

Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina

Estructura neoliberal frente a la reflexividad

DIANA CECILIA RODRÍGUEZ UGALDE* | DANIEL SOLÍS DOMÍNGUEZ**

El objetivo de este trabajo es analizar la conformación de las identidades docentes de estudiantes nahua y tének en una Normal de educación intercultural bilingüe (EIB) de la Huasteca Potosina, México. La identidad se problematizó en torno a la nación y cultura como dispositivos coloniales que emergen de los discursos estructurales neoliberales en interpelación con la reflexividad de las/os estudiantes. Suponemos que los procesos de construcción identitaria, en el caso analizado, ocurren en las tensiones entre el nivel de las políticas educativas estructurales del Estado neoliberal y la reflexividad de los/as estudiantes indígenas. La investigación se sustenta en una metodología cualitativa basada en el análisis documental y etnográfico. Encontramos que los/as estudiantes en formación construyen procesos mediacionales de identificación heterogéneos y en tensión: asumen referentes significativos de las políticas estructurales educativas de corte neoliberal que se orientan hacia una ciudadanía cosmopolita hegemónica, y resignifican sus propios valores comunales como pueblo.

The aim of this study is to analyze the la formation of teaching identities among Nahua and Teenek at a bilingual intercultural teacher training college (Spanish acronym EIB) in Mexico's Huasteca Potosina region. Identity was problematized around nation and culture as colonial constructs which emerge from neoliberal structural discourse in interpellation with students' reflexivity. We assume that the processes of identity-building, in the case analyzed, occur in the tensions between the level of structural education policies of the neoliberal state and the reflexivity of indigenous students. The research uses a qualitative methodology based on document and ethnographic analysis. We found that the mediational processes of identification which developing students construct are heterogeneous and in tension: they assume significant references in neoliberal educational structural policies which are oriented toward a hegemonic cosmopolitan population, and redefine the meaning of their own communal values as a people.

Palabras clave

Colonialismo
Identidad
Profesores indígenas
Educación superior
Formación docente
Neoliberalismo

Keywords

Colonialism
Identity
Indigenous teachers
Higher education
Teacher development
Neoliberalism

Recibido: 16 de septiembre de 2018 | Aceptado: 12 de junio de 2019

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59073>

* Profesora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (México) y de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 (México). Doctora en Estudios Latinoamericanos en Territorio, Sociedad y Cultura. Líneas de investigación: estudios de las identidades; formación del profesorado; educación inclusiva; educación intercultural; estudios de la reflexividad; análisis del discurso político; estudios de género. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con F. Mendoza Saucedo y J.M. Méndez Pineda), "Diagnóstico sobre las buenas prácticas docentes en la Facultad de Contaduría y Administración y la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 12, núm. 1, pp. 163-179. CE: psic.diana.rdz.ugalde@hotmail.com

** Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) (México). Doctor en Antropología Social. Líneas de investigación: educación; procesos de construcción identitaria; masculinidades. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con C.P. Martínez Lozano), "La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México", *Masculinities and Social Change*, vol. 7, núm. 2, pp. 124-152. DOI: 10.17583/MCS.2018.3329. CE: danielsolisdominguez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En este artículo¹ el objeto de análisis son las identidades docentes en construcción de estudiantes nahua y tének en una Normal de educación intercultural bilingüe (EIB) de la Huasteca Potosina. Por ello, el objetivo fue analizar la conformación de las identidades docentes de las/os estudiantes en torno a la nación y la cultura como *dispositivos coloniales* que emergen de los discursos estructurales neoliberales en interpelación con la reflexividad de los estudiantes. El trabajo se expone en tres secciones: la primera presenta una ruta teórica sobre el concepto de identidad y una nota metodológica; la propuesta teórico-metodológica analiza las relaciones entre el nivel estructural, manifiesto en las políticas de identidad y los discursos educativos del Estado mexicano, y la dimensión de reflexividad, vinculada con la capacidad de agencia política de los/as estudiantes.

La segunda sección ofrece, *grosso modo*, una descripción del contexto nacional en los procesos de globalización; además caracteriza, en términos socioculturales e institucionales, el contexto en el que transitan cotidianamente los/as estudiantes que cursan la Licenciatura de Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB2). La tercera parte analiza las tensiones y mediaciones entre los niveles estructural y reflexivo, en sus dimensiones discursivas y prácticas, mediante las cuales los/as estudiantes elaboran su identidad. Específicamente, discute la autonomía de los pueblos originarios, los dispositivos coloniales Nación y cultura, el proyecto de desarrollo considerado nacional, los fines de la educación en México para una ciudadanía cosmopolita hegemónica y, por último, destaca el perfil del profesorado indígena en estas tensiones.

PERFIL TEÓRICO Y NOTAS METODOLÓGICAS

La teoría de identidad ha sido fuertemente criticada al menos por dos posiciones conceptuales: el posicionamiento posmoderno (Restrepo, 2012), y las perspectivas decoloniales (Segato, 2014; 2016). La crítica posmoderna supone un cambio profundo, desde los años ochenta del siglo pasado, en las instituciones modernas. Las instituciones, incluidas la etnia y el Estado, y sus relatos universales, presentan un desvanecimiento y disolución en su eficacia simbólica; frente a esta situación, ya no es posible hablar de identidad o sentido de pertenencia de manera unívoca. Sin embargo, también derivado de este enfoque, se ha logrado visibilizar y reconocer el surgimiento de la multiculturalidad (Hall, 1996), que ha servido a los movimientos que luchan por el derecho a la diferencia y a su reconocimiento; esta perspectiva es la que ha promovido el Estado neoliberal.

En otro frente, las críticas desde las perspectivas decoloniales señalan que las identidades han pasado a la administración del Estado moderno/neoliberal, que opera en clave colonial (Quijano, 1992). A partir de la caída del muro de Berlín se consolidó un cambio en los movimientos político-críticos, que consistió en abandonar la crítica al sistema económico de explotación capitalista y sustituirla por la lucha del reconocimiento de la diferencia cultural dentro de sus márgenes; es decir, hacia los movimientos sociales que propugnan políticas de identidad (Segato, 2007). Este tránsito está legitimado, de alguna manera, por el enfoque posmoderno, que hizo posible la visibilidad de las sociedades multiculturales, e impuso hegemónicamente la narrativa del multiculturalismo liberal acorde a la visión estadounidense.

Las políticas de identidad que se derivaron, referidas a los pueblos originarios, las mujeres, los afrodescendientes, etc., partían y

¹ El trabajo presentado surge de la tesis doctoral de la primera autora, que concluyó en un estudio comparativo entre México y Colombia sobre las identidades docentes de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios.

se orientaban por la superioridad moral occidental de los derechos humanos, cuyos resultados son las políticas de identidad globalizadas, fincadas en la ciudadanía liberal. Las identidades oscilan, entonces:

...entre, por un lado, etnicidades congeladas por una política de identidades globalizadas afin al neoliberalismo y, por el otro, el universalismo inherente al Estado moderno impide que las tramas históricas particulares urdan creativamente el tiempo heterogéneo y rico de la nación (Segato, 2007: 21).

Relacionado con ello, Segato (2016) cuestiona al Estado como legitimador de garantías en las políticas de identidad, y define a éstas como los artefactos modernos que administran a las subjetividades con el fin de ingresarlas al mercado y desmembrarlas de su ímpetu creativo político (Segato, 2002).

