hacer en nuestras diferentes estancias en Brasil y lo que hemos estado haciendo en México desde hace varios años. Es una excelente oportunidad para conversar con ustedes sobre la historia del presente de la educación indígena y la educación indígena intercultural en México y Brasil. Por ello me da gusto poderlo hacer ahora con ustedes.

Les comento que antes de ingresar a la UPN, en 1987, debo mencionar que trabajé en 1979 (como primera experiencia laboral que tuve) en el diagnóstico de los materiales que los lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano habían elaborado y aplicado para la alfabetización de la población indígena en Estado de Chiapas. En 1980, participé en el monitoreo (una prueba piloto que se realizó en una estancia de un mes en la comunidad tseltal de Cruzton, perteneciente al municipio de Oxchuc, Chiapas) en la aplicación del primer libro de texto que sería publicado para el primer año de primaria de lengua tseltal que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) había elaborado para poner en marcha el plan de educación bilingüe bicultural. Posteriormente, trabajé durante 1982 a 1984 coordinando el proceso de reacomodo de la población campesina indígena náhuatl invadida en sus tierras por pequeños propietarios en la Huasteca Hidalguense, con el que se funda un nuevo centro de población denominado “Micropolis Ecológica de las Piedras”, proceso que más tarde fue documentado en la tesis de Licenciatura en Antropología Social que presenté en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) en 1988, con el título *El Comportamiento Político de las Comunidades Indígenas de la Huasteca de Hidalgo*. Posteriormente, luego de incorporarme como profesor de antropología política en la ENAH, fui invitado en 1987 a dar cursos en la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Na-

cional (UPN), desde entonces a la fecha trabajo en el campo de la formación de profesores indígenas.

El primer contacto que tuve con grupos indígenas de Brasil fue gracias al trabajo que realicé con los karipuna, galibi maworno y palikur de la reserva indígena de Uaçá en Oiapoque, en el estado de Amapá, en Brasil. En 1997, a raíz de una invitación que recibí de los colegas del Núcleo de Educación Indígena (NEI) de la Secretaria de Estado de la Educación de Amapá (SEEA) y con la anuencia del entonces gobernador João Alberto Capiberibe y del Congreso Local de los Diputados, me incorporé al equipo del NEI en calidad de asesor antropológico, para trabajar en torno a la elaboración de un programa de formación en magisterio de los profesores indígenas de la Reserva de Oiapoque y especialmente para preparar materiales didácticos para las escuelas Karipuna y Galibi Maworno, así como como para formar a 17 jóvenes palikur en la docencia y actuar en el corto plazo en las respectivas escuelas de las aldeas. Además, durante mi estancia en Macapá, tuve la oportunidad de conocer a varios profesores de la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP) y de conocer sus intereses por abrir una oferta de licenciatura que pudiera atender las necesidades de formación profesional de los profesores indígenas del Estado de Amapá en el nivel superior. En esa ocasión elaboramos junto con colegas del NEI una propuesta de programa inicial que pudiera incluir tales inquietudes y hacer realidad ese anhelado programa y que luego presentamos tanto a la SEED-AP como a directivos de la Universidade Federal de Amapá (UNIFAP), pero que, por diversas circunstancias, no pudimos ni continuar ni seguir su ruta. Sin embargo, tuvimos noticia que esa iniciativa fue retomada y enriquecida por el mismo NEI y por la misma UNIFAP, con el arranque de una primera generación de la Licenciatura Indígena Intercultural que inicia en 1999, con un sistema modular que combina trabajo intensivo en aula y trabajo de campo en las aldeas, para atender a jóvenes palikur, karipuna, galibi maworno de las Reservas de Oiapoque y Oiampi de Amapari.

La propuesta de formación en magisterio de los jóvenes indígenas del Estado de Amapá debía estar en concordancia con la Ley Constitucional de 1988, que garantiza a los indígenas brasileños el derecho a ser educados en sus propias lenguas maternas. De hecho, tanto los líderes de la Reserva de Oiapoque, así como los jóvenes palikur seleccionados por las propias aldeas, interiorizaron y tomaron conciencia del contenido de la nueva Ley, hecho que ani-

maba a los líderes a crear una educación específica y diferenciada en sus respectivas aldeas. Esta experiencia de formación de profesores indígenas es documentada y analizada en un libro de nuestra autoría publicado en 2009, publicado por la Universidad Iberoamericana, con el título *Cultura, escolarización y etnografía. Los palikur en el amazonas brasileño del Bajo Uaçá*.

Un año después, en 1998, junto con la colega Marie Odile Marion, profesora de la ENAH, ideamos un proyecto de licenciatura en antropología de la educación dirigida a formar a los profesores indígenas y no indígenas y que sería presentado a la UNIFAP ese mismo año. En principio pensamos que este proyecto pudo haber sido concretado en convenio entre la ENAH y la UNIFAP. El propósito se fincaba en la idea de vincular la antropología, la pedagogía y la lingüística, a fin de construir un plan curricular interdisciplinario orientado a formar en la teoría y la práctica a los profesores indígenas. Este proyecto quedó trunco debido al fallecimiento de nuestra colega el 17 de junio de 1999. Sin embargo, el proceso de creación de esta licenciatura siguió su curso, se creó finalmente en 2007, con el nombre de Licenciatura Indígena Intercultural, que hoy funciona y que hemos estado atentos a su desarrollo, debido fundamentalmente a que la mayoría de los jóvenes palikur con quienes trabajamos diez años atrás forman parte de este programa.

Posteriormente, en 2010, recibí del profesor Reynaldo Fleuri del Departamento de Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), una invitación para impartir charlas en un seminario sobre educación intercultural dirigida a estudiantes de posgrado de pedagogía, antropología, historia, lingüística y a funcionarios públicos de la Secretaria de Estado de la Educación de Santa Catarina (SEESC). En ese momento estaba latente el interés por conocer enfoques de educación intercultural y experiencias de formación de profesores indígenas. Algunas y algunos de los participantes de ese seminario, principalmente profesores provenientes de los Departamentos de Antropología y de Historia de la UFSC y de algunas funcionarias de la SEESC, ya venían discutiendo y trabajando en torno a un proyecto de licenciatura indígena intercultural, para ser presentado tanto a las autoridades de la propia UFSC como a la SEESC, que tendría como foco principal, la atención a los profesores guarani, xocleing y kaigang, que actuaban en las escuelas indígenas del Estado de Santa Catarina.

En el 2011, también animado por colegas del Núcleo de Educación Indí-

gena (NEI), liderado por Antonella Tassinaria del Departamento de Antropología y por Reynaldo Fleuri del Departamento de Educación de la UFSC, participé con un proyecto en la convocatoria que lanzó en 2011 la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para profesores visitantes del exterior. En esa convocatoria presenté un proyecto titulado *Profissionais indígenas como intelectuais nativos. Abordagens antropológicas da educação superior indígena no Brasil*. El proyecto aprobado por CAPES tuvo como foco la investigación de la formación universitaria de los intelectuales y profesionales indígenas que se encuentran cursando licenciaturas en instituciones de educación superior. Nuestra mirada se centró principalmente en los estudiantes inscritos en tres programas de licenciatura indígena intercultural, la Universidad Federal de Santa Catarina, la Universidad Federal de Minas Gerais y la Universidad Federal de Amazonas, programas que tienen las mismas características curriculares (formación en campo y formación en aula) pero con una organización diferente y una política lingüística del currículum también diferente.

