Stefano Claudio Sartorello

# La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México

# La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México

*Stefano Claudio Sartorello*

# La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México

*2016*

**La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México**

*Stefano Claudio Sartorello*

1era Edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson bloque A
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: (593-2) 2 506-267 / (593-2) 3962 800
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abyayala.org
Quito-Ecuador

ISBN: 978-9942-09-355-4
Diseño, Diagramación e Impresión: Editorial Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, julio 2016

# Índice

**Siglas y abreviaturas** ..... 9
**Agradecimientos** ..... 11
**Prólogo** ..... 13
**Introducción general** ..... 17
El problema de estudio ..... 17
Desarrollo del problema ..... 19
*La dimensión política* ..... 20
*La dimensión pedagógica* ..... 24
*Lo político-pedagógico como eje transversal* ..... 25
Organización del texto ..... 25

**Capítulo I**

**La Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM) en el contexto de la crisis de la educación indígena en Chiapas**

Introducción ..... 27
Principios de la pedagogía maya ..... 28
La crisis de la educación bilingüe en Chiapas ..... 35
El EZLN y sus repercusiones en campo educativo ..... 41
*Respuestas desde la educación oficial* ..... 42
*Respuestas desde la sociedad civil* ..... 44
La primera escuela autónoma en los Altos de Chiapas ..... 47
La Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) ..... 52
*La fundación de la UNEM y el Bachillerato del CIESAS* ..... 52
*Elaboración de materiales educativos y formación de docentes* ..... 62
Los colaboradores indígenas en sus territorios ..... 69
*Pancho: la cuestión agraria y la integridad sociedad-naturaleza* ..... 69
*Mankut: la Madre Tierra como patrimonio familiar y cultural* ..... 74
*Edmundo y la lucha por una nueva educación* ..... 77
Los colaboradores en el proceso de diseño curricular ..... 82
*Jorge* ..... 82
*Gustavo* ..... 85
*Pancho* ..... 87
*Mankut* ..... 90

*Juan* ..... 91
*Edmundo* ..... 93
*Jesús* ..... 95
*Armando, Florencio, Jacobo, Huacho y Miguel* ..... 97
*María* ..... 99
*Gasché* ..... 100
*Raúl* ..... 102
*Stefano* ..... 104

## Capítulo II

### De eso que llaman interculturalidad

Introducción ..... 109
La interculturalidad como significante ..... 112
La interculturalidad de arriba hacia abajo ..... 115
La interculturalidad de abajo hacia arriba ..... 119
Una perspectiva crítica sobre la interculturalidad ..... 124
La interculturalidad desde el conflicto ..... 126

## Capít1ulo III

### Una epistemología crítica e intercultural

Introducción ..... 135
Un paradigma crítico para investigar la interculturalidad ..... 136
De la colaboración a la co-teorización intercultural ..... 144
*La Grounded Theory constructivista y los códigos en vivo* ..... 146
*Hacia la construcción de una Metodología Arraigada Intercultural (MAI)* ..... 150

## Capítulo IV

### ¿Cómo queremos formar a nuestros hijos?

Introducción ..... 155
La dimensión ontológica ..... 157
La dimensión política-ciudadanizante ..... 162
La dimensión axiológica ..... 170
Un perfil de egreso socioculturalmente arraigado ..... 185

## Capítulo V

### El Método Inductivo Intercultural (MII)

Antecedentes ..... 189
*Caminando por un terreno conocido* ..... 192
*De la fragmentación a la sintaxis cultural* ..... 194
*Co-teorizando acerca del MII* ..... 197
Sociedad y naturaleza ..... 201
*Estructura curricular* ..... 207
*La Matriz del Área Integradora Sociedad y Naturaleza* ..... 209
*Secuencia lógica de variables* ..... 217
Hacia un currículum intercultural ..... 221
*De lo propio a lo intercultural* ..... 223
*El calendario socionatural de las actividades comunitarias* ..... 225
*Recursos materiales y humanos para la enseñanza* ..... 231
*Una red para pescar contenidos* ..... 237
Articulación y contrastación intercultural ..... 244

## Capítulo VI

### Ser para hacer: la co-teorización intercultural del maestro-acompañante

Introducción ..... 255
Hacia la co-teorización de una categoría arraigada intercultural ..... 258
El proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante ..... 275
Ser y hacer del maestro-acompañante ..... 286