En este trabajo entendemos a las políticas de identidad como dispositivos discursivos de poder que dan forma a la estructura en intentos por delimitar y caracterizar a las subjetividades. El término “dispositivo” es definido por Escobar (2014: 226), retomando a Deleuze (1988), como “un mecanismo abstracto que enlaza enunciados y visibilidades”. Es, por lo tanto, un elemento del lenguaje que instituye (además de que se instituye en) las relaciones de poder. Definimos a los discursos como “la articulación del conocimiento y el poder, de lo visible y lo expresable” (Escobar, 2014: 91), donde la hegemonía encuentra espacios para la autolegitimación política y social. Además, consideramos que los discursos no están desprendidos de la práctica; constituyen formas de pensar, actuar, sentir y también maneras de controlar, disciplinar, excluir y prohibir (Foucault, 2009).

Entonces, entendemos la construcción histórica de este periodo sobre los conceptos cultura y nación: como dispositivos deóntico ontológicos que son insertados en los aparatos de poder del Estado colonial moderno, en la perpetuación de la colonialidad del ser

(Segato, 2011). Al agregar la categoría deóntica-ontológica referimos los mecanismos del lenguaje que normativizan e instituyen la composición del ser y sus relaciones con la otredad (Escobar, 2014). Vinculado con ello, en cada Estado la nación se entiende unívocamente homogénea, estática, de manera que se obnubila la heterogeneidad histórica con la cual se integran las naciones actuales.

Segato (2002; 2007; 2014; 2016) hace una diferenciación entre las nuevas identidades políticas y las alteridades históricas, al establecer que las últimas refieren la capacidad de agencia política en los sujetos individuales y colectivos, históricos, en quienes reconocemos la dimensión reflexiva. Desde la mirada decolonial, la reflexividad puede trazarse en conceptos como re-humanización o concientización (Fanon, 2001 y Freire, 1979, citados en Walsh, 2013), de modo que se reconoce que la capacidad reflexiva permite la movilización y permanencia de los arraigos históricos. Ello posiciona un escenario donde los pueblos, como sujetos colectivos, apelan a su historia para hacerse visibles en los espacios nacionales (Segato, 2002). Siguiendo a Segato, entendemos que las identidades, tanto “mecánicas” como “agenciales”, son políticas, aunque emergen de distintos posicionamientos y tensiones de interés entre los grupos de poder. Sin embargo, Segato perfila a las políticas de identidad que decreta el Estado como la:

...autoclasiicación mecánica y objetivadora referida a un patrón abstracto, distanciado, global. Se da, así, una profunda modificación de la relación entre el lenguaje y lo vivido. La “conciencia práctica” de ser sujeto de identidad es sustituida por una conciencia obligatoriamente “discursiva” e instrumentalizadora de la propia identidad (Segato, 2002: 124).

En este recuadro teórico, la identidad histórica es pertinente para el análisis que enfatiza las prácticas histórico-significativas que comparten grupos de personas. Al definir a la

identidad como histórica la descolocamos de su comprensión estática, fundamentada en la idea de cultura como repertorio inmutable de costumbres. El término de identidad histórica refiere, entonces, a situaciones, procesos, y a relaciones, lo cual es central teóricamente (Giménez, 2009). Esto permite ir tejiendo, a partir de la óptica y experiencia de los sujetos (las personas y colectivos), en dónde, con quién, cómo y cuándo sí y no se identifica. Tal alusión reconoce que las identidades se construyen también en la cotidianidad de la comunidad. La identidad se configura por el poder, por fuerzas que, a la vez, jerarquizan, excluyen e integran.

Es importante considerar teóricamente que tanto las políticas de identidad emanadas de los discursos neoliberales, como las propuestas discursivas de identidad de los pueblos originarios, son totalmente históricas; sin embargo, obedecen a posicionamientos políticos jerarquizados y a horizontes del devenir histórico opuestos. Esto no significa que estén separadas, sino que están articuladas, pero de manera contradictoria y conflictuada, porque políticamente se sitúan en una estructura jerarquizada y hegemónica. Sus relaciones se llevan a cabo en el marco histórico de los procesos locales. El lugar en donde se lleva a cabo la vida cotidiana de las personas (en nuestro caso, de los estudiantes de la Normal) es un espacio político y epistemológico, como dice Escobar (2014), y se vincula a los condicionamientos regionales, nacionales y globales en donde el Estado cobra relevancia. Por eso pensamos la identidad profesional de los/as estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios tének y nahua dentro de una estructura de envergadura macrosocial y, a la vez, dentro de las prácticas de los pueblos originarios.

Breve nota metodológica

Nuestras fuentes empíricas fueron dos: a) documentos correspondientes a discursos globales y nacionales en el periodo de 1989 a 2017 en torno a los derechos de los pueblos originarios, su educación y la formación docente, en

estrecha relación con la posición neoliberal; y b) información etnográfica obtenida a través de observación participante en los procesos de formación docente y de diálogos con estudiantes, formadores/a de docentes y docentes en ejercicio. Por falta de espacio, sólo se incluyeron viñetas etnográficas cuando se consideró necesario. El recorte temporal obedece a que, a finales de la década de los ochenta, el Estado mexicano empezó a decantarse hacia un modelo económico y político neoliberal, que se intersecta con el Consenso de Washington, así como con el decreto y ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989). En lo político, es claro que las modificaciones en la Constitución Mexicana (1992) fueron proclives a transitar de un Estado que definía a una nación culturalmente homogénea a una que jurídicamente se reconoce como multicultural y plural.

La revisión documental se hizo mediante el análisis del discurso político de tipo argumentativo propuesto por Giménez (1981). Este autor plantea un proceso que consiste en definir un corpus documental a analizar acorde con un espacio-tiempo común, una situación política específica y el abordaje de una misma problemática. La propuesta orienta a la identificación, en los argumentos, de lo que el autor denomina “leyes ideológicas” (nombradas aquí como manifiestos ideológicos), a partir de conceptos base. Con ello se pretendió identificar los manifiestos ideológicos, principalmente, en torno a los siguientes objetos discursivos: nación, cultura, educación, profesor(a)/maestro(a), profesor(a)/maestro(a) indígena, proyecto nacional, y políticas neoliberales. La metodología de Giménez (1981: 134-135) incluye tres niveles de análisis: a) “reconstrucción histórica y análisis del sistema de aparatos ideológico-políticos”; b) “reconstrucción histórica y análisis de la coyuntura política que determina al discurso y se inscribe en él”; c) “análisis de la dimensión formal del discurso” como producto de las condiciones señaladas. Este último es el que implica al plano

argumentativo, que se compone de dos etapas: análisis sintagmático y análisis paradigmático.

El análisis sintagmático requiere: a) reconocer los argumentos; b) explicitar la gramática argumentativa; y c) identificar las estrategias discursivas (Giménez, 1981). El análisis paradigmático consiste en la explicitación de las representaciones colectivas implícitas en los argumentos (Giménez, 1981). Corresponde, entonces, a: identificar los axiomas, reconocer teoremas y construir los manifiestos ideológicos con cada objeto discursivo. Los documentos analizados consistieron en 13 documentos internacionales de organismos de cooperación y supranacionales, y 24 nacionales del orden federal, estatal y municipal.

El trabajo etnográfico se hizo durante una estancia de campo en la Normal, de agosto a diciembre del año 2016. En el momento de realizar el trabajo de campo había tres grupos de la LEPIB, de 3°, 5° y 7° semestre, y un grupo de 1° semestre de LEPIB2. Trabajaban cinco profesores: cuatro hombres (tres tének y uno nahua); y una profesora tének. Únicamente el profesor más joven egresó del enfoque normalista intercultural bilingüe de la primera sede de la misma Normal, un modelo anterior al vigente. A la Normal asistían alrededor de 130 estudiantes, casi todos mujeres tének; únicamente tres estudiantes son nahuas y cuatro son mestizos.