Nos interesaba, en primer lugar, saber: ¿en qué medida estos programas fincan sus objetivos en la formación de intelectuales indígenas para actuar en sus respectivas comunidades?, ¿en qué medida estos programas incorporaron o incorporan los conocimientos indígenas en sus respectivos currículos? Nos interesó estudiar también las decisiones políticas que toman las autoridades universitarias respecto a la apertura de dichos programas, y, por supuesto, el compromiso (de transformación) que asumen los profesores y profesoras que imparten los cursos. El apoyo interno (económico, pedagógico) que reciben a través de los programas de cuotas y bolsas, impulsado por el Ministerio de Educación y varias de las universidades brasileñas, les garantiza el ingreso y la permanencia. Las políticas de acción afirmativa, que en sus objetivos eran similares a las de México, observamos que en su desarrollo siguen estrategias completamente diferentes a las implantadas en México desde 2001. En México se promueve el acceso, se apoya con becas e infraestructura para la retención y la promoción del egreso exitoso. El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), fue un programa que se desarrolló con fondos de la Fundación Ford que buscaba, entre otras cosas, apoyar con becas a estudiantes de origen indígena ins-

critos en universidades o instituciones de educación superior. Apreciamos que en Brasil como en México, este programa de la Fundación Ford, aunque funcionó con distintas metodologías y estrategias, se interesaba en lo fundamental en el fortalecimiento de la identidad indígena, la visibilización indígena, promover prácticas antirracistas, remediar la reprobación o el retraso con apoyos académicos, el fortalecimiento del uso de las lenguas indígenas y los conocimientos ancestrales en los espacios académicos.

En segundo lugar, estábamos interesados en explorar, dentro de los programas y currículos en particular, la formulación (explícita y no explícita) de planes para fortalecer la identidad indígena y la ciudadanía étnica.

En tercer lugar, encontramos en la mayoría de los programas académicos una formulación epistemológica considerada por muchos estudiosos como el nudo gordiano del pensamiento intercultural, relativa a la relación entre el conocimiento indígena y el conocimiento científico (universal, occidental), es decir, la relación entre el conocimiento ancestral y el conocimiento moderno, entre el lenguaje vehicular del currículo y los sistemas de comunicación indígenas. Muchos investigadores indígenas como Floriberto Díaz y Jaime Martínez Luna (de México), Ailton Krenak (de Brasil), Linda Tuhiwai (de Nueva Zelanda) y George Dei (de Ghana), entre otros, consideran que la pregunta así formulada se basa en falsas dicotomías, que no permiten vislumbrar el panorama de la producción de conocimiento indígena en las escuelas.

Intentamos abordar los supuestos paradigmáticos en los que se basan los programas y planes curriculares, así como también intentamos centrarnos en los saberes indígenas incorporados a las prácticas curriculares, ya sea como contenidos académicos específicos, espacios académicos para el diálogo de saberes o como prácticas pedagógicas.

Y, en cuarto lugar, consideramos importante estudiar el papel de los formadores en este proceso de profesionalización, ya que son parte de un movimiento ideológico que tiene como principal resultado el intercambio de experiencias intelectuales entre académicos indígenas y no indígenas, que buscan transformar la realidad socioeducativa neocolonial y son la expresión del deseo de varios docentes indígenas de continuar este diálogo con los académicos no indígenas, considerados sus principales aliados en la formación universitaria.

Pudimos analizar un proceso que muchos académicos denominan indi-

genización de la academia, visto como un proceso ascendente de empoderamiento de una masa crítica de intelectuales indígenas y no indígenas, que buscan establecer objetivos indígenas en las agendas de las universidades y de la educación pública en general. Es un proceso de descolonización de los dominios del conocimiento pedagógico que busca en la cultura indígena algunas nuevas bases para la enseñanza y las relaciones con el conocimiento académico. Este proceso es desencadenado, al parecer, por un movimiento intelectual acompañado de múltiples deseos de académicos indígenas y no indígenas de construir nuevos paradigmas en educación que, en definitiva, hoy constituyen una masa crítica que posee un campo extendido en torno al cual se organizan algunas comunidades académicas, para emprender acciones de reivindicación, producción pedagógica, lingüística y cultural.

Jean Moreno: La ruptura ideológica con el colonialismo no siempre conduce a la superación del colonialismo epistémico. Estamos ante un largo proceso de valoración que define, en función de su origen social, qué es conocimiento y qué no lo es. ¿Ha sido posible redefinir lo que es el conocimiento a partir de los saberes de las diferentes culturas originarias en las escuelas mexicanas? Dado el conocimiento canonizado por la escuela y el largo proceso de violencia simbólica de la imposición de este conocimiento, usted argumenta que la educación intercultural no debería restringirse a los pueblos indígenas, los inmigrantes y las minorías. En este sentido, ¿puede la Educación Intercultural ser una forma de repensar el proyecto escolar, construyendo una educación más significativa para toda la sociedad? ¿Es esta la dirección que podemos tomar al proponer una escuela no sólo como resistencia a una globalización homogeneizadora, sino como una práctica que transforme nuestras visiones y acciones en el mundo?

Muchos estudiosos en este campo intelectual y académico sostienen que el concepto de educación intercultural, que empezó a usarse en Venezuela en 1970 para referirse a un nuevo método educativo aplicado en el grupo indígena amazónico baré, enfocado en la enseñanza bilingüe, es un concepto que se dice fue acuñado por el antropólogo Emilio Monzony para trabajar entre los baré, un pueblo indígena transfronterizo del Alto río Negro. En México, en 1972, Gonzalo Aguirre Beltrán publica el libro *Teoría y Práctica de la educación indígena*, en el que dedica el capítulo “Educación para la comprensión in-

tercultural” para conceptualizar la educación intercultural como proceso de transmisión cultural que genera fuerzas sociales contrarias, unas para conservar la cultura y otras para innovarla y transformarla, unas fuerzas provienen de la cultura indígena misma y otras son originadas por los préstamos culturales. Muchos de tales préstamos son generados por el desarrollo educativo escolar. No vamos a entrar en detalles sobre la génesis del concepto de educación intercultural, mencionamos el tema solo para decir que en América Latina se tiene un concepto de educación intercultural que se alimenta de dos fuentes principales originarias: 1) una que proviene de la tradición indigenista y que se ha venido elaborando desde 1940 a partir de los primeros ensayos de educación indígena de integración social y desarrollo bilingüe de las comunidades indígenas, diseñados bajo los principios de la política indigenista del Primer Congreso Indigenista Interamericano de Pátzcuaro, Michoacán, y posteriormente rediscutidos y recogidos por la Declaración de Barbados I de 1971 y II de 1977, que estimularon los movimientos indígenas de liberación de las ataduras coloniales, sus luchas contra el etnocidio y el racismo en la educación, en los que aparecen conceptos de descolonización y recolonización del pensamiento político indígena; y 2) la otra surge de la influencia de la antropología cultural norteamericana y las contribuciones de antropólogos, sociólogos y pedagogos durante la primera década de los años cincuenta del Siglo XX. Desde entonces a la actualidad ha sido notable la contribución de los escalonados movimientos indígenas que cuestionan de muy diversa forma el indigenismo integracionista, el pensamiento colonial, la educación racista y etnocida, tales cuestionamientos ofrecen nuevas alternativas y formas de conceptualizar la relación entre los estados nacionales y los pueblos indígenas.