**La co-teorización de un currículum socioculturalmente arraigado** ..... 289
**Bibliografía** ..... 297
**Reseña del autor** ..... 307

# Siglas y abreviaturas

| | |
|---|---|
| AC | Asociación Civil |
| AIDESEP | Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana |
| ANMED | Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación |
| ARIC | Asociación Rural de Interés Colectivo |
| BM | Banco Mundial |
| CDI | Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas |
| CGEIB | Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe |
| CIESAS | Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social |
| CNDH | Comisión Nacional de Derechos Humanos |
| CONAFE | Consejo Nacional de Fomento Educativo |
| DF | Distrito Federal |
| DGEI | Dirección General de Educación Indígena |
| DIeE | Doctorado Interinstitucional en Educación |
| ECIDEA | Educador Comunitario Indígena para el Desarrollo Autónomo |
| ECOSUR | El Colegio de la Frontera Sur |
| EIB | Educación Intercultural Bilingüe |
| EPTRI | Escuela Primaria Técnica Rural Indígena |
| EZLN | Ejército Zapatista de Liberación Nacional |
| FMI | Fondo Monetario Internacional |
| FORMABIAP | Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana |
| FRMT | Fundación Rigoberta Menchú Tum |
| GT | Grounded Theory |

| | |
|---|---|
| IIAP | Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana |
| INI | Instituto Nacional Indigenista |
| JBG | Junta de Buen Gobierno |
| LEPEPMI | Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena |
| LLCVF | Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco |
| MAI | Metodología Arraigada Intercultural |
| MII | Método Inductivo Intercultural |
| OEI | Organización de Estados Iberoamericanos |
| OIT | Organización Internacional del Trabajo |
| OMIECH | Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas |
| ONG | Organización No Gubernamental |
| ONU | Organización de las Naciones Unidas |
| PEBS | Programa de Educación Básica en la Selva |
| PECI | Proyecto Educador Comunitario Indígena |
| PEICASEL | Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona |
| PRD | Partido de la Revolución Democrática |
| PT | Partido del Trabajo |
| REDIIN | Red de Educadores Inductivos e Interculturales |
| SAGARPA | Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación |
| SEDESOL | Secretaría de Desarrollo Social |
| SEP | Secretaría de Educación Pública |
| UIA | Universidad Iberoamericana |
| UNACH | Universidad Autónoma de Chiapas |
| UNEM | Unión de Maestros de la Nueva Educación para México |
| UNEM/EI | Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes |
| UNICEF | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia |
| UNICH | Universidad Intercultural de Chiapas |
| UPN | Universidad Pedagógica Nacional |
| UV | Universidad Veracruzana |

# Agradecimientos

Muchas son las personas que me acompañaron durante el periodo de trabajo de campo, análisis de la información, elaboración del estudio y redacción del libro, en los casi diez años que duró este largo proceso (de noviembre de 2006 hasta la fecha).

Entre todas, un agradecimiento muy especial para tres sensacionales mujeres, Paola, Maite y Valeria –compañera, hija y madre, respectivamente– quienes tanto me han apoyado con su paciencia, amor y comprensión.

Gracias a mi padre, Claudio, quien no vivió lo suficiente para ver este trabajo pero que siempre está a mi lado acompañándome en los momentos más difíciles de mi vida.

También quiero expresar mis más profundos agradecimientos a las y los educadores de la UNEM/EI y de la REDIIN, Pancho, Juan, Edmundo, Mankut, Gustavo, Armando, Jorge, Jesús, Huacho, Miguel, Jacobo, Florencio, Jpal, Xmal, Xun y Xun-ka.

A las y los comuneros tseltales, tsotsiles y ch'oles de las comunidades mayas de los Altos, Selva y región norte de Chiapas que siguen recibiéndome como un hermano y que me permiten interaprender con ellos y con los niños y educadores que trabajan en sus escuelas comunitarias.

A Raúl Gutiérrez, amigo y compañero de co-teorización intercultural, del que tanto he aprendido a lo largo de estos años.