Se observaron los procesos de formación de los cuatro grupos (clases y eventos cívicos-culturales) y los periodos de prácticas profesionales de cuatro estudiantes (dos de tercer semestre que hacían prácticas en medio indígena, y dos de séptimo que practicaban en contextos urbanos) considerados/as actores principales de la investigación. La información que aquí se presenta se obtuvo mediante la observación participante en los procesos de formación, y diálogos individuales y grupales con estudiantes, formadores de la Normal y maestras/os en servicio en las escuelas de prácticas.

Para el análisis de los datos etnográficos se recurrió a la categorización de datos que

propone Bertely (2000), que se refiere a un proceso de cinco pasos: el primero es la inscripción de la misma; después se desarrolla una interpretación por medio de subrayados, inferencias factuales, conjeturas y notas analíticas tentativas sobre las inferencias y conjeturas realizadas. Lo que sigue es estructurar las categorías de análisis y los patrones emergentes a partir de las inferencias y conjeturas; este paso “permite obtener fragmentos empíricos más generales en los cuales se engloban las subcategorías” identificadas (Bertely, 2000: 80). Posteriormente se triangula la información con la teoría de distintos autores, y es así como se fundamentan o contrastan los hallazgos encontrados. Por último se elabora el texto interpretativo con base en la triangulación. En síntesis, la identidad de los estudiantes indígenas la insertamos, para su análisis, sobre dos ejes en tensión: el macro político estructural, es decir, los discursos internacionales y nacionales de políticas de identidad globalizadas (Segato, 2007), y la reflexividad de los mismos estudiantes sobre su identidad.

CONTEXTOS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE ESTUDIANTES TÉNEK Y NAHUA

Contexto macropolítico nacional en escenarios de globalización

El periodo de análisis que nos convoca (la década de los años ochenta en México) se caracteriza por la globalización; entendida más allá de la comprensión esencialista, como afirma Segato (2002), implica un cuadro entero que precisa considerar la complejidad de las relaciones de poder. Esto es: “los componentes étnicos particulares y otros grupos de interés” que forman parte de la nación, la relación entre los Estados nacionales periféricos y los poderosos, entre los grupos de interés y el Estado nacional, las relaciones entre grupos de interés de naciones poderosas y periféricas, la “configuración de relaciones entre las partes y entre el todo y las partes” (Segato, 2002: 110).

Agregamos la relación con organismos supranacionales de tipo privado y con organismos de cooperación internacional. Este escenario nos será útil para analizar los ejes que se discuten en el tercer apartado.

Al reconocer al neoliberalismo como un modelo civilizatorio de la hegemonía (Lander, 2000) es posible ubicar que legítima e impone prácticas, valores, sentires, ideologías, ontologías, corporalidades y políticas como si fueran universales y unívocas. Las políticas de identidad frecuentemente entran en este juego. Cabe anotar que, en contrapartida, presenciamos llamados que buscan la unión entre movimientos y organizaciones sociales que, no obstante las diferencias ideológicas, políticas y de acción, encuentran reflejos entre sí en la lucha contra lo que Santos (2017) ha definido como los enemigos comunes: capitalismo exacerbado, patriarcado y colonialismo.

Frente a este panorama, México atraviesa un cambio en los márgenes del proyecto considerado nacional: se ha instaurado una serie de políticas que legitiman al modelo civilizatorio neoliberal; ejemplo de ello son algunas de las reformas estructurales creadas en el periodo presidencial 2012-2018. Los intereses públicos, sociales, han sido suprimidos mediante leyes y reglamentos para dar pie a las reglas de la transnacionalización del libre mercado. Respecto a las políticas de identidad, el Estado mexicano se proyecta como un Estado regulador que reconoce el contexto multicultural de la nación, desde una perspectiva liberal y, al mismo tiempo, promueve, mediante la práctica de su modelo económico neoliberal, la desigualdad económica y política.

El Estado neoliberal está en correlación con la globalización del capitalismo a escala mundial. Torres señala que el Estado atiende a una “racionalización, estabilización y reestructuración económica y educacional en el capitalismo dependiente” (Torres, 2004: 166) y que “los gobiernos neoliberales proponen nociones de mercados abiertos y tratados de libre comercio, reducción del sector público y

disminución del intervencionismo estatal en la economía y en la regulación del mercado” (Torres, 2004: 168).

Incentiva programas de ajuste estructural acordes con los parámetros impuestos por organismos económicos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, que inciden en las políticas públicas y que incluyen la reducción drástica del gasto social gubernamental y la privatización de las empresas paraestatales. La imposición de la visión neoliberal despolitiza las políticas educativas e impone una vigilancia a la educación pública bajo mecanismos de evaluación punitiva, más que académica, mientras busca su privatización para ajustarla a la lógica del mercado.

Contexto institucional y cultural de la Normal

La Normal de educación intercultural bilingüe (EIB) a la que se refiere esta investigación se encuentra ubicada en la Huasteca Potosina, perteneciente al estado de San Luis Potosí. Fue fundada el 26 de agosto del 2013 con el propósito de desarrollar una propuesta de formación docente a estudiantes tének (diálogo con formador de docentes, 6 de diciembre del 2016). Se rige por las políticas administrativas y pedagógicas del Estado mexicano.

Los modelos educativos de la LEPiB y LEPiB2 vigentes, a cargo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), corresponden a la propuesta del año 2012 (DGESPE, 2012a; 2012b), que se asemeja a la formación en educación preescolar y educación primaria del sistema regular, esto es, del sistema educativo orientado a la población nacional mayoritaria (mestiza). La diferencia consiste en que, por decreto presidencial (DGESPE, 2012a; 2012b), y desde el giro esencialista de la cultura, se agregaron a la malla curricular asignaturas relacionadas con la cultura y las lenguas originarias, en un total de cuatro horas semanales. Esta condición no exigió reestructurar el resto de asignaturas conforme a los contenidos, objetivos

y propósitos del perfil del profesorado que se buscaba formar.

Las condiciones culturales de la región son complejas y diversas; una de las características es que en la Huasteca Potosina se asientan tres pueblos originarios: xi'oi, nahua y tének. Los ejidos y comunidades más cercanas a los cascos urbanos o a las ciudades presentan mayor apropiación de la cultura occidental, por ejemplo en la música y la vestimenta, aunque manifiestan una presencia histórica de sustratos de la cultura originaria: la práctica cotidiana de la lengua originaria, por mencionar un aspecto, no puede considerarse igual en todos los lugares. A pesar de que ahora se da cabida a la recuperación de la lengua en la escuela en casos donde los/as niños/as no la aprendieron en sus hogares, o al fomento de su escritura en quienes sí la hablan, existen experiencias donde las madres y/o padres no aceptan su enseñanza porque, como mencionó una profesora: “deben de aprender español para defenderse, para superarse” (trabajo de campo, noviembre y diciembre de 2016).²

Sin embargo, se encuentra presente también la cultura simbólica (Giménez, 2009), de enraizamiento profundo, que en términos de convivencia obedece a otra lógica, fincada en vínculos comunitarios. Tal convivencia se expresa y concreta en los rituales que se hacen para la siembra, la cosecha y la celebración del Xantolo; el recibimiento del nuevo año; el cambio de autoridades en las comunidades (que si bien es una acción mandatada por el Estado, incorpora elementos simbólicos de la cultura originaria); los vínculos comunitarios en la faena; la “mano vuelta” que trata sobre el intercambio de ayuda no económica cuando los miembros de la localidad lo requieren; y el apoyo comunitario ante un hecho desventajoso para una familia (muerte, pérdida de hogar, pérdida de empleo).

LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES DOCENTES FRENTE A LOS DISPOSITIVOS COLONIALES: ENTRE LA ESTRUCTURA Y LA REFLEXIVIDAD

Los hallazgos a discutir, son: a) la autonomía de los pueblos originarios; b) los dispositivos nación y cultura; c) la apropiación de un proyecto considerado nacional; d) los fines de la educación en general, y la indígena en particular; y e) la formación de un perfil del profesorado indígena.