Creemos que el interculturalismo como doctrina intelectual, práctica social y política y/o movimiento social, debe ser clarificado conceptualmente, más aún cuando el interculturalismo crítico como teoría social ha entrado fuertemente en los terrenos de las discusiones académicas posicionándose como una corriente de pensamiento que cuestiona la interculturalidad funcional identificada con el relativismo cultural y la diversidad cultural y aboga por la descolonización como proceso político de emancipación cultural de los pueblos colonizados. El interculturalismo funcional, en cambio, es cuestionado entre otras cosas por constituirse como pensamiento neocolonial que reemplaza el carácter político de las demandas de los pueblos indígenas de auto-

mía (económica, territorial, gobierno, organización política y educacional) por derechos sociales individuales y promueve el relativismo cultural, mucho peor, se asocia con el capitalismo global a través de múltiples estrategias de control. En contraparte, el interculturalismo como proyecto intelectual de emancipación epistémica conduce a explorar nuevos horizontes de producción de conocimiento y la coexistencia de diferentes formas de conocimiento, tanto los producidos por la academia como los que emergen de la experiencia social de los movimientos sociales y de las propias culturas ancestrales.

Javier Ibagón Martín: Me interesa mucho colocar posicionamientos que a lo largo de su intervención ha establecido algunos paralelismos entre la experiencia intercultural de Brasil y México. Si pudiera definir en líneas concretas esa noción de interculturalidad en tanto experiencia, pero también como categoría, como posicionamiento teórico, sistémico; ¿Usted qué diferencias encontraría y qué similitudes entre esas dos experiencias de México y Brasil?

Como todos sabemos el indigenismo que hoy conocemos se define de múltiples maneras y adquiere múltiples expresiones, o sea, el indigenismo es un caleidoscopio con imágenes superpuestas (es un neindigenismo como suelen denominarlo muchos estudiosos cuando adquiere nuevas versiones, incluso viene a ser remplazado por interculturalismo) de realidades propias tanto para Brasil como para México, hay indigenismo de indígenas, de artistas, escritores, de académicos e investigadores, de funcionarios públicos y es un concepto elaborado para construir la política indigenista de estado. El desarrollo del indigenismo transnacional como política de estado que nos parece ha tenido el mismo objetivo, definido desde 1940 por el Congreso Indigenista Interamericano (III), que en muchos países del continente, como Brasil y México, lo adoptaron para definir estrategias económicas, culturales, jurídicas y políticas, de integración de la población indígena a las sociedades nacionales. Así como observamos múltiples indigenismos, observamos también múltiples interculturalismos. Las propias comunidades indígenas tienen su forma de percibir o de vivir la interculturalidad, como experiencia social, pasiva o activa, y una manera de percibir al Otro diferente. En unos casos, la interculturalidad la conciben como sometimiento y subordinación consentida, en otros como una manera de ver al Otro como diferente racialmente, igual o socialmente desigual, y como arma política de lucha contra la domi-

nación. Los líderes palikur de Oiapoque manejan una expresión que nos parece define muy bien la interculturalidad cuando analizan el objetivo de su propia educación escolar, que dice: “la escuela que nos interesa construir debe servir para conocer la cabeza del blanco”. En dicha expresión, los palikur nos dan a entender que la escuela difunde una forma de vida distinta a la suya, un modo de pensar diferente y contradictorio a sus propias nociones de educación, por lo tanto, está presente el objetivo de conocer la cabeza del blanco para saber cómo lidiar con sus intenciones, como dialogar. De la misma manera, pensamos que las organizaciones indígenas construyen su propio concepto de interculturalidad, en general, para muchas organizaciones indígenas la interculturalidad es una postura política que cuestiona la relación entre el estado y los pueblos indígenas, el racismo y la violencia interétnica que padecen, que reivindica derechos colectivos, sociales, lingüísticos, políticos, formas de autogobierno y postulan una educación fundamentada en sus culturas y lenguas, suele ser también una postura anticapitalista para otras organizaciones indígenas. Por otra parte, la interculturalidad que el estado promueve es un fórmula de gobierno supuestamente “conciliatoria” (de mestizaje, blanqueamiento o pacificación) de integración de las minorías indígenas a la masa mayoritaria de la población nacional, de asimilación del indígena a la cultura nacional: es una característica de la política indigenista de estado, tanto para Brasil como para México. El interculturalismo de la academia, podríamos decir que ha edificado con creces una “torre de babel” que, sin venirse abajo (o derrumbarse por falta de soporte) con las sacudidas de los fundamentalismos, racismos y otras explosiones sociales, ha podido sostenerse amplificando sus horizontes discursivos. En la academia observamos hoy el fervor de una corriente de pensamiento crítico que explora diversas alternativas (de reconocimiento a la diferencia cultural) a partir de las experiencias comunales de vida y de proyectos de emancipación epistémica. Este interculturalismo crítico permite, de alguna manera, explorar horizontes de producción de conocimientos y promover la coexistencia de diferentes formas de conocimiento, tanto aquellos conocimientos que se producen en la academia, como aquellos que se producen a partir de la experiencia social de las comunidades ancestrales.

Entonces, el interculturalismo crítico se ha convertido en un poderoso discurso político que ha ganado espacios en las comunidades indígenas, en la

academia y en las instituciones gubernamentales, especialmente para la planificación de la interculturalidad cuando estrecha vínculos con los movimientos sociales indígenas y ocupa espacios en las discusiones de la academia, con la promesa de producir cambios paradigmáticos en la educación y, al final, se ha constituido también en un campo de batalla de la academia.

Me gustaría hablar ahora sobre la interculturalidad crítica vista desde las escuelas públicas federales de educación básica en la Ciudad de México, porque nos permite poner el foco en otro tipo de asimetrías y racismos.

Jean Moreno: ¿Quieres decir que son escuelas estatales?

Son escuelas federales.

Jean Moreno: ¿Federales? Con una administración federal para indígenas, no administradas por indígenas.

Si, federales y públicas, no estatales. Me gustaría hablar sobre la interculturalidad como política pública vista desde las escuelas públicas federales de educación básica en la Ciudad de México, porque nos permite poner el foco en otro tipo de asimetrías y racismos. Son escuelas federales de la Ciudad de México, no estatales, que atienden a niños y niñas de origen indígena, no cuenta con una planta de profesores indígenas, comparado con las escuelas indígenas encuadradas dentro del subsistema de educación indígena de la SEP que operan en el medio rural. Los materiales de estudio (libros de texto) que usan no son materiales diseñados *ex profeso* como aquellos diseñados para el medio rural indígena. Entonces, son escuelas denominadas “generales” que trabajan con materiales (libros de texto) nacionales. La particularidad de estas escuelas es que suelen “mezclarse” los estudiantes indígenas con estudiantes no indígenas y atendidos por profesores no indígenas monolingües del español. La lengua vehicular del currículo es el español, lo que significa que no solo no son “visibilizados” en sus particularidades culturales y lingüísticas, sino que son discriminados por su condición etnolingüística y por la forma de hablar el español indígena.

Nos referimos a un tipo de escuelas (multiculturales) que existen en la Ciudad de México, etiquetada y estigmatizada como escuelas pobres y deficientes, precisamente porque inscriben a estudiantes indígenas. La población

urbana nativa las considera escuelas “indígenas” porque atienden a estudiantes indígenas y ofrecen una atención distinta a aquella que se ofrece en el común de las escuelas de la ciudad. En otras palabras, no funcionan como las escuelas que pertenecen al subsistema educativo indígena rural (las escuelas indígenas urbanas funcionan excepcionalmente en las ciudades de Tijuana y Monterrey), donde ofrecen una atención específica y exclusiva para indígenas.

