



DERECHOS DE PUEBLOS INDÍGENAS EN ARTICULACIÓN: EDUCACIÓN Y TERRITORIO. TRES CASOS DE DESOBEEDIENCIA EPISTÉMICA EN LA SIERRA NORTE DE PUEBLA

Yunuen Cecilia Manjarrez Martínez

Maestría en Antropología Sociocultural, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Área temática: 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática 3: Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación

Resumen:

Con esta ponencia presento avances de investigación de mi tesis de maestría que investiga las prácticas educativas de egresados de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa que realizan el CESDER y la UCIREN en la Sierra Norte de Puebla, quienes realizan su trabajo educativo en contextos de interculturalidad y diversidad políticamente complejos. Al ser una investigación en curso, vinculo mis avances con un tema central de los proyectos educativos en que están involucrados los egresados y que se alinean con la preocupación por los derechos de los pueblos originarios consignados en el convenio 169 de la OIT, centrado en analizar “el acceso efectivo de los pueblos originarios al derecho a la educación en un contexto de interculturalidad, con énfasis en el establecimiento de sistemas educativos propios y en la construcción de capacidades para el ejercicio pleno de los derechos”. Para ello, ubico el antecedente que da origen a la concepción de ciudadano como el receptor y sujeto de derecho y enlazarlo con las formas actuales de derecho a la educación y al territorio. El propósito de esta discusión es abordar la reflexión sobre la educación media superior y superior pertinente histórica y políticamente para grupos de población indígena y campesina de la Sierra Norte de Puebla que articule los derechos a la educación y al territorio, y presentar algunos ejemplos que se encaminan en este sentido.

Palabras clave: Prácticas educativas, derecho a la educación, pueblos originarios, desobediencia epistémica, patrimonio biocultural.

Introducción

Procesos de tensión para reconocer el derecho al territorio

La aplicación de los derechos de los pueblos indígenas en México ha tenido una historia de tensiones y conflictos que no ha sido resuelta en los hechos hasta el presente. Podemos enumerar diversos problemas, el político, el jurídico, la intervención de poderes económicos, la falta de comprensión de los legisladores o el mismo colonialismo interno (González Casanova, 1969, citado por Rivera Cusicanqui, 2010). El liberalismo heredado de Francia y su concepto de ciudadano, es un ejemplo de la “colonización del imaginario” (Rivera Cusicanqui, 2010, pág.71). Es Rousseau en el XVIII quien, con la idea de Contrato Social, afirma los valores de la propiedad privada y del *ciudadano* propietario, en la Revolución Francesa. Lo que resulta es que instaura la idea del ciudadano como una parte indivisible del Estado. También su texto pedagógico “Emilio o De la Educación”, es un tratado liberal sobre la formación del individuo como ciudadano. De esta manera el liberalismo francés no imaginó un sujeto de derecho que no fuera el individuo (López Bárcenas, 2005)

En el ámbito legislativo la trama de las negociaciones sobre la inclusión de los derechos indígenas en la Constitución ha derivado en la generación de políticas públicas y en el reconocimiento de ciertos derechos adecuados, como son el derecho a la educación, la cultura y la lengua, mientras que otros quedan restringidos, como el de territorio.

La noción de un ciudadano homogéneo propietario de cuño liberal, existente a nivel de la Constitución nacional está en debate con los instrumentos a nivel internacional que enuncian los derechos de los pueblos indígenas y tribales. Además, las prácticas del Estado no reconocen a los pueblos indígenas como sujetos de derecho y por tanto tampoco los derechos colectivos sobre el territorio. El camino que desde los 1990 ha recorrido los movimientos indígenas en México para lograr el efectivo reconocimiento de la diversidad y la aplicación de los derechos de los pueblos originarios ha sido tortuoso.

Esta búsqueda de legítimo reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas promovida desde abajo inicialmente a través del diálogo con los acuerdos de San Andrés Larráinzar, resultó en diversas objeciones por parte del Estado mexicano y llevó a trivializar los procesos de revisión y aprobación de estos reconocimientos, sin olvidar la violencia y desprecio ejercida contra los enclaves zapatistas en la masacre de Acteal.

El Estado y los partidos políticos en las cámaras legislativas derivaron su neutralización y regulación para ser ejercidos, al referirlos como comunidades indígenas y no como pueblos. Dichas restricciones se manifiestan principalmente en disposiciones sobre el derecho a la tierra y los recursos naturales, en el artículo 27 constitucional, en el que se degrada la existencia de pueblos denominándolos “*grupos* indígenas [...], desconoce [su] condición de pueblos reduciéndolos a minorías y se redujo su importancia jurídica como sujetos de derecho colectivo. [Esto es relevante jurídicamente pues implica el] derecho a decidir libremente su condición política, económica, cultural y social” (López Bárcenas, 2005, págs. 75-80). Es hasta 2011 que se

garantizan los derechos humanos con la reforma al artículo Primero, al otorgar “rango constitucional a los Tratados y Convenios Internacionales” (Martínez, 2014, s/n).

El reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas “crean obligaciones del Estado con los pueblos indígenas, no facultades a éste para que desarrolle las políticas dirigidas a ellos sin tomarlos en cuenta” (2005, pág. 106). Dada esta relación contenciosa en México los caminos que los diferentes pueblos indígenas siguen para hacer realidad sus derechos continúan en un terreno de conflicto, disputa y resistencia permanente, y los proyectos educativos no son la excepción.

Por ello la inclusión de contenidos educativos sobre el territorio, con una perspectiva histórica en el ámbito rural e indígena, es políticamente oportuna y necesaria para hacer efectivos los derechos al territorio y a una educación pertinente para los pueblos indígenas.

Articulación de los derechos a la educación y el territorio

El propósito de esta sección es discutir la necesidad de articular los derechos a la educación y al territorio, indicados en el Convenio 169 de la OIT. Al incluir la noción de territorio en las políticas dirigidas a generar los contenidos educativos se establecería una relación distinta a la que actualmente el Estado ha mantenido con los pueblos indígenas, y buscaría trascender la idea de que la forma de cumplir con el derecho a la educación es mediante el acceso a la escuela. Como se mencionó, el Estado tiene que tomar en cuenta a los pueblos indígenas en la definición de las políticas que los implican, práctica de la que están excluidos al tratarlos como minorías con políticas compensatorias y asistenciales, que los etiqueta como pobres.

Para lo anterior un punto de partida es comprender al territorio desde sus múltiples dimensiones. Los territorios como espacios vitales en los que se apropia la cultura, las identidades y se concreta la reproducción de la vida material y espiritual de los indígenas, son también lugar en que se actualiza el patrimonio en espacios “geolocalizados, [...] y tienen una fuerte vinculación con el uso milenario de los recursos naturales y biológicos” (Boege, 2017, pág. 43), cuyos sistemas agoecológicos y paisajes se articulan con sus conocimientos y lengua, su alimentación y creaciones culinarias, con su salud, con su organización política y religiosa, con el imaginario que organiza la vida y explica su origen. La relación de la sociedad con la naturaleza permea el espacio determinado por el territorio, distinguiéndose de las percepciones fragmentadas del ser como ocurre en la cultura devenida de la modernidad. Ejemplo de ello son las culturas del maíz en México y Centro América, o las de la papa en Perú. Desde una perspectiva que recoge las visiones de diversos pueblos y colectivos en América, Escobar indica que:

En el discurso étnico-territorial [...] el territorio no se ve tanto en términos de “propiedad” (aunque se reconoce la propiedad colectiva); sino, de apropiación efectiva mediante prácticas culturales, agrícolas ecológicas, económicas, rituales, etc. [...] El territorio es por tanto material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología”. (Escobar, 2014, pág. 90-91)

Es en la dimensión lingüística que el territorio puede expresar esa apropiación y el complejo constructivo de valores y prácticas éticas y sociopolíticas de una cultura. Si consideramos que a los pueblos indígenas se les reconoce el derecho al territorio o la tierra, considerado como equivalente en el Convenio 169 de la OIT, la educación bilingüe en apego al derecho a la cultura y la educación tendría que integrar al territorio como parte de los planes y programas de estudio, regionalizados para los diversos grupos culturales que conviven en una región. En este instrumento, del Artículo 13 al 20 se establecen los criterios para el ejercicio de los derechos al territorio. El Artículo 15 aborda los términos que permiten preservar por parte de los pueblos indígenas su apropiación y uso en términos materiales: “los derechos de los pueblos interesados a los recursos naturales existentes en sus tierras deberán protegerse especialmente. Estos derechos comprenden el derecho de esos pueblos a participar en la utilización, administración y conservación de dichos recursos” (OIT, 2014, pág. 37).

La realización de los derechos contenidos en los artículos 13 y 15 implica el poner en juego los conocimientos tradicionales, sus saberes y prácticas culturales sobre el territorio y su diversidad biológica. Diversos autores indican que no es posible separar la biodiversidad de la cultura para su estudio y conservación, señalan la íntima relación entre la diversidad étnica y la biodiversidad (Toledo, 2013; Boege, 2017). También señalan que las regiones más heterogéneas lingüísticamente son aquellas que contienen una mayor diversidad biológica, por la interacción de las prácticas culturales “de conocimiento “tradicional” y el manejo de los ecosistemas” (Boege, 2017, pág. 54). En este sentido cobra relevancia el concepto de *patrimonio biocultural*, bien común que “trata de acervos materiales e inmateriales colectivos, históricamente construidos, para su supervivencia, disfrute y desarrollo cultural en sus territorios” (Boege, 2017, pág. 50).