La autonomía de los pueblos originarios en el plano discursivo

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) es un parteaguas para el discurso sobre la autonomía, junto con las directrices de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre Educación Intercultural (2006) y la Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

Observamos que en estos documentos el concepto de autonomía se disipa en tres manifestos ideológicos: a) reconocimiento de la autonomía genuina de los pueblos originarios; b) la autonomía de los pueblos originarios vigilada y aprobada por el Estado; y c) la participación de los pueblos originarios en la práctica paternalista del Estado sobre su autonomía. La cuestión crítica del reconocimiento sobre la autonomía de los pueblos originarios es que los delimita en el marco de los Estados nacionales, por lo tanto, la autonomía queda en entredicho. Con ello, en el plano argumentativo, el segundo y el tercer manifesto ideológico sobre la autonomía son los que tienen mayor espacio de enunciación. A continuación, citamos tres extractos que sirven a modo de ejemplo.

² Diálogos con distintos profesores que hicieron referencia al mismo hecho: profesor perteneciente al pueblo originario tének, coordinador de la Normal, quien además funge como profesor en la misma institución; profesora de una escuela primaria intercultural bilingüe, perteneciente al pueblo originario tének; estudiante de la LEPiB en la Normal, perteneciente también al pueblo originario tének.

Segundo manifiesto ideológico:

... los gobiernos deberán establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y en los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin (OIT, 1989: 7);

... dichos pueblos deberán tener el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos (OIT, 1989: 8);

Tercer manifiesto ideológico:

Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán... establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles, en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan (OIT, 1989: 7).

En estas citas, el Estado, con su compleja maquinaria como referente de lo permitido, niega su papel protagónico en las relaciones coloniales históricas que se mantienen en la actualidad. Con ello, lejos de modificar el entramado institucional que da forma a la violencia estructural que invisibiliza, primero, y después coopta a las identidades históricas —alteridades históricas, como hemos nombrado junto con Segato (2002)—, éste prevalece en los planteamientos epistemológicos de la hegemonía occidental que le ha dado forma. En este sentido, “es contradictorio afirmar el derecho de la autonomía y simultáneamente afirmar que el Estado produce leyes que defenderán a los que se ven perjudicados dentro de esas propias autonomías” (Segato, 2011: 16).

Los dispositivos coloniales: nación y cultura

En el plano nacional, la ratificación del Convenio 169 ocurrió al año siguiente de su promulgación, en 1990. Posterior a ello, el Estado nacional tuvo que recurrir al planteamiento de dos dispositivos deóntico-ontológicos en las políticas como dispositivos de la colonialidad del poder (Quijano, 2011) y manifiestos de la colonialidad del ser (Maldonado-Torres, 2007): la nación y la cultura. Lo anterior con el fin de evitar la proliferación reivindicativa de identidades por parte de los pueblos originarios, y que ayudase a dejar en claro que el camino posible de la autonomía sería la tercera vertiente. La nación es referida en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1992: Art. 2, 2) de la siguiente manera:

La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquéllos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La reforma al artículo constitucional no modificó la idea de una nación cohesionada, sino que la respetó, al señalar que ésta es “única e indivisible”, es decir, no puede fragmentarse. El agregado de la composición pluricultural, si bien hace visible jurídicamente el reconocimiento de que existen varias culturas en la nación, deja sin cuestionar la alusión a que todos y todas estamos inmersos en un proyecto común que nos cohesionan. Además, introduce al segundo dispositivo de poder: la cultura.

Como argumentan Rojas (2011) y Segato (2011), existe un abandono en el tema de la autonomía para enfatizar el culturalismo o multiculturalismo anodino. El giro discursivo sobre la cultura legitima su esencialización y estatismo, puesto que la construcción de la cultura a la cual se recurre es patrimonial, fija

y ahistórica. Esto implica perder de vista que los pueblos son un proyecto histórico (Segato, 2011) y, con ello, anular su raíz política. Tal culturalismo se hace patente en el discurso de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), perteneciente al nivel nacional:

...la cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (CGEIB, 2014: 83).

En esta línea argumentativa, el plan de desarrollo 2012 del municipio donde se encuentra la Normal, refiere que: "...hace falta fomentar el *rescate y desarrollo de su cultura* a través de proyectos comunitarios, festivales y muestras culturales" (Presidencia Municipal, 2012: 44). Los discursos cristalizan, inmovilizan y despolitizan el sustrato simbólico, significativo, mediante el cual los pueblos encauzan un proyecto histórico basado en decisiones que incumben a la colectividad.

Por su parte, al interior del Estado nacional las entidades federativas se encuentran obligadas a modificar sus leyes y normativas conforme a los decretos de orden nacional. Es el caso del artículo 9 de la Constitución Política de San Luis Potosí (GESLP, 1995: Art. 9, 4):

El estado de San Luis Potosí tiene una composición pluriétnica, pluricultural y multilingüística sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. Reconoce la existencia histórica y vigente en su territorio de los pueblos Nahuas, Teének o Huastecos, y Xi'oi o Pames, así como la presencia regular de los Wirrarika o Huicholes.

No obstante, la composición múltiple y plural que la Constitución del estado reco-

noce, sostiene, como en el nivel federal, que la nación es única e indivisible cuando señala que: "asegurando la *unidad de la nación, la ley establecerá sus derechos y obligaciones*" (GESLP, 1995: Art. 9º, 4. Los subrayados son nuestros). Dicha alusión se hace presente en el resto de los documentos nacionales.

En relación con lo que Anderson (1993) ha definido como comunidades imaginadas, en los procesos de formación del estudiantado indígena en la Normal ocurre una serie de prácticas y discursos que legitiman la idea de nación. Por ejemplo, se observó que todos los lunes, dentro de la Normal y en las distintas escuelas donde las/os estudiantes realizan prácticas, así como en las plazas de armas de los cascos urbanos, se realizan honores a la bandera, ceremonia cívica de fuerte calado nacionalista. Otras celebraciones cívicas del mismo orden son la celebración de festividades como la Revolución Mexicana y el día de la independencia nacional.

Además, la malla curricular se compone de asignaturas de carácter nacional, como Historia de la educación en México, Cívica y ética, y Formación ciudadana, que dentro de sus temáticas abordan la historia, los valores y el perfil ciudadano oficializados por el Estado. En las clases se habla de que formar parte de la nación es una ganancia de derechos; así lo refiere una estudiante de 5º semestre de la LEPIB:

...siguiendo el texto, además dice también que han existido demandas que están protegiendo a los derechos de los indígenas que han surgido a través de diversas movilizaciones que las mismas personas de su ciudad las han estado haciendo. Una de ellas, que es el primer logro, es que los indígenas sean reconocidos como sujetos constitucionales ante la nación... Después, en 1992, nos dice que por primera vez los indígenas adquirieron derechos... (trabajo de campo, 26 de septiembre de 2016).

El conjunto de estos discursos impone una lógica práctica que los/as estudiantes indíge-

nas operan y que los va marcando en una cultura ahistórica. Además, este reconocimiento conlleva a identificar al Estado y sus estatutos jurídicos como un aparato regulador de la vida, sin cuestionar sus fundamentos epistemológicos y axiológicos en relación con la propia cultura. Esto aporta a la configuración del tercer manifiesto de la autonomía en las subjetividades.