En las grandes ciudades de Brasil, como São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Manaus y otras muchas ciudades más, viven familias indígenas agrupadas por lengua o grupo indígena, se escolarizan en escuelas urbanas “diferenciadas”, funcionan de forma muy similares a las escuelas de las aldeas. Esta situación es muy diferente a la de México. En la ciudad de México, por ejemplo, hay una fuerte presencia de población indígena, en su mayoría dispersa, en muy pocos casos se agrupan en comunidades etnolingüísticas. Según datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) de 2021, se hablan aproximadamente 55 lenguas indígenas en la Ciudad de México. Con este universo de lenguas indígenas, podemos imaginarnos la cantidad de estudiantes indígenas inscritos en las escuelas de educación primaria. En un artículo que publiqué en el 2023 (en la Revista argentina *Etnografías Contemporáneas*, titulado “Migración indígena y diversidad lingüística, perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México”), podrán ver con mayor detalle el impacto y los resultados del programa de educación intercultural bilingüe en el Distrito Federal (hoy Ciudad de México). En este artículo decimos que en la Ciudad de México en el 2003 fue creada la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), y con ello, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PROEIBDF), con el propósito de atender a la población indígena y migrante de la Ciudad de México. Según nuestro punto de vista, este programa se enfrentó a un enorme desafío para abrir las escuelas a la población indígena y para el reconocimiento de la diversidad cultural, sobre todo cuando el programa se extendió a fin de constituir una amplia red de escuelas con presencia de estudiantes indígenas y multiplicó las tareas pedagógicas orientadas a revitalizar las lenguas indígenas y combatir el racismo imperante en esas escuelas. Este programa continuó en el 2018 y fue impulsado por la nueva Ley de Interculturalidad, decretada en 2012 y publicada en el Diario Oficial del Gobierno de la Ciudad. En el mismo artículo reflexionamos sobre la manera muy diferente a como son escolarizados los niños y niñas indígenas en

las escuelas de la Ciudad de México a las escuelas de sus comunidades de origen. De las 260 escuelas que registramos en 2003, la mayoría contaba con 3 y hasta 8 lenguas indígenas diferentes, solo algunas escuelas, muy contadas, se registran estudiantes solo de otomí o triqui.

Son varias las reacciones (a veces violentas) de los residentes nativos de algunas colonias de clase media cuando sus hijos comparten escuelas con estudiantes de origen indígena: van de la negación tácita al rechazo abierto a no mezclarse con estudiantes indígenas bajo el argumento de que aprenden costumbres “extrañas” y adoptan “vicios”, no logran progreso académico y no son atendidos por los profesores adecuadamente, los profesores ponen más atención en los estudiantes indígenas (debido al atraso propio de ellos) y descuidan a sus hijos. Consideran que la llegada de estudiantes indígenas a esas escuelas las ha deteriorado y empobrecido académicamente.

La cuestión es que los indígenas que llegan a las escuelas de la Ciudad de México no se convierten automáticamente en estudiantes indígenas “equiparables” con el conjunto de estudiantes ciudadanos y aritméticamente homogeneizados por la misma escuela. Ha sido la “política de acción afirmativa” del PROEIBDF quien ha promovido la “visibilización”, el reconocimiento, la atención remedial, la identidad indígena y el respeto a las diferencias culturales en este tipo de escuelas. En este sentido, las escuelas registradas en el PROEIBDF se convierten poco a poco en espacios etnificados, en los que percibimos tareas centradas en el fortalecimiento de la identidad indígena de los estudiantes.

Desde la perspectiva del PROEIBDF, estas escuelas no son para pueblos indígenas o comunidades “equivalentes”. Se trata de escuelas “multiculturales” públicas a las que todas las niñas y niños (indígenas y no indígenas) tienen libre acceso y donde supuestamente no hay restricciones de ningún tipo, ni de religión, sexo, lengua o etnia, ni se imponen normas específicas para su estancia. Sin embargo, pese a ese carácter multicultural (de cada uno con su lengua y su cultura), hemos observado la construcción de un discurso multicultural muy peculiar asentándose como corriente de pensamiento pedagógico, esencialista, *performativo*, donde primero está lo indígena y después los otros no indígenas, pensamos que estas escuelas van adquiriendo las características de escuelas “etnificadas”.

En este tipo de escuelas “etnificadas” se desencadenan otros problemas

derivados de la presencia de niños y niñas de origen indígena, como la violencia que origina la diferencia cultural y lingüística. Las noticias sobre violencia en las escuelas son alarmantes. Existen casos de violencia extrema que merecen ser atendidos por su alta capacidad de exclusión, pero también existen casos de violencia escolar mucho más discretos y ocultados tras el manto de la propia institución escolar, que representan claramente formas de discriminación. La violencia escolar que se produce en este tipo de centros educativos está relacionada con conductas agresivas indirectas que se aprenden en los propios centros educativos o en los hogares y en el contexto social más amplio. Aquí el problema es que tenemos un currículum con una matriz racial, cuando se coloca el déficit lingüístico de los estudiantes indígenas como elemento central del proceso educativo que impide que puedan navegar con los contenidos académicos. Según esta visión (racista), si los estudiantes presentan dificultades con la lengua del currículum (español), es obvio que tendrán dificultades con el resto de los contenidos de aprendizaje. Es una visión según la cual el fracaso académico es originado por déficit lingüístico o del bilingüismo de los estudiantes indígenas.

Jean Moreno: Aunque tengamos alguna experiencia en Brasil, creo que México y otros países están más desarrollados en relación con la existencia de universidades interculturales. La universidad es una estructura moderna, colonial, al igual que la escuela. ¿Cómo superar estas barreras? Dada la rigidez del currículum, centrado en los contenidos disciplinares, entendidos como un fin en sí mismos, en gran parte de los sistemas escolares todas las asignaturas que involucran interculturalidad han sido tratadas como cuestiones paralelas, adendas curriculares, a lo sumo como temas transversales que deben ser trabajados por fuerza de ley. La propuesta que presentas es entender la interculturalidad como una acción integral, involucrando el protagonismo docente como productor de cultura y, por tanto, de interculturalidad. ¿Cómo se ha afrontado este desafío? ¿Se han logrado avances en este sentido?

Efectivamente, en México hemos visto desde que se funda en 2001 la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), primera en su tipo, una creciente apertura de programas (licenciaturas y posgrados) en universidades e instituciones de educación superior convencionales, así como de novísimas universidades, unas indígenas y otras interculturales. Al 2022 se tienen 11 uni-

versidades interculturales, recientemente se han abierto otras dos más, una para atender a la nación yaqui y otra para atender a la población multiétnica de San Quintín Baja California Norte. El objetivo de todas ellas es lograr mayor acceso de la población indígena a la educación superior, abatir el rezago educativo y crear un sistema educativo cultural y lingüísticamente pertinente.

En primer lugar, desde el 2001 se multiplicaron los programas creados dentro de las universidades convencionales y en casi todos ellos hemos notado problemáticas relacionada con los métodos de trabajo y estrategias de visibilización de los estudiantes de origen indígena. Nos referimos al Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), cuyo objetivo apunta a la mejora académica, la permanencia, el egreso y la titulación de los estudiantes indígenas que se encuentran estudiando alguna carrera en alguna universidad o en alguna IES, son programas promovidos por ANUIES y financiados por la Fundación Ford. Todos estos programas se dirigen a apoyar a los estudiantes indígenas con becas y una oferta de cursos “optativos” de extensión que buscan fortalecer la identidad indígena, el conocimiento de las culturas indígenas, el derecho indígena, el arte y la literatura indígena, entre otros temas. Hay varios programas de este tipo dedicados a la difusión de las culturas indígenas, se han desarrollado abriendo múltiples iniciativas tendientes a la mejora de los estudiantes indígenas y colocando el tema indígena en la misión y visión institucional. De algún modo, con estos programas podemos ver el surgimiento de un proceso que varios estudiosos lo califican como proceso de interculturalización o bien como proceso de indeginización de las instituciones.

Es evidente que en la marcha de estos programas han surgido algunas preguntas, tanto de aquellos que ponen en marcha tales iniciativas como por algunos observadores críticos: ¿cómo construir estrategias de visibilización indígena en las instituciones tradicionales construidas con una visión contraria a la diversidad y el pluralismo cultural? ¿qué actividades podrían ayudar a sensibilizar a las comunidades universitarias (directivos, docentes y estudiantes) a fin de ofrecer atención no discriminatoria (no racista) a los estudiantes indígenas?