Por lo anterior es necesario articular el derecho al territorio con el artículo 26 sobre el acceso a la educación, y con el 29 de este mismo instrumento, que enuncia la importancia de considerar en la educación que da el Estado a los pueblos indígenas las particularidades de los conocimientos y aptitudes que permitan la plena participación en la vida de su comunidad y de la nación (OIT, 2014, 58).

Proponer la articulación de los derechos al territorio y a la educación tiene la pretensión de trascender el enfoque culturalista que se ha dado a la educación antes indígena, y ahora intercultural, que integra los aspectos del derecho a una educación bilingüe intercultural y, aquellos que en términos generales refieren a los usos y costumbres, para alcanzar el aspecto de los conocimientos específicos que les permitan la recreación de la cultura en términos del territorio, concretamente de su patrimonio biocultural y que integra los aspectos inmateriales y materiales de la cultura. Es decir, para encarnar desde los procesos educativos que la creación de programas destinados a la educación indígena recoja las especificidades del sujeto colectivo, es necesario integrar la historia local, la vida cotidiana y saberes de los pueblos indígenas desde el territorio y que consideren el valor intrínseco de su patrimonio biocultural.

¿Por qué no una educación para el ejercicio pleno de la vida en el territorio, en el espacio biocultural? Una educación así implica no desarticular o generar compartimientos distintos para el ejercicio de una vida

plena. Con ello el concepto de territorio permite comprender las diferentes dimensiones de la vida, sociales, culturales, espirituales, medioambientales, biológicas implicadas en las aspiraciones a una educación pertinente y congruente con el ejercicio de este derecho por las nuevas generaciones.

Por ello, la articulación que propongo entre el derecho a la educación y el derecho al territorio, aterrizado en planes de estudio definidos por los pueblos indígenas, se convierte en un ejercicio de justicia epistémica y parte de la reconfiguración de paradigmas de “producción, comprensión y transformación de conocimientos en la perspectiva de construcción de otras formas de ciudadanía” (Medina, 2012, pág. 11). En los procesos educativos actuales esta justicia se realiza promoviendo el carácter subversivo de una práctica que recupere los contextos específicos de los sujetos, de participación democrática, reflexiva de las asimetrías y cuestione los conocimientos que nos dijeron son los únicos válidos, por tanto, es una educación que ha de posicionarse desde una “desobediencia epistémica” (UCIRED, 2017, pág. 46). Se trata de desafiar los saberes disciplinares de la lógica de la modernidad capitalista y colonial instaladas en las prácticas de academicismo neoliberal que promueve el adiestramiento de subjetividades racionales, confiadas a los conocimientos producidos por otros, “antes que a las preguntas por la propia vida” (UCIRED 2017, pág. 47).

Tres casos de propuestas educativas de desobediencia epistémica.

Los tres casos que presento están situados en la Sierra Norte de Puebla, y cuentan con características que me permiten llamarles procesos de desobediencia epistémica pues abren márgenes para evadir la lógica disciplinaria científicista y la formulación de contenidos desde arriba para articular el contexto y las condiciones locales de vida desde y para el territorio. Se caracterizan por estar dirigidos al sector indígena y campesino local y regional, romper con el ordenamiento disciplinar en sus planes de estudio y surgir de la relación contenciosa con el Estado y los poderes hegemónico locales. Lo que a continuación presento es información recuperada de mi investigación sobre prácticas educativas en la Sierra Norte de Puebla realizado durante 2018 (La investigación es parte de mi trabajo de grado de maestría en Antropología Sociocultural aún en proceso, los nombres de los informantes aparecen bajo un seudónimo por respeto al anonimato de las personas).

El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) tiene más de treinta años como proyecto educativo en la Sierra Norte de Puebla. Surge ante el abandono del Estado a la educación rural, con procesos de educación básica, media y superior generados. Actualmente también brinda formación de posgrado dirigida a personas de o que trabajan en regiones indígenas y campesinas. La labor del CESDER junto con las comunidades de la región de Zautla e Ixtacamaxtitlan ha colocado las necesidades locales para el diseño de sus propuestas, de tal modo que ha venido trabajando en la promoción de una educación situada y definida junto con sus estudiantes. La Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, tiene ya más de 28 años trabajando con un enfoque de educación con sujeto, su origen en educación popular ha innovado sus procesos y se actualiza permanentemente.