A pesar de lo anterior, en la construcción de la identidad se observan procesos de reflexividad. Al respecto identificamos dos acepciones: una donde, a partir de la apropiación de la idea de nación, las/os estudiantes se reconocen como pertenecientes a ella en una comprensión de verosimilitud; y otra que apunta hacia la diferenciación entre ser mexicana/o e indígena. Sobre la primera, una estudiante argumentó que:

...te lo enseñan desde primaria, que todos tenemos una idea que, a ser mexicano ¿verdad?, como tú ves a todos, pues entonces: “ah, bueno, lo notaron todos mexicanos”. Entonces, yo me siento mexicana porque se alza la bandera ¿sí?, tengo respeto por los símbolos, pero así muy arraigados ¿no?, y este pus ya casi es como seguir al borreguito, pues casi siempre fue así para mí. La verdad, no sé por qué pero sí, siempre me sentí así (trabajo de campo, 17 de noviembre de 2016).

Mientras que en torno a la segunda acepción, una estudiante nahua comenta:

...cuando me dicen “soy nahua”, es como que se refiere más en específico a mí, a que tal vez lo que a mí me define no la define a usted o no lo define a otro compañero, es como más particular la idea. Es como “yo soy nahua, yo soy esto. Yo, porque es lo que me define a mí” ...cuando usted me dice “¿qué te define como náhuatl?”, es como el que, de que ya me pongo a pensar en lo que yo soy, en lo que es parte de mí y de mi historia, algo muy particular (trabajo de campo, 22 de noviembre de 2016).

Ahora bien, la presencia de la cultura es algo que también se encuentra en las relaciones cotidianas dentro de la Normal; se apropia por la reflexividad de las/os estudiantes y se manifiesta desde dos posiciones: la primera advierte la alineación al esencialismo culturalista, al comprenderla como un conjunto de rasgos. Al respecto, un estudiante de 5° semestre de la LEPIB señala en una de las clases que: “cada comunidad tiene sus *propios rasgos* que lo identifican como únicos y que los marcan y los distinguen unos de otros” (trabajo de campo, 26 de septiembre de 2016).

Pero en la práctica también se observa una segunda posición: el ejercicio de la cultura propia, en varios momentos, se da como un montaje de elementos folclorizados, como el uso de la vestimenta tradicional en danzas y en eventos cívicos; el uso del tének en el canto del himno nacional mexicano; y en danzas que, para algunos estudiantes, ya no se practican en las comunidades. Es así como la función de la educación para los pueblos originarios se ve reducida a la recuperación de la cultura despolitizada y de la lengua, que en varias escuelas primarias del medio indígena resulta ser la única diferencia con el sistema de educación regular. Incluso, en algunos casos se prescinde del dominio de la lengua, a pesar de que es un requisito para ocupar el puesto de profesor indígena, y simplemente no se revisa esa asignatura con el grupo.

Con esto no quiere decirse que la cultura originaria, con lazos histórico-políticos, esté extinta, sino que existe una dificultad para focalizar a las/os estudiantes, en los procesos de formación docente, en el reconocimiento de los sustratos culturales históricos y apropiados políticamente que aún prevalecen y se recrean en los contextos históricos. No obstante, comprendemos que para varios estudiantes la realidad es que en sus propias historias, y en las de al menos tres generaciones anteriores a ellos, poco a poco el contexto histórico sociopolítico se ha sedimentado, entre otros factores, por la presencia de la escuela como

entidad de desarraigo. Esto, como se mencionó, vinculado con las secuelas del despojo de “patrones propios de expresión formalizada y objetivada” (Quijano, 1992: 13) y la presencia de la colonialidad del poder (Quijano, 2011).

Aunque esto ocurre dentro de los procesos de formación docente, en la región existe una segunda acepción de cultura que refiere a la vivencia histórica, es decir, aquello que nombramos aquí como la cultura viva y política. Ejemplo de ello se observa en la reflexividad de las/os estudiantes, al reconocerla como una forma de vida:

Es que en todas las clases hablamos de... de nuestra propia identidad cultural, la cultura téenek. Entonces nosotros, en casi todas las clases de repente empezamos a platicar sobre todo lo que nosotros... la forma del pensamiento de nosotros de los téenek. Porque también tenemos una, una forma especial de cómo, de cómo vivimos, de cómo somos con la naturaleza o nuestra idea de cómo está sustentado todo lo que nosotros hacemos, a base de cómo actuamos (trabajo de campo, 5 de octubre de 2016).

De manera que la cultura muestra cosmovisiones, prácticas, significados, valores y ontologías con raíz histórica que manifiestan otro proyecto de vida distinto al hegemónico, de tipo capitalista y colonial. Así señala una estudiante de 5° semestre:

...cuando nosotros sembramos sabemos que... que se hace una, un [se queda pensando] una ofrenda a nuestra tierra y que, por todo lo que nos da y las personas hacen lo que son bolims [que son] tamales grandes, y le ponen y pues ya lo preparan para la gente que vino a trabajar. Pero a esas personas no se les paga, sino que vienen a ayudar a las personas a sembrar y a la siguiente vez le ayudan y así. No solamente es de venir y págame o no. Y se le da la ofrenda de que, a ellos, para los que trabajaron o apoyaron y también a la tierra. En medio de la cosecha

se entierra uno entero, porque esa es para ella, agradeciéndole todo lo que nos ha dado. Igual a la lluvia, todo se les da, el lugar donde vivimos, a las plantas, todo se le regresa. Al maíz cuando ya está listo se le enseña el camino donde va a llegar a su casa (trabajo de campo, 5 de octubre de 2016).

En esta línea, algunos estudiantes muestran un uso cotidiano del téenek o del náhuatl como lengua materna, y en las clases varios de sus diálogos con sus compañeros y profesores ocurren en esa lengua. Cabe tener presente que las/os estudiantes que manifiestan un dominio y uso cotidiano del téenek o del náhuatl, encuentran en sus lugares de origen espacios para la expresión oral; por ello, la práctica de la lengua materna poco refiere a una implementación descontextualizada y ahistórica.

A pesar de que dentro de las exposiciones teórico-temáticas de las clases se discute sobre los sustratos culturales simbólicos, profundos e históricos, escasamente se genera el vínculo y la creación de proyectos pedagógicos que acerquen a las comunidades a los espacios de la educación formal, en un ejercicio de apropiación política. No obstante, la reflexividad permite a las/os estudiantes movilizarse para interpelar la formación estructural, con base en su mirada crítica y decolonial:

Pues yo siento que [el currículo se apega] a la cultura occidental desde que comenzamos a hablar una, pues sí, desde... desde los contenidos, desde planes y programas: ¿quién los diseña? ¿Qué autores sustentan los planes y programas? Regularmente son autores de otro país, otro, pues ahí estamos viendo que la influencia... de personas de otras culturas están liderando nuestro... nuestro sistema educativo del país. ...casi siempre se habla esas cuestiones [piensa], realmente pos este, integra cuestiones más, este, más a la vanguardia según, vanguardia que no propiciamos nosotros como, como país, como México, sino vanguardia que propicia otro país. Entonces

nos tratan de estandarizar en cuanto a conocimientos según, a competitividad, y esa competitividad está en base de buscar a nosotros lograr este... este una, una formación en base a lo que otros han buscado (trabajo de campo, 13 de diciembre de 2016).

Otro espacio de interpelación que produce desplazamientos de la estructura por parte de la reflexividad ocurre en la enseñanza de la historia, puesto que los procesos de formación docente presentan prácticas de tensión entre reconocer la historia oficial y develar su trasfondo colonial. Es así que, en asignaturas como Enseñanza de la historia, en diversos contextos, la práctica docente del formador involucra la mirada crítica sobre la creación de una historia dentro de la educación básica; en ella, hace referencia principalmente al posicionamiento crítico que deben tener debido a que son profesores de educación básica (diario de campo, 15 de diciembre de 2016). Valores que se viven históricamente, como la comunitariedad, vinculados a otras ontologías y cosmovisiones, encuentran grietas, pequeñas, para hacer presencia en los espacios institucionales de la educación del Estado.