Se ha discutido sobre cómo introducir el tema indígena en las instituciones de educación superior (IES) y como superar las barreras que enfrentan los estudiantes indígenas cuando logran ingresar a alguna IES y qué tipo de apoyo

es el que mejor conviene para la incorporación plena de los estudiantes indígenas a la vida universitaria. Los problemas que identificamos son similares y muchos de ellos forman parte de las agendas de las IES y son discutidos de manera particular. Tales problemáticas son: la visibilización y el reconocimiento de las particularidades culturales y lingüísticas, las lenguas y culturas indígenas, la discriminación y el combate al racismo. No podemos negar las frustraciones de educadores y activistas ante los innumerables obstáculos y dificultades que encuentran en el camino para la realización de las tareas necesarias para el cumplimiento de tales objetivos. ¿Cómo transformar las prácticas colonialistas de las IES y de los procesos educativos? Los programas pasan por una serie de barreras: la negación, la devaluación y el rechazo a los indígenas, como bien sabemos son resultado deliberado de las prácticas jerarquizadas y racistas que ejercen las IES, aparecen en primer plano y no puede ser menos visible dentro de las prácticas sociales; después de todo, dichas prácticas son cotidianas tanto en las instituciones escolares y como en la vida pública.

En segundo lugar, con la creación de universidades interculturales y el desarrollo de algunos programas académicos etiquetados con el término “indígenas”, empezamos a notar la presencia de problemas estrechamente vinculados a la alfabetización académica de los estudiantes indígenas, interpretado como la crisis de la comprensión lectora, del bilingüismo y el desarrollo de habilidades académicas como problemas propios de los estudiantes indígenas. Al respecto existen por lo menos dos explicaciones que ayudan a examinar el problema, una que señala que los estudiantes de origen indígena que ingresan a la universidad no cuentan con todos los conocimientos necesarios para responder a las demandas académicas, mucho menos para responder a planes académicos de alta exigencia, para lo cual proponen, por un lado, reducir los niveles de exigencia para paliar dichas deficiencias consideradas desventajosas, y, por otro, incorporar actividades compensatorias de apoyo y superación. El otro análisis, en cambio, considera partir de la experiencia previa del estudiante indígena, experimentar y producir conocimientos escolares desde una perspectiva del sujeto indígena, desde una perspectiva intracultural e intercultural.

Las universidades interculturales revelan una situación que parece obligar a relativizar tales desventajas y a mirar la cuestión desde otra perspectiva,

no diferencialista, no racializada. Nos exige entender que el problema no radica en esa supuesta desventaja atribuida a los estudiantes indígenas por su condición indígena, sino en la manera como se organiza y trasmite el conocimiento escolar.

Paulina Latapí: Nicanor, podrías iluminar haciendo el comparativo entre Brasil y México, que nos ayudes a matizar, porque justo estamos hablando en los dos casos de más de 20 años. Y ha habido un cambio muy importante en esos 20 años, porque los programas iniciales comenzaron con programas de licenciatura, y ya son varias generaciones de egresados/as que han cruzado por los posgrados, dentro y fuera de México, y ellos retornan, su principal opción laboral está en las universidades interculturales. Aquí lo que veo es que los programas se han ido especializando. No son estas carreras las tradicionales como decías, específicamente de Derecho, entre otras clásicas, no hay una de derecho indígena, por ejemplo. Ha habido realmente pocos esfuerzos de horizontalizar donde sí se incorporan esos saberes de aplicación de normas, de cuestionamiento de tradiciones y demás desde lo jurídico en diferentes espacios. Yo creo que habría que hacer ese comparativo, pues conoces bien las dos realidades para poder puntualizar muy bien la educación superior en Brasil y en México, con enfoque intercultural.

Sí, creo que con algunos ejemplos a lo mejor puedo ilustrar esta idea. En México, como hemos dicho, hay dos tipos de IES que atienden a estudiantes indígenas, en unas IES siguen las pautas del (PAEIIES) y otras no tanto, como el caso del Programa Universitario de México Nación Multicultural de la UNAM, que nació en 2004 (que ahora lleva el nombre de Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC) que, aunque propone un objetivo parecido, no sigue las pautas del PAEIIIS), incluso ha sido un programa permanente y que tiende a ampliarse. Las otras IES están conformadas por una red de Universidades Interculturales que cuentan con programas de licenciatura, maestrías y doctorados, en distintas especialidades más o menos comunes: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural, y Derecho Intercultural. También se pueden encontrar opciones como Enfermería Intercultural, Salud Comunitaria, y algunas ingenierías con enfoque en áreas rurales o sustentables. La cuestión que planteas, Paulina, sobre estudios de derecho, las li-

cenciaturas en Derecho Intercultural se dirigen a especializar a los estudiantes en el derecho aplicado a los contextos interculturales de los pueblos indígenas (y no indígenas) y en la defensoría de sus derechos indígenas.

En nuestra estancia en Brasil, en el 2012 nos dimos cuenta de la existencia de un programa muy amplio y extendido a varias universidades federales de Brasil, diferente a los programas y universidades interculturales existentes en México, de licenciaturas en educación intercultural indígena (LEII) que funcionan como programas “separados” dentro de la estructura de las universidades convencionales, de hecho no solo conocimos los programas de la UFSC, la UFAM y la UFMG, que comparten un esquema de trabajo similar y un currículum común, sino que participamos con algunas “aulas” en diferentes momentos, a través de eso pudimos empaparnos y enterarnos de sus intereses y problemáticas académicas particulares. Estas licenciaturas fueron creadas a principio de la década del 2000 con el objetivo de formar a los profesores indígenas que actúan en las comunidades indígenas, bajo el principio de garantizar una educación bilingüe, diferenciada e intercultural consagrada en la Constitución de 1988. Según información oficial, actualmente Brasil cuenta con 26 licenciaturas interculturales indígenas a lo largo y ancho del país, cubriendo una matrícula de poco más de 1,500 estudiantes en el 2022. Una diferencia muy marcada que pudimos notar del programa de la UFAM con respecto a los otros programas, en particular con el de la UFSC, es que funciona en tres polos (sedes académicas) localizadas dentro del municipio de São Gabriel da Cachoeira: baniwa, nheengatu y tukano, y bajo un principio derivado de la política lingüística municipal de cooficialización de las lenguas indígenas, que exige por derecho el uso académico de las lenguas indígenas en la enseñanza y la práctica bilingüe de lengua indígena y portugués en el desarrollo de sus actividades.

No obstante, las diferencias que podemos destacar entre México y Brasil, las discusiones académicas sobre la interculturalidad, la descolonización, la decolonialidad y la colonialidad de saber, del poder y del saber, como procesos sociales e intelectuales, parecen girar sobre el mismo cuadrante teórico y que logran tener una influencia similar en casi todos los programas de formación universitaria de los jóvenes indígenas.

Jean Moreno: Me parece que hay una negación cultural, que, en Brasil, funciona así: al abandonar la comunidad indígena, se empieza a asumir una identidad sólo de clase: la pobreza. Es un proceso de desidentificación a través de la negación de la cultura y la historia. Aquí se construyó una cultura identitaria que incluyó a los afrobrasileños y a los indígenas como aquellos que nos dejaron sus legados. Ahora, los legados los alejan de las culturas que ya han muerto. Por eso sólo aparecen en el momento de la “fundación”, después ya no están en la historia. Por lo tanto, hay una negación total de la identidad indígena al incorporarse a la sociedad urbana. En las escuelas regulares brasileñas prácticamente nadie se identifica como indígena, ni siquiera en términos de ascendencia. No sé si en México existe un proceso similar. ¿Estamos avanzando hacia que los pueblos puedan reconocerse en su multiplicidad, en el dinamismo de sus culturas? ¿Estamos logrando romper las barreras del racismo y del colonialismo epistemológico?