Actualmente ha diversificado sus especialidades, una de ellas es la de Agroecología y Seguridad Alimentaria, en la que el enfoque territorial está planteado en sus objetivos para permitir que desde los procesos

pedagógicos los estudiantes recuperen el valor de su origen y se reapropien de su identidad campesina e indígena, como proceso estratégico para relacionarse con la biodiversidad y los eco-sistémicas y abrir “nuevas veredas para la seguridad alimentaria, y sociedades sustentables” (CESDER, 2017, s/n). La perspectiva territorial es parte de sus objetivos para impulsar procesos de manejo agroecológico y sustentable de agro-ecosistemas y territorios para la producción alimentaria local. Cabe destacar el posicionamiento político del programa de estudio, que actualiza, revisa y reflexiona los procesos de lucha por la “defensa de la memoria y diversidad cultural de los pueblos” a través de diferentes estrategias pedagógicas que buscan renovar la “valoración de la agricultura campesina, como modo de vida digna” (CESDER, 2017, s/n). Para ello el CESDER ha desarrollado la metodología de comunidades de aprendizaje, la cual coloca al sujeto en el centro y permite procesos dialógicos y reflexivos sobre la propia experiencia, las preocupaciones y sueños que desean realizar junto con sus familias y comunidades.

La segunda experiencia que recupero es la del bachillerato comunitario Centro de Estudios Superiores Indígena Kgojom, (CESIK) de Huehuetla, que pertenece a la Organización Independiente Totonaca y está adscrito a la BUAP para su validación de estudios. Este proyecto tiene por antecedente la historia de lucha indígena de la OIT, nace en el periodo que se logró una administración municipal indígena y en la coyuntura de conflictos con las familias mestizas de Huehuetla, quienes pidieron el cierre del entonces Bachillerato Huehuetla en represión a las becas que se les otorgaba a los jóvenes indígenas. Este proceso alentó al pueblo totonaco a luchar por dignificar su vida y ejercer su derecho a la educación, por lo que para iniciar su camino independiente el bachillerato conformado ahora con maestros voluntarios se articuló con el CESDER siendo el grupo B, y posteriormente logró un convenio con la BUAP (Ramón, comunicación personal, 18 de julio de 2018).

Sus procesos educativos reivindican la cultura y tradiciones totonacas, al integrar en su plan de estudios materias propias con las materias del plan de la BUAP, y promover procesos de diálogo intercultural de las fuentes de información y producción de conocimiento. Actualmente, han desarrollado un currículo integral que organiza, en vez de materias, áreas de conocimiento articuladas por un proyecto semestral que recupera los conocimientos tradicionales. Por ejemplo, en el ciclo escolar anterior, el proyecto integrador fue la celebración de día de muertos en la cultura totonaca y nahua, y en el semestre que terminó en junio abordaron la comida tradicional. La información se obtiene como parte “de la materia de Filosofía Indígena, dentro del área interdisciplinaria de Ciencias Sociales, donde se conjunta las materias que estudian la cultura y la sociedad” (CECIK, 2018, s/n)

Con estos contenidos las materias se despliegan y articulan para apoyar, investigar, acompañar y gestionar los saberes locales que sustentan este tema. El trabajo de los y las docentes voluntarios se realiza colegiadamente, recuperando la experiencia de la práctica y las necesidades del grupo de forma permanente. La filosofía y espiritualidad totonacas forman parte de las materias que se imparten en el CESIK en modalidad bilingüe, y los estudiantes aprenden a escribir en totonaco y recuperan los usos sociales de

la lengua en la interacción familiar, para devolverla y sistematizarla en la escuela. Los estudiantes conocen la historia local de lucha por los derechos humanos y de participación política de la OIT, pues se articula con el reconocimiento del espíritu totonaco por la alegría y dignidad.

El caso de la licenciatura en Gestión Territorial e Identidad Biocultural de la BUAP, resulta paradigmático. Su origen parte de los procesos de organización y lucha por el territorio en Cuetzálán, Puebla. Quienes participaron en el diseño curricular fueron integrantes del Consejo de Ordenamiento Territorial Indígena de Cuetzálán, activistas y académicos mestizos e integrantes de organizaciones locales (Sentiopil, comunicación personal, 12 de agosto de 2018). Para el proceso de diseño, que inició en 2011, tomaron en cuenta las inquietudes y la problemática actual local, nacional e internacional por la defensa de los territorios indígenas contra los megaproyectos, y concretamente el enfoque de patrimonio biocultural para articular estos proyectos con la vida cotidiana de los pueblos indígenas. Otro antecedente, en ese mismo año, es la conformación del “Consejo Juvenil del Ordenamiento Territorial Integral de Cuetzalan Tajpianij (los jóvenes guardianes del Ordenamiento)” (González, 2018, s/n). El proceso no estuvo exento de la intermediación política, siendo que la primera generación del programa inició clases hasta este ciclo escolar, pues las gestiones para su autorización entre 2011 y 2016 estuvieron intervenidas por el Gobernador en turno (Omar, comunicación personal, 9 de agosto de 2018), sin embargo, para 2017 se autorizó.