La apropiación del proyecto neoliberal “nacional”

El proyecto considerado nacional es definido por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), al establecer que:

...el Estado organiza un sistema de planeación democrática para diseñar las políticas y programas que permitan el desarrollo nacional. Su carácter democrático hace posible la participación de diversos sectores sociales en la construcción de un proyecto de Nación sólido, dinámico, incluyente, competitivo y equitativo, para alcanzar una sociedad de derechos plenos (2014: 26).

Esta definición es acorde con la lógica neoliberal, que aboga por el bienestar individual

con valores como la competitividad, la eficiencia y el éxito individual. La cuestión es que, ante el colonialismo axiológico y del saber, el desarrollo neoliberal se lee como el único proyecto de vida posible. Al definir al desarrollo como un proyecto nacional, aunado al reconocimiento de los pueblos originarios como parte de la nación, se les exhorta a integrarse al mismo. En este tema, la CDI refiere que es necesario:

Diseñar y operar, en el marco del Consejo Consultivo de la Comisión, un sistema de consulta y participación indígenas, estableciendo los procedimientos técnicos y metodológicos para promover la participación de las autoridades, representantes y comunidades de los pueblos indígenas en la formulación, ejecución y evaluación de los planes y programas de desarrollo (2003: 2).

En el nivel local (municipal), ubicamos la exhortación a que el municipio donde se encuentra la Normal, y cuya población es mayoritariamente indígena, sea parte del desarrollo. Los ejes temáticos para lograrlo se definen de esta manera:

Tenemos un [municipio] marginado y excluido del desarrollo, un [municipio] en el que predomina el rezago y la falta de servicios públicos, donde prevalecen la pobreza y la ausencia de oportunidades, que necesita del soporte del gobierno para disminuir las desigualdades del desarrollo. [Para] equilibrar los niveles de bienestar y con calidad de vida, requerimos de estrategias que ejerceremos en cinco grandes ejes temáticos: 1. Política social y combate a la pobreza; 2. Economía competitiva y generadora de empleos; 3. Desarrollo regional sustentable; 4. Seguridad y justicia; 5. Gobierno eficiente, transparente y honesto (Presidencia Municipal, 2012: 5).

En esta línea, dentro de las asignaturas que forman parte del currículo de formación

profesional de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios está presente el discurso que alude a la necesidad de que México se involucre en procesos de globalización, considerados como inevitables. En el programa de Formación ciudadana para 7° semestre, por ejemplo, se incluye el tema “globalización y ciudadanía: ciudadano cosmopolita y los retos de la noción de ciudadano frente a la migración y la globalización” (Programa de formación ciudadana). De esta manera, el Estado pondera la jerarquización de saberes y valores individuales acordes al perfil de la ciudadanía neoliberal, tanto en la formación docente como en su práctica educativa.

En la reflexividad también se observa la apropiación del discurso del desarrollo como evidencia de los mecanismos de los dispositivos coloniales. Por ejemplo, en una discusión sobre proyectos educativos alternativos que pueden orientar los pueblos originarios, una de las estudiantes de primer semestre de la LEPIB2 refirió que “si se acercaba una educación indígena acorde a la cultura viva, con sus prácticas y saberes, la comunidad quedaría atrasada”. Hizo mención a que habría riesgo de que otros países se desarrollaran más, y nuevamente se colonizaría, porque no habría acceso a la tecnología, a ciertos conocimientos, y que eso limitaría a la misma comunidad (diario de campo, 4 de octubre de 2016). Los discursos de inevitabilidad del desarrollo como proyecto nacional, y de la necesaria inmersión de México al mundo globalizado, forman parte de las estrategias discursivas del Estado que han incidido en la colonialidad del ser dentro de la educación indígena.

Los fines de la educación en general y la indígena en particular

Cuando la educación se entiende en esta compleja red, puede identificarse la trifurcación de sus propósitos en los niveles local, nacional e internacional, que evidencian contradicciones entre sí. Por un lado, en el nivel estatal se establece que la educación básica “deberá

responder a las características lingüísticas de la población indígena del estado de San Luis Potosí, por lo cual tendrá que ser intercultural y bilingüe” (SEGE, 1995: 18). En el nivel nacional, la Secretaría de Educación Pública (SEP) refiere que: “...existe un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que *todos* los niños mexicanos deben adquirir y desarrollar... *independientemente del origen sociocultural, étnico, religioso o género*” (SEP, 2009: 1), mientras que se busca que México sea una nación competitiva y, para ello, se requiere “impulsar una cultura emprendedora y empresarial, basada en la innovación, desde los niveles básicos de educación” (SEP, 2013: 48. Subrayados nuestros).

Por esta vía se perfila, en primer lugar, que no conviene que los sustratos de la cultura viva que existen históricamente se arraiguen políticamente; y segundo, que su mención puede representar meramente un intento del Estado de engañar con un “algo se hace”. De mano con las políticas de educación nacional, que se terminan aplicando sin discriminación a las poblaciones pertenecientes a pueblos originarios por ser parte de la nación, emergen los argumentos que dan forma a la ciudadanía que se espera que lleve a México al desarrollo: la ciudadanía cosmopolita hegemónica, cuyo perfil se presenta del siguiente modo: “[Se requiere] establecer estándares curriculares que sirvan de referencia de lo que se espera que los alumnos aprendan en todo el país” (SEP, 2013: 45); “Acceder como país a la sociedad del conocimiento requiere imprimir en la población, desde la educación básica, una actitud creativa mediante el conocimiento científico y el desarrollo tecnológico” (SEP, 2013: 66).

Este perfil pretende orientar la formación de ciudadanos que generen competitividad en el país dentro de la esfera global: neoliberal. Determina la expectativa de que sean ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México, que dominen el inglés, que se adapten con rapidez y eficacia

a los cambios de su entorno, que dominen las TIC, valoren y practiquen la interculturalidad, y valoren la identidad étnica, cultural y lingüística del país y del mundo (SEP, 2017).

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad, su valoración “como base de la riqueza y la identidad nacionales” (SEP, 2013: 33), la alusión a fomentar la enseñanza en las lenguas maternas (SEP, 1993, 2001; SEGE, 1995; CDI, 2003; CGEIB, 2014), así como la interculturalidad enunciada en la educación para los pueblos originarios y en la educación general (CGEIB, 2014; SEP, 2001, 2009), como una formación que “incluya los *elementos básicos de un trato equitativo y respetuoso entre miembros diversos* de la sociedad mexicana *que abrigan diferentes visiones del mundo*” (CGEIB, 2014: 27. Subrayados nuestros), se devela como parte de los discursos disfraz que intentan acallar las demandas que sí son reales en torno al reconocimiento y apropiación del escenario político por parte de los pueblos originarios.

El perfil de la ciudadanía cosmopolita hegemónica se expande a la educación intercultural bilingüe. Así lo refiere un formador de docentes en la asignatura El sujeto y su formación como docente: “trabajan en sus actividades y evalúan, y ven si el alumno o la alumna alcanzó este estándar, sobre este aprendizaje esperado. Si no, hacemos lo que dice [la compañera]: reconsideras tu intervención didáctica” (trabajo de campo, 6 de septiembre de 2016). El mismo formador, al definir las áreas de profesionalización como profesores/as de EIB, señaló que:

Estaba viendo por ahí el material de las competencias profesionales y piden que el maestro debe conocer una lengua adicional y no es la lengua indígena, sino la de inglés. Tienen que ser profesionales. Entonces, el maestro, como que nos ponen un reto o nos dan un reto a superar: “entonces, ustedes aprovechen, deben estar profesionalizándose” (trabajo de campo, 1 de septiembre de 2016).