A María Bertely, maestra y acompañante de tantos aprendizajes durante casi quince años de trabajo colaborativo. Sus aportaciones teórico-metodológicas contribuyeron de forma determinante a mis hallazgos sobre la co-teorización. Su incansable compromiso y dedicación constante con los pueblos y comunidades indígenas de México son un ejemplo a seguir.

A Jorge Gasché, por sus increíbles textos que te enseñan algo nuevo a cada lectura y por sus talleres densos de interaprendizajes y de vivencias interculturales.

A Sylvia Schmelkes, por todo lo que aprendí con ella en los años en que trabajé en la CGEIB-SEP y por su invaluable apoyo académico a lo largo del proceso de elaboración de la investigación doctoral de la que surge este libro.

A Gunther Dietz, no sólo por aceptar escribir el prólogo que abre este libro, sino por las relevantes aportaciones que me permitieron precisar mis planteamientos sobre la co-teorización intercultural.

Al Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana, por ser un programa doctoral de alta calidad académica donde, además de realizar la investigación que sustenta este libro, pude completar mi formación como investigador educativo. A Javier Loredo, Marco Antonio Delgado y Virginia Molina, quienes estuvieron muy cercanos a lo largo de este proceso.

Al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana donde actualmente trabajo como investigador y, en particular, a su directora, Marisol Silva, por permitirme dedicar parte de mi tiempo laboral a la redacción de este libro y por estimularme constantemente a crecer humana y profesionalmente.

A la Editorial Abya-Yala por creer en este libro y apoyarme constantemente a lo largo de su edición.

¡A todas y todos, muchas gracias!

Por muy superficial que parezca, de veras les agradezco de corazón todo lo que me han aportado.

Finalmente ha llegado el momento de devolverles lo que sus corazones me ofrecieron…

# Prólogo

A lo largo y ancho del continente, la educación intercultural se va consolidando como un conjunto de programas de innovación educativa y de transformación escolar basados en el reconocimiento de la diversidad cultural y en la pertinencia lingüística, cultural y "civilizatoria" de la educación que proporcionan los estados-naciones latinoamericanos sobre todo hacia los sujetos históricamente excluidos de la atención educativa, como en el caso de los pueblos originarios y las comunidades afrodescendientes. En este proceso de consolidación se van, a la vez, diversificando programas, proyectos, modelos y enfoques que va tomando la educación intercultural (López y Küper, 2000; Bertely, Dietz y Díaz Tepepa, 2013; Cortina, 2014).

Co-existen por tanto en los diferentes niveles de los sistemas educativos nacionales del continente enfoques de "empoderamiento" dedicados a determinados sujetos, por un lado, con enfoques de transversalización de la "interculturalidad para todos", por otro lado; asimismo co-existen programas y proyectos que diversifican el currículum escolar incluyendo contenidos culturales hasta ahora excluidos o invisibilizados con otros programas y proyectos que optan por "normalizar" el uso de lenguas originarias convirtiéndolas en lenguas de instrucción, en herramientas de comunicación escolar, y no únicamente en "objeto" académico o en una asignatura más. Igualmente, se observa una gran variedad de soluciones institucionales en cuanto a cómo se incorpora el enfoque intercultural a la escuela convencional: mientras que en algunos casos se procura "abrir" la escuela transformando su funcionamiento en su conjunto para volverla más sensible a la diversidad de sujetos que la conforman, en la mayoría de los casos se tiende a generar sistemas educativos diversificados o paralelizados al margen de la escuela convencional, monolingüe y monocultural; surgen así –como en el caso mexicano– "subsistemas" educativos denominados "indígenas" para ofrecer una institucionalidad propia en este caso para los pueblos originarios, sin que ello afecte las escuelas "no indígenas" (Dietz & Mateos Cortés, 2013).

Cabe destacar en este rico abanico de experiencias concretas, de proyectos-piloto, de reformas institucionales y de cambios curriculares que lo que menos se ha analizado o sistematizado son las transformaciones metodológicas que una así llamada educación intercultural genera o debería generar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los procesos de construcción de conocimiento a partir de la diversidad de saberes. Es en este ámbito poco estudiado, pero sumamente relevante para la educación intercultural, en el que el presente libro de Stefano Claudio Sartorello destaca por su original contribución. Producto de una tesis doctoral distinguida y premiada (Sartorello, 2013), "La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México" analiza de forma concreta, empírica, muy detallada cómo una organización no-gubernamental de maestras y maestros indígenas, apoyada por un grupo reducido de asesores externos, no indígenas, diseñaron su propio modelo curricular de educación intercultural bilingüe.