Algunas de las características de la licenciatura, descritas en su programa de estudios son su enfoque de articulación de la cultura y la biodiversidad. Por ejemplo, en su perfil de egreso indica que el “conocimiento metodológico y técnico para la investigación relativo a la construcción del territorio desde una perspectiva biocultural, deberá comprender los procesos de construcción de identidades y cómo estas se relacionan con el territorio” (BUAP, 2017, pág. 3). Otras perspectivas presentes en la licenciatura son la del paradigma de pensamiento complejo, de soberanía alimentaria, gobernanza, economía solidaria, el Buen Vivir y de la problemática socioambiental, así mismo se le pide al estudiante desarrolle una ética de diálogo de saberes al articular conocimientos para la “construcción biocultural del territorio” (BUAP, 2017, pág. 4). Cabe destacar que entre las habilidades que cultivará el estudiante están la de “desaprender teorías y enfoques de las disciplinas y saberes, a fin de dar vigencia a sus conocimientos” (BUAP, 2017, pág. 4) y otra idea es la necesidad de reflexionar sus referentes axiológicos, por lo que va a requerir de un enfoque decolonial que reivindique la experiencia y saber propios y locales.

Las experiencias identificadas pueden ubicarse desde una educación que desobedece epistémicamente, pues han buscado integrar los saberes que permitan a los y las jóvenes de pueblos indígenas y campesinos una relación con el mundo, con la vida y desde la vida en el territorio, su riqueza biocultural y los conocimientos necesarios para su preservación y revitalización. A su vez me permiten mostrar la necesaria articulación del territorio y la inclusión en los contenidos educativos del enfoque de patrimonio biocultural como pertinente social, cultural, política y pedagógicamente para una vida digna y edificante de los pueblos indígenas, así como apuntar a la necesaria revisión y descolonización de la idea de ciudadano para hacer efectivos estos derechos.

Referencias

- Boege, E. (abril de 2017). El patrimonio biocultural y los derechos culturales de los pueblos indígenas, comunidades locales y equiparables. *Diario de Campo*, Cuarta Época (I, Enero-Abril), 39-70.
- CECIK (2018). Blog del Centro de Estudios Superiores Indígena Kgoyom. Recuperado el 15 de octubre de 2018: <http://kgoyomcesik.blogspot.com>.
- CESDER (2017). Trabajando juntos por una vida nueva: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Recuperado 19 de octubre de 2018: <https://www.cesder-prodes.com/>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- González, A. (2018). El ordenamiento de Cuetzalan, una herramienta de defensa comunitaria. *La Jornada del Campo* 125. Recuperado el 27 de octubre de 2018: <http://www.jornada.com.mx/2018/02/17/cam-cuetzalan.html>
- López Bárcenas, F. (2005). *Los movimientos indígenas en México. Rostros y caminos*. Juchitán, Oaxaca: Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, A.C.
- Martínez, J. (2014). El derecho de los pueblos indígenas a tierra y territorio. *La Jornada del Campo* (82). Recuperado el 15 de octubre de 2018: <http://www.jornada.com.mx/2014/07/19/cam-derecho.html>
- Medina, P. (2012). Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales? *Pedagogía y Saberes* (36): 9-31.
- OIT (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Lima: Organización Internacional del Trabajo OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <http://www.uit.org.pe>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Chixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rousseau, J. J. (1762). *El contrato social*. Recuperado el 25 de agosto de 2017, de www.elaleph.com
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Toledo, V. M. (2013). El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales. *Sociedad y Ambiente* 1 (1): 50-60. Campeche: El Colegio de la Frontera Sur.
- Trouillot, M.-R. (2011). *Transformaciones globales: La antropología y el mundo moderno*. Popayán: Universidad del Cauca.
- UCIRED (2017). *La educación como relación con el conocimiento ¿Es posible un conocimiento que sea asombro y reclamo de conciencia abierta al mundo?: la postura epistémica del sujeto erguido*. Módulo 4. Puebla: Universidad Campesina e Indígena en Red/Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.