No obstante, otro de los formadores plantea una crítica, desde su reflexividad, a dicho elemento del perfil docente frente a un grupo:

El inglés, que ahorita forzosamente tenemos que aprender también, es una lengua de prestigio, una lengua que tiene que ver con el dinero, una lengua que tiene que ver con la economía y con los estratos sociales de la vida. ...quienes hablan esta lengua, por lo regular tienen un poder económico y un poder social muy importante, a diferencia de una lengua *tének* que se habla en... la sierra, principalmente, en los rincones (trabajo de campo, 30 de agosto de 2016).

El énfasis principal en las prácticas docentes es en español y matemáticas. En la pretensión del sistema educativo respecto de los procesos de formación, y de mano al perfil de ciudadanía que se pretende formar en las/os estudiantes de pueblos originarios, la EIB es asimilada a los propósitos de la nación y considerada única e indivisible, pero diferente culturalmente. De esta manera, la línea de formación docente sobre lenguas originarias e interculturalidad se revela meramente como un agregado.

Sin embargo, la interpelación, los desplazamientos con base en la reflexividad, se hacen presentes. Así lo manifiesta una estudiante de tercer semestre:

...esto se remonta todo a la definición de un curriculum establecido, que los colocan como, ahora sí que conocimientos formales [al conocimiento occidental], donde entonces estamos dejando de lado aquel conocimiento empírico del que nuestros pueblos nativos son tan ricos. Estamos dejando de lado todo lo que pudiéramos aprender de nuestros mayores, de nuestros antepasados, por simplemente seguir un currículo, un curriculum formal para mostrarnos competentes, simplemente en un lado ante el mundo globalizado. ...todo se ha reducido en ver si el alumno sabe leer, escribir, sumar y restar (trabajo de campo, 1 de diciembre de 2016).

La formación de un perfil del profesorado indígena

El discurso del Estado adjudica como principal función del profesorado indígena la ejecución de los planes y programas de estudio vigentes "...con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos... y las disposiciones emanadas de los mismos" (SEP, 2009: 5). "...la formación inicial de maestros de educación primaria es nacional porque contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos" (SEP, 2009: 7).

En torno a la función principalmente ejecutora, un estudiante de tercer semestre, desde su posicionamiento reflexivo, dijo:

...veo la opresión por parte de los contenidos porque te dicen "no pues tienes que ver tal cosa, pues nomás te tienes que arraigar ahí, con eso". Cuando no te dan la libertad de ir más allá para realmente irlo logrando lo que... o a veces este, pues yo te digo con eso, de que el mismo libro te encierra. Y yo me vi la vez pasada, en la segunda jornada, yo ya iba así de "ah, pues tengo que hacer lo del libro", no tiene sentido, mejor voy y les digo "contesten tal página y hagan eso". No tiene sentido (trabajo de campo, 5 de diciembre de 2016).

A pesar de que los discursos políticos y curriculares señalan la contextualización sobre la cultura y la lengua en la educación para los pueblos originarios, la precisión es sobre la cultura despolitizada-esencializada en la lengua, como un elemento característico en el discurso del Estado que se encuentra lejos de posicionar otro proyecto de vida que diste del hegemónico del desarrollo. Si bien en los procesos dentro de la Normal se reconoce la importancia de la lengua y el posicionamiento político sobre su fomento y recuperación como una lucha histórica, el castellano es el medio de comunicación prioritario en los procesos de formación. Sobre ello refiere un estudiante:

Yo creo que no hay espacios para eso [para el uso de la lengua originaria en algunas escuelas primarias], solamente los pocos espacios son cuando en los honores que de repente te remiten a que "no pos, tienen que hablar en tének" o "tienes que dirigir en tének". Sí, "tienes que dirigir el evento o el programa en tének", pero quizás solamente eso (trabajo de campo, 13 de diciembre de 2016).

Dentro de los procesos concretos de formación es posible distinguir varios discursos, en el estudiantado y en los formadores, alusivos a la función nacionalista del profesorado indígena. Sobre ello, un formador de docentes señaló, dirigiéndose a los estudiantes de uno de los grupos:

...en la escuela chicos, en la escuela les promueven una educación, insisto, científica. Porque nos entregamos a un currículo, porque nos apegamos a ciertos contenidos, porque ustedes responden a unos paradigmas nacionales, a unas filosofías nacionales. ¿Sí? Ustedes hablaron hace ratito de una educación integral... Tienen que promover esto... Ustedes van a educar a sus chicos, a desarrollar, ustedes lo dijeron, habilidades... van a desarrollar o construir conocimientos, van a promover aprendizajes (trabajo de campo, 6 de septiembre de 2016).

Como ya se ha dicho, la EIB en educación primaria sigue el mismo plan curricular de la educación primaria general, con el agregado de una asignatura de lengua originaria, condición que confirma la presencia de los dispositivos coloniales en la educación para los pueblos originarios. Mas, nuevamente, desde la reflexividad se discute este perfil docente, como narra una estudiante:

...no estamos abordando lo que deberíamos abordar dentro del contexto indígena. Simplemente nos basamos en una educación pues para prepararlos, simplemente porque, bueno:

“les van a dar clases y porque tienen que sacar alumnos que sepan leer, escribir, comprender la lectura y sepan sumar, restar, multiplicar y dividir”. Como que se sustentan simplemente en eso, pero nunca se han puesto a pensar de que: “van a la comunidad y que tienen que rescatar esto, tienen que enseñarse a hacer esto”. Entonces, como que ahí falta, falta muchísimo eso (trabajo de campo, 19 de diciembre de 2016).

Lo que caracteriza más claramente a los/as estudiantes indígenas en formación docente inicial es su papel como ejecutores de la enseñanza, como quienes acercan los propósitos, habilidades y valores establecidos a nivel nacional. La práctica docente enfatiza la enseñanza del español y las matemáticas; si bien la lengua originaria se reconoce como un ejercicio cotidiano (pero no absoluto) en la Normal, tanto su historia como su fomento son ignoradas en la práctica profesional en las escuelas. De esta manera, con base en la recapitulación del perfil de la ciudadanía cosmopolita hegemónica, los conocimientos y valores sobre los cuales se busca formar a las/os estudiantes son aquéllos que se pretende que perfilen a la nación.

CONCLUSIONES

El análisis de los procesos de construcción de la identidad de las/os estudiantes de la Normal no es tarea fácil; sin embargo, más allá de la comprensión esencialista de la identidad y la cultura existe una necesidad de analizar las realidades locales que no se dan al margen de lo que sucede en el nivel macrosocial. Esto implica considerar, en el plano nacional y en las relaciones del Estado con la esfera transnacional, los puntos de tensión que articulan a las identidades en la emergencia de dispositivos coloniales para la administración identitaria, como se definieron los términos de nación y cultura. Asimismo, considerar la capacidad que tienen los sujetos para la praxis social desde el posicionamiento político en una cultura que puede ejercer autonomía —o que se hace

de ella— lo cual genera procesos mediacionales, definidos aquí como desplazamientos.

En este caso, si bien la evidencia empírica, apoyada por la lectura teorizada, nos coloca en la distinción de procesos de identificación múltiples: en las instancias locales (el contexto cultural), nacionales e internacionales, encontramos que la conformación identitaria de los/as estudiantes de la Normal como profesores/as indígenas, se orienta hacia el desempeño de una función dentro de los esquemas nacionales. Esto es, perfilada principalmente por la idea de pertenecer a una nación que es única e indivisible, en la continuidad del discurso de la diferenciación cultural despolitizada, y de los propósitos compartidos como nación.