El concepto de profesionales indígenas sirve para ejemplificar este proceso de desindianización, de mestizaje, es decir, de pasar de indio a mestizo en el caso de los profesores, aunque se trata de un proceso singular, sirve para analizar el cambio cultural o la aculturación de una población. La categoría de profesores indígenas tenía un significado muy especial no sólo en la educación indígena brasileña, sino también para México y para muchos otros países latinoamericanos, especialmente para el indigenismo integracionista tenía un significado muy particular y sobre todo en el activismo de los intelectuales indígenas. La cuestión es que se consideran profesionales indígenas o indígenas profesionales aquellos formados en universidades, en alguna institución de educación superior, en las ciencias de la educación, la antropología y la pedagogía, y que pertenecen a comunidades indígenas o tienen algún tipo de vínculo con sus comunidades de origen.

Los profesores indígenas como mediadores culturales posibilitan la formación de una pedagogía fronteriza, entendida esta como relación intercultural que nos ayuda a definir los márgenes epistemológicos, políticos y culturales, que estructuran la diferencia. En este sentido, la escuela indígena se constituye en espacio de frontera cultural, una frontera configurada por la escuela y en cuyo espacio circula la ideología de los profesores; en ese espacio, la escuela elabora un discurso de dominación, pero al mismo tiempo crea condiciones pedagógicas para que los profesores sean habilitados para cruzar las

fronteras y construyan una alteridad peculiar que haga posible atravesar culturas y lenguas.

Los profesionales indígenas como intelectuales nativos son aquellos hombres y mujeres jóvenes que abandonaron sus comunidades para buscar opciones de educación superior en escuelas y universidades, a retorno se reincorporan no sin conflicto ni tensión, son reintegrados asignándoles el papel de articuladores de las relaciones de poder. Dentro de la estructura social de las comunidades indígenas, ocupan un lugar estratégico en la estructura tradicional de cargos de las comunidades, para el caso de México. Son intérpretes culturales, agentes interculturales, intermediarios políticos, traductores interlingüísticos, mediadores de relaciones interétnicas, profesionales de la mediación y nuevos intelectuales nativos. Gracias a sus vínculos con sus comunidades y a al nuevo estatus que adquieren, también son embajadores de las culturas indígenas y constructores de nuevas relaciones con el Estado y la sociedad en general. Este nuevo estatus, sea hegemónico o contrahegemónico, tiene la particularidad de construir vínculos con sus comunidades a través del ejercicio de derechos garantizados por el Estado y, a través del ejercicio de su profesión.

Como intelectuales nativos, los profesionales indígenas son intermediarios culturales que ocupan espacios estratégicos de negociación en la esfera de la cultura nacional y las relaciones de dominación. El concepto de “intermediarios culturales” también puede entenderse como un agente que pone en circulación ideas nuevas dentro del espectro de poder que ejercen los líderes tradicionales. La noción de intelectual nativo se refiere a un agente que ejerce influencia, control y poder, utilizando su estatus de profesional para resolver problemas comunitarios, innovar la cultura tradicional, diseñar nuevas relaciones con el mundo exterior y posicionar la cultura indígena en la sociedad en general, ejercen prácticas intelectuales y pedagógicas que buscan impactar la esfera pública, para el caso de Brasil.

Volviendo a la pregunta de Jean, sobre la desidentificación, que entiendo se refiere a la pérdida de la identidad indígena, me gustaría retomar una definición clásica para la antropología mexicana, acuñada por Alfonso Caso, antropólogo mexicano, que dice: “el indio es aquel que pertenece a una comunidad indígena”. Definición que ha sido superada por otra introducida por Guillermo Bonfil, que dice que la identidad indígena es relacional y dinámica.

“Lo propio y lo ajeno” son términos que utilizó para explicar la dinámica de las relaciones interétnicas y analizar los procesos de dominación y resistencia cultural de los pueblos indígenas colonizados. Para nosotros esta definición nos ayuda a explicar de una mejor manera la identidad de los indígenas que migran hacia las ciudades o a otros sitios, cuando cambian de identidad o bien adquieren una nueva identidad y en consecuencia pierden su membresía comunitaria. Por tanto, los indígenas residentes o nativos en las ciudades son autoidentificados por sus lenguas y culturas, no tanto por su origen y pertenencia a un pueblo originario indígena, o bien son autoidentificados como descendientes de un pueblo indígena y no como indígenas, incluso llegan a decir que sus padres son indígenas, pero ellos ya no.

Con esto queremos decir que los indígenas que salen de su comunidad de alguna manera cambian de identidad cultural y de lengua, y que quienes pasan por la escuela se transforman perdiendo o modificando su indianidad, la escolarización les cambia la identidad cultural, ya para desindianarlos o para indigenizarlos. La escuela, así como otras instituciones como la iglesia, por ejemplo, históricamente se ha empeñado en que los indios dejen de ser indios para ser mexicanos o brasileños. Sin embargo, en los últimos tiempos esta situación ha cambiado, ahora se reconocen derechos lingüísticos, culturales y educativos, eso pone en primer plano la identidad indígena. Hay que hacer notar, que actualmente las políticas educativas interculturales están orientando sus objetivos a fortalecer la lengua y cultura indígenas, por tanto, las acciones interculturales enfatizan el fortalecimiento de la identidad indígena.

Finalmente, nuestras sociedades se construyen sobre fundamentos raciales históricos y formas jerárquicas de organización social. Los pueblos indígenas son vistos como primitivos, salvajes, inferiores, sin educación, sin cultura y con una lengua sin valor de uso, que los indios deben abandonar esa condición si quieren incorporarse al tren del desarrollo social. La diferencia que veo entre el racismo brasileño y el mexicano es que en Brasil el racismo es frontal, directo y colorista, que segmenta a la población en función del color de piel, son blancos, negros o indios. Su política de cuotas es el mejor ejemplo de segmentación y separación de la población negra e indígena del resto de la población. El racismo mexicano es velado y discreto, opera silenciosamente en una lógica de diferenciación racial y de jerarquía social. No existe una iden-

tividad mestiza en la población identificada como mestiza o criolla, pero sí hay una identidad indígena o mexicana.

Jean Moreno: Me parece que hay un concepto, en su trabajo, que es muy importante y que combate al esencialismo cultural que es el proceso de desacralización de las culturas. Veo que mismo el intelectual transformador, a veces también está trabajando con la cultura esencializada. Las culturas son dinámicas, son diversas, pero son folclorizadas muchas veces. Podemos pensar en esta desacralización para todos los ámbitos de cultura, incluso la considerada universal o nacional también. Tal vez este sea un avance para pensar en esta escuela intercultural que detectamos en su trabajo, profesor. Esto se refiere a la diferencia que usted mencionó antes entre interculturalidad funcional e interculturalidad decolonial crítica. ¿Cuáles son las diferencias y los límites de estas propuestas en la praxis educativa?