Al notar que el proyecto nacional ha ampliado sus márgenes para involucrarse en la globalización económica e introducirse así al modelo civilizatorio neoliberal, la función del estudiantado como profesorado indígena se distingue poco de la función definida para el profesorado de educación general. Así, se le define como formador de una ciudadanía cosmopolita hegemónica, caracterizada por los valores, saberes, ontologías y prácticas (es decir, la estructura) de las naciones hegemónicas euroamericanas con base en una cultura occidental apropiada por las hegemonías nacionales. Entonces, la conformación de su identidad se tensa entre las estructuras de las políticas educativas y de identidad del Estado mexicano, alineado a su vez a las políticas de corte neoliberal promovidas en el ámbito global y las demandas culturales de las comunidades a las que pertenecen.

De esta manera, más que una identidad acabada, la de los/as estudiantes indígenas en formación es, como se vio, cambiante y en permanente tensión entre ámbitos culturales y políticos que son contradictorios: uno que evoca una educación centrada en los valores de la democracia liberal, y otro enraizado en los compromisos de lealtad de pertenencia cultural a la comunidad. Así, podemos adelantar que se transita teóricamente del concepto

de identidad al de identificaciones (Hall, 1996), donde hemos nombrado al desplazamiento como un proceso fundamental de las identidades; es decir, los sujetos se desplazan y se posicionan en diferentes instancias de significados que confrontan a la estructura, mismas que son reinterpretadas y, a partir de este proceso, reconstruyen su identidad. Vemos lo que Segato (2007) quiere rescatar a fin de impulsar

una autonomía histórica de los pueblos originarios: las identidades profundas, la pluralidad o heterogeneidad histórica que moviliza el horizonte cultural para proyectarse como pueblo. Entonces, tenemos fuerzas, relaciones de poder jerárquicas y en lucha permanente, en las que se debaten las identidades de los/as estudiantes en formación.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Bennedict (1993), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.
- BERTELY, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- DELEUZE, Gilles (1988), *Foucault*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ESCOBAR, Arturo (2014), *La invención del desarrollo*, Popayán (Colombia), Universidad del Cauca.
- FOUCAULT, Michel (2009), *El orden del discurso*, Madrid, Tusquets Editores.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1981), *Poder, Estado y discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*, México, UNAM.
- GIMÉNEZ, Gilberto (2009), "Cultura, identidad y memoria: materiales para una sociología de los procesos fronterizos culturales en las franjas fronterizas", *Frontera Norte*, vol. 21, núm. 41, pp. 7-32.
- Gobierno de México (1992), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Gobierno de México.
- Gobierno de México-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2003), Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México, *Diario Oficial de la Federación*.
- Gobierno de México-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) (2014), *Programa especial de los pueblos indígenas*, México, CDI.
- Gobierno de México-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) (2014), *Programa especial de educación intercultural 2014-2018*, México, SEP-CGEIB, en: http://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI_2014_2018.pdf (consulta: 23 de julio de 2018).
- Gobierno de México-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2012a), *Programa de Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe*, México, DGESPE.
- Gobierno de México-Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2012b), *Programa de Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe*, México, DGESPE.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993), Ley General de Educación, México, *Diario Oficial de la Federación*.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001), *Acuerdo de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009), "Acuerdo 492 sobre el plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe", México, *Diario Oficial de la Federación*.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Programa sectorial de educación*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), *Carta Fines de la educación en el siglo XXI*, México, SEP.
- Gobierno del Estado de San Luis Potosí (1995), *Constitución Política del Estado de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Gobierno del Estado.
- Gobierno del Estado de San Luis Potosí-Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) (1995), Ley de educación del estado de San Luis Potosí, San Luis Potosí, SEGE.
- HALL, Stuart (1996), "Introducción. ¿Quién necesita identidad?", en Stuart Hall y Paul du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 13-39.
- LANDER, Edgardo (2000), "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en Edgardo Lander (coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 11-40.
- MALDONADO-Torres, Nelson (2007), "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Santiago Castro-Gómez

- y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Iescopensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 127-167.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2007), *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, Nueva York, ONU.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU)-Organización Internacional del Trabajo (1989), *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, México, Cuadernos de Legislación Indígena, CDI.
- Presidencia Municipal de San Luis Potosí (2012), *Plan de desarrollo del municipio*, San Luis Potosí, Presidencia Municipal.
- QUIJANO, Aníbal (1992), "Colonialidad y modernidad/razionalidad", *Perú Indígena*, vol. 13, núm. 29, pp. 11-20.
- QUIJANO, Aníbal (2011), "Colonialidad del poder y clasificación social", *Contextualizaciones Latinoamericanas*, vol. 3, núm. 5, pp. 1-33.
- RESTREPO, Eduardo (2012), *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ROJAS, Axel (2011), "Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia", *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 47, núm. 2, pp. 173-198.
- SANTOS, Boaventura (2017), Diálogos sobre "Buen vivir, encuentros, desencuentros, retos y proyecciones" en la VIII Asamblea de estudiantes de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, Popayán (Colombia), 9 de junio de 2017.
- SEGATO, Rita (2002), "Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global", *Nueva Sociedad*, núm. 178, pp. 104-125.
- SEGATO, Rita (2007), *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- SEGATO, Rita (2011), "Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial", en Karina Bidaseca y Vanesa Vázquez Laba (comps.), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, Buenos Aires, Godot, pp. 11-40.
- SEGATO, Rita (2014), *Las nuevas formas de guerra y el cuerpo de las mujeres*, Puebla, Pez en el árbol.
- SEGATO, Rita (2016), *La guerra contra las mujeres*, Madrid, Traficantes de sueños.
- TORRES, Carlos Alberto (2004), "Estado, privatización y política educacional. Elementos para una crítica del neoliberalismo", en Pablo Gentili (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, Universidad de la Ciudad de México, pp. 161-202.
- UNESCO (2006), *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*, París, UNESCO.
- WALSH, Catherine (2013), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I, Quito, Abya Yala.

Referencias etnográficas

- Diálogo con estudiante de 5° semestre de la LEPIB, instalaciones de la Normal, 5 de octubre de 2016.
- Diálogos con formador de docentes perteneciente al pueblo originario tének, instalaciones de la Normal, 6 de diciembre de 2016.
- Diálogo con profesora de una escuela primaria intercultural bilingüe, Huasteca Potosina, 2 de diciembre de 2016.
- Diálogo con profesor de una escuela primaria intercultural bilingüe, Huasteca Potosina, 29 de noviembre de 2016.
- Diario de la estancia de campo en la Normal y en procesos de práctica profesional de estudiantes de la LEPIB, del 22 de agosto al 22 de diciembre de 2016.
- Trabajo de campo, estudiante nahua de 3° semestre de la LEPIB, instalaciones de la Normal, 22 de noviembre, 1° y 19 de diciembre de 2016.
- Trabajo de campo, estudiante tének de 3° semestre de la LEPIB, instalaciones de la Normal, 5 y 13 de diciembre de 2016.
- Trabajo de campo, estudiante tének de 7° semestre de la LEPIB, instalaciones de la Normal, 17 de noviembre de 2016.
- Observación de clase de la asignatura El sujeto y su formación como docente, primer semestre de la LEPIB2. Imparte formador docente de pertenencia tének, 1 y 6 de septiembre de 2016, instalaciones de la Normal.
- Observación de clase de la asignatura Lenguas originarias como objeto de estudio, en 3° semestre de la LEPIB. Imparte formador docente de pertenencia tének, 30 de agosto de 2016, instalaciones de la Normal.
- Observación de clase de la asignatura Lenguas originarias y su intervención pedagógica, en 5° semestre de la LEPIB. Imparte formador docente de pertenencia tének, 26 de septiembre de 2016, instalaciones de la Normal.