Sí, es una idea que hemos desarrollado. La desacralización de las culturas o el dialogo como método de trabajo pedagógico es una estrategia que considero útil en la superación de las prácticas etnocentristas, logocentristas y el egocentrismo de las prácticas pedagógicas que suelen tapizar el proceso educativo. Queremos decir que, con esta estrategia, la diversidad cultural podría ser el punto de partida y la educación intercultural el punto de llegada, es decir, el objetivo no sería necesariamente para este asunto la misma diversidad cultural o la cultura de origen de los estudiantes, sino la formación intercultural, más claramente transcultural. Podríamos decir que la materia de trabajo pedagógico no son las culturas en sí, sino la construcción de un espacio de dialogo y comunicación, que tal vez sea un espacio fronterizo, liminal, un espacio donde se elaboran los sentidos de pertenencia y las estrategias de identidad, el lugar donde ocurre el dialogo de saberes, pero también donde se distribuyen las posiciones sociales y se polarizan las identidades, es el momento-lugar en el que se trama el diálogo intercultural, pero también se implanta una nueva visión del mundo.

Creemos que los propios profesores elaboran sus propios conceptos de interculturalidad para trabajar en el aula y que en sentido estricto distan mucho de las teorizaciones académicas. Más bien sus construcciones se basan en el concepto de cultura difundida por la escuela que reconoce que cada pueblo indígena es portador de una cultura particular. Por ello, cuando se les exige

incorporen la interculturalidad en sus tareas cotidianas como un tema particular en sus programas de trabajo, acuden casi siempre a ese sentido común de la escuela que considera que los indígenas son portadores de una cultura particular, de que cada pueblo indígena tiene su propia cultura. Los pueblos indígenas vivos de hoy son “reductos” o “reminiscencias del pasado a los que hay que redimir”, “educar”, “civilizar”, etc. En los últimos tiempos se le añade el concepto de educación intercultural asociado a la educación de la población indígena que, como hemos dicho, es de donde surge como un concepto claro. El desafío quizá no sea esto, sino cuando se le añade un propósito que amplifica su sentido, como el de “educación intercultural para todos”, cuyo objetivo es no solo que sea incluida a la población indígena, sino a toda la población en general.

Ante la exigencia de la SEP de que las escuelas incorporen en sus programas el tema de la interculturalidad, los profesores han tenido que navegar en ese mar de nuevas terminologías a fin de cumplir con esa demanda. Los conceptos que manejan se derivan, por lo general, de su formación como profesores y de su experiencia de trabajo, pero también de la influencia que han llegado a tener los conceptos que se manejan en la academia. Si bien la oferta de cursos de formación con enfoque intercultural, así como la difusión del nuevo vocabulario académico, han contribuido a tener un mejor acercamiento a este tema, no han sido suficientes para responder a las dudas, resistencias y ambigüedades.

Las dudas más comunes de los profesores se plantean en los siguientes términos: 1) si la educación intercultural ¿es una tarea adicional y si puede desarrollarse como una actividad especial, al margen del currículum?; 2) ¿cómo encauzar el objetivo intercultural, cómo trabajar la interculturalidad de manera concreta, es decir, ¿con qué métodos y estrategias? y; 3) ¿si la interculturalidad es un contenido particular del currículum?, ¿un contenido transversal?, ¿o bien una acción de enseñanza integral que involucra a la escuela y la comunidad en la construcción de una nueva visión del mundo? y ¿si el papel de la educación en la transformación de la realidad es fundamental?. Creemos que las dudas que plantean los profesores ponen sobre la mesa una cuestión fundamental, que es cómo hacer posible una práctica intercultural efectiva, sin caer fácilmente en el tan criticado relativismo y el consabido esencialismo de la cultura

indígena, sin que se simplifique el objetivo de transformación de la realidad ni se culpabilicen a los actores, ante la ausencia de respuestas y logros.

Ante la falta de respuestas concretas de orden metodológico, los profesores emprenden por propia cuenta actividades consideradas por ellos mismos como necesarias para una práctica intercultural benéfica (celebraciones, festivales, muestras etnográficas, periódicos murales, danza, poesía y música indígena, en algunos casos la introducción del himno nacional en lenguas indígenas en los honores a la bandera), de manera que han caído, casi inevitablemente, en algunas tareas consideradas por los críticos como prácticas esencializadas de cultura indígena. Digamos que instrumentalizan la cultura indígena a través de actividades *performatizadas* como una demostración de que algo están haciendo al respecto para respetar a los niños indígenas de sus escuelas. El otro extremo es la ausencia de protagonismo de los profesores en la realización de actividades tendientes a promover la interculturalidad. En ambos casos los profesores sólo desempeñan papeles pasivos y algunas veces de resistencia, como reacción a la imposición (todo se dispone desde arriba). Ante la exigencia de llevar a cabo acciones interculturales en sus escuelas, se mezcla la ideología de la incertidumbre (no saber que hacer frente a la diferencia que plantean las culturas indígenas) con el pesimismo respecto a la duda que tienen sobre la sobrevivencia de las culturas indígenas (creen que los indígenas serán asimilados más temprano que tarde y cualquier esfuerzo será inútil para detener su desaparición).

Jean Moreno: El proyecto de escolarización de masas moderno fue siempre concebido como un proceso homogeneizador, donde se establecía un conjunto de valores y conocimientos entendidos como universales. ¿Es posible, utilizando esta misma estructura (formato escolar), construir otro proyecto, ético y político, de compartir y construir un mundo diferente al proyecto moderno/colonial? ¿Puede la educación intercultural ayudarnos a señalar otros indicadores de éxito y de buena vida que se opongan al proyecto hegemónico?

La escuela como institución, como proyecto cultural, tiende a ser homogeneizadora porque normaliza, moldea, armoniza, iguala. Los conocimientos escolares y las actividades académicas, como la organización del trabajo escolar, los hábitos de estudio, los valores, las formas de comportamiento institucional, son organizados para legitimar la existencia de formas únicas de cono-

cimiento y de transmisión de esos conocimientos. La pedagogía creo que tiene ese poder de normalizar la cultura escolar, no sólo para adaptar la escuela a las comunidades indígenas, aldeas, pueblos, sino también a acomodarse a ella, o sea, incorporar saberes de la cultura indígena a las prácticas de enseñanza de los profesores.

Entonces, creo que aquí los términos de negociación y diálogo evocan procesos muy comunes en la práctica educativa de los profesores indígenas y los no indígenas. El término de diálogo está ganando popularidad en el mundo de los educadores, sobre todo cuando introduce críticamente el interculturalismo. Esto significa que la tendencia de homogeneizadora de la escuela está perdiendo su posición de hegemonía cultural frente a los procesos que generen estas nuevas prácticas basadas en la interculturalidad como sentido común de los profesores, que son finalmente alternativas que están siendo instrumentadas por los propios profesores, o sea, para asimilarse a la cultura indígena o para construir estrategias indígenas de descolonización. Esta nueva escuela intercultural está creando su propia crítica a la cultura occidental. En este punto, el interculturalismo crítico es una perspectiva que exige un marco democrático de participación indígena en la construcción de la escuela y de la elaboración de los contenidos de enseñanza donde se vean representadas las culturas locales indígenas. La mayoría de los profesores que conocemos, de los buenos profesores, buenos por su compromiso genuino con sus comunidades y por sus buenas prácticas, han descubierto en esas perspectivas que los saberes indígenas no solamente son parte de un proceso de revitalización política y cultural. Los saberes indígenas son, para estos casos, una categoría política que adquiere relevancia en la lucha por lo propio, y que no sólo radicaliza la alteridad cultural, sino que actualiza lo que el antropólogo anglo, Jack Goody, denominó la gran división, o sea, la gran división entre las formas de saber y las formas de pensamiento de dos grupos excluyentes unos de los otros. Hay una gran división entre ellos y nosotros. Esta división permite ver dónde comienza la cultura indígena y dónde acaba la cultura escolar, en otros casos estamos ante una situación completamente borrosa en la cual es casi imposible reconocer los límites de los saberes indígenas en la transmisión de los conocimientos escolares, en qué momento los saberes indígenas son transformados en saberes escolares.

En resumen, considero que las interacciones de la escuela con comuni-

dad indígena son fluidas y transfronterizas. Así, considero que este espacio fronterizo, de relación, de reconocimiento, ofrece suficientes elementos para pensar que la escuela, como frontera, como frontera cultural, adopta la forma de un espectro relativamente continuo de significados, y a través de este continuo, es posible descubrir diferentes versiones de cultura. Eso significa que, en las comunidades indígenas, la etnicidad juega un papel relevante en la configuración de las pautas de interacción de las comunidades que intervienen en la construcción de relaciones con la escuela. Sílvio Coelho dos Santos, antropólogo brasileño, lleva uno de los primeros debates para discutir la cuestión escolar indígena y una postura según la cual las escuelas en el contexto de las aldeas indígenas no pueden concebirse como instituciones externas, o sea, ajenas, sino como instrumentos de comprensión y de construcción de situaciones interculturales. Cuando las comunidades indígenas se apropian de la escuela, entonces aquí hay un tema controversial que se refiere justamente a la apropiación intelectual de la escuela por los indígenas y el uso del discurso escolar para la reconfiguración de sus territorios, la demarcación de sus tierras, la educación indígena diferenciada, etcétera.

Una colega del Departamento de Antropología de la UFSC, con la que trabajó don Sílvio Coello dos Santos, Antonella Tassinari, al final utilizó la noción de frontera para referirse a la trama de situaciones de intercambio, de interacciones entre escuela y comunidad, donde se produce una interfase fronteriza, donde se producen las distinciones étnicas entre los grupos en contacto, entre la escuela y la comunidad. Postular la noción de las escuelas indígenas como espacios fronterizos contribuye a reflexionar sobre la escuela como espacio de interacción en la cual se construyen las diferencias sociales. Entonces, esta noción de frontera nos ayuda a objetar el viejo concepto de cultura particularista y homogeneizador de la escuela en el contexto indígena, para presuponer que la escuela es un espacio de flujo de intercambio de saberes donde los niños tienen que abrirse al mundo exterior y que les corresponde una cultura, una tradición que es necesario conservar, pero que en ese espacio aparecen alternativas de escolarización diferenciadas.

Para concluir concibo a la escuela como un espacio fronterizo o transfronterizo, para decirlo más apropiadamente, que permite la interacción y la formación intercultural, o sea, no hay una persona intercultural, sino hay relaciones interculturales.

Jean Moreno: *Bien. Profesora Paulina, profesor Javier, ¿les gustaría intervenir, acrecentar otras cuestiones?*

Paulina Latapí: *Bueno, a mí se me ocurrieron muchos ejemplos a lo largo de lo que Nicanor bien exponía. Me hacía mucho sentido para la parte mexicana. Estaba yo pensando en que coincidimos con lo que decía Jean acerca de los libros escolares en cuanto a historia, donde aparecen y siguen apareciendo solamente esos indígenas muertos, esos que construyeron un legado. Ahorita los están tratando de rescatar en ciertas etapas del estudio de la historia, pero son pegosotes en ciertos momentos y solamente eso. Creo que estamos en un momento que sí se hizo, sin haberlo planteado así, pero la cabeza de Nicanor lo logró, una revisión de 40 años de políticas educativas y las respuestas como de inmensa diversidad, como muy específicas. Dentro de todo esto, que se fueron experimentando acciones para adelante, luego para atrás, luego laterales, de repente algo de horizontal, pero se repliega. Pero la frase, la última experiencia que a lo mejor se la guardó Nicanor, porque con eso había empezado, me gusta, así como hasta para una rúbrica en el inicio de las experiencias de Nicanor en sus tránsitos entre Brasil y México. Yo me quedo con esta apelación a la comprensión para ensanchar el sistema de decisiones. Esto me parece muy realista, muy fincado en todo esto que se analizó.*

Javier Ibagón Martin: *Sí, yo me sumo a la intervención de la Maestra Paulina. Muy interesante, profesor Nicanor, no interviene con tema del caso colombiano para no introducir otra variable de comparación, pero por ejemplo acá las preguntas que tenemos en términos de etnoeducación terminan siendo política pública. Es bien complejo, no solo con las comunidades indígenas, sino con las comunidades afrodescendientes. Hay que recordar, por ejemplo, que Colombia es el segundo país con mayor población afrodescendiente después de Brasil, y que a veces se tiende a subvalorar ese tema de la pregunta por lo intercultural, porque, por ejemplo, durante muchos años hubo una discusión muy fuerte sobre los pueblos indígenas y con todas las ausencias que pueden haber, frente al caso afrodescendiente, pues hay unas ausencias a veces mayores porque se trata, se simplifica a veces el caso afrodescendiente, pero escuchándolo frente a las propuestas educativas, frente a esas nociones de intercultural, al problema de la simplificación con la cual a veces nos posicionamos frente a estos asuntos, pues*

yo me voy con muchas preguntas para interpelar el caso colombiano. En clave también de un diálogo más abierto, porque lo interesante del dossier que estamos coordinando con el profesor Jean y con la profesora Paulina, es que lo que buscábamos un poco y lo que seguimos buscando es establecer un diálogo. En el que podamos tener una aproximación a diferentes casos, y por eso el tenerlo usted acá con esa experticia que tiene y esa posibilidad que tuvo también de conocer el caso brasileño, me imagino que otros casos en América Latina, pues está alineado con el objetivo del dossier. Entonces yo creo que nos deja antes una tarea muy interesante ahora para sistematizar la entrevista.

Jean Moreno: Profesor Rebolledo, muchas gracias por las aclaraciones. Estoy seguro de que esta entrevista traerá grandes resultados a la investigación sobre la interculturalidad y la enseñanza de la historia en Brasil y otras partes de América Latina. Deseo una buena continuación del trabajo de la lucha por una educación más amplia y justa, esta batalla también es nuestra, por supuesto. Nos gustaría finalizar escuchando sus reflexiones finales.

Muchas gracias a ustedes por la entrevista.

Me gustaría cerrar con un par de comentarios: el primero tiene que ver con la tendencia cultural dominante de la escuela. Reiteramos, la escuela indígena es heterogénea y su tendencia es particularmente homogeneizante, lo cual incrementa notablemente la complejidad de las relaciones interculturales, intracomunitarias, individuales, grupales y escolares, es decir, la escuela reproduce los conflictos intergeneracionales, interétnicos, de clases social y género, y se convierte en una caja de resonancia de los conflictos de identidad. En su capacidad de formar a las personas, amplía el campo de la eficiencia individual y del poder de la acción y creatividad, pero reduce el campo de participación de la comunidad y la diversidad cultural. Aquí radica el nudo gordiano de la escuela indígena intercultural, uno de los grandes desafíos. El segundo comentario se refiere a que la indigenización (como una de las formas alternativas de interculturalización) de la escuela es una postura política que cuestiona las bases etnocentristas de la institución escolar y reconoce sus márgenes políticos y epistémicos. La indigenización de la escuela es un proceso mediante el cual las comunidades se apropian del gobierno de la institución escolar, las comunidades participan en la organización de las tareas escolares y extraescolares y los profesores a su vez en la elaboración de los

programas de enseñanza basados en las culturas y lenguas. Este proceso ascendente de apropiación cultural es una consecuencia de las múltiples experiencias de las comunidades indígenas en su participación en las luchas de emancipación cultural y de autonomía escolar. A estas experiencias comunitarias indígenas se suma una masa crítica de intelectuales y escritores indígenas, investigadores, académicos y profesores no indígenas para impulsar una agenda similar. Esas son quizá las características que pudimos identificar y que son propias de las escuelas indígenas, tanto de Brasil como de México.