Este énfasis en el "cómo", en la metodología y los métodos empleados en el proceso de co-diseño curricular lleva al autor a trascender una visión de la educación intercultural como producto para centrarse en la interculturalidad educativa como un proceso, un procedimiento de diálogo, de co-labor y por tanto también de conflicto entre diversos actores. Frente a aquellos enfoques en educación intercultural que sobredimensionan lo axiológico en el sentido de desarrollar y consensuar valores de "armonía", "tolerancia" e incluso "respeto" como objetivo de un programa educativo intercultural, Sartorello parte de una noción de "interculturalidad crítica" (Walsh, 2003), una capacidad de analizar y criticar las relaciones asimétricas y desiguales que atraviesan y articulan las constelaciones contemporáneas de diversidad cultural.

Esta capacidad crítica del concepto de interculturalidad desemboca, como desarrolla el autor monográficamente en el capítulo II, en una apuesta por el "conflicto intercultural" no solamente como un objeto de estudio imprescindible, sino, a la vez, como una herramienta de análisis de la realidad inherentemente conflictiva y antagónica. El conflicto intercultural se torna así una especie de categoría-matriz que guía el conjunto del análisis del proceso de co-teorización, pero que además obliga al autor a posicionarse en relación a las asimetrías y a los conflictos que percibe a lo largo del proceso de investigación. Como detalla el autor en la introducción, este posicionamiento conjuga estrechamente un eje político con otro

eje pedagógico; lo político y lo pedagógico no se deben ni pueden concebir como ejes separados, sino enlazados.

Nuevamente, la mayor aportación que también en este sentido hace Sartorello en este estudio es metodológica: nos muestra cómo logró entretejer a lo largo de cada uno de los capítulos el eje político –su apuesta por una "interculturalidad de abajo hacia arriba" y no al revés– con el eje pedagógico –su apropiación de la *grounded theory* constructivista como desencadenadora de "un proceso colaborativo intercultural centrado en la horizontalidad y el inter-aprendizaje" (p. 18). La resultante "metodología arraigada intercultural" constituye la principal aportación no solamente epistemológica y metodológica de este libro, sino asimismo su aportación práctica: Sartorello no se limita a anunciar y/o presenta una metodología, sino que nos demuestra procedimentalmente cómo la ha desarrollado y aplicado a lo largo del diseño curricular del modelo educativo y su teorización colaborativa.

Los últimos dos capítulos del presente libro ofrecen por tanto el resultado del diseño curricular y, a la vez, la co-teorización paralela que se ha estado realizando entre maestros y asesores. La figura del "maestro-acompañante", otra de las categorías-matriz de este trabajo, ilustra las aportaciones de la metodología de co-labor y co-teorización. Gracias al carácter abierto y dialógico de la codificación, surgen conceptos implícitos en las pedagogías indígenas que entran en diálogo con conceptos más explícitos provenientes de la pedagogía occidental y que en un proceso de co-teorización acaban fusionándose en conceptos nuevos, como la del "maestro-acompañante", que sintetiza funciones pedagógicas-socializadoras de raíz comunitaria y familiar con funciones pedagógicas de tipo más escolar.

Con estas breves pinceladas intenté resaltar las principales aportaciones que hace Stefano Sartorello con este libro, que, sin embargo, van más allá de lo metodológico. Al fin y al cabo, el libro puede ser leído desde perspectivas y a partir de veredas bastante variadas: como un estudio de caso de diseño curricular colaborativo, como una monografía de una experiencia de innovación pedagógica o como guía para que en otros contextos y proyectos procuremos profundizar en el potencial de la co-labor y la co-teorización en procesos de investigación educativa.

*Gunther Dietz*

## Bibliografía

Bertely Busquets, María, Dietz, Gunther y Tepepa, Guadalupe Díaz (Eds.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE & ANUIES.

Cortina, Regina (Ed.) (2014). *The Education of Indigenous Citizens in Latin America.* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: SEP-CGEIB

López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang (2000). "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas". Consultado el 25 de marzo de 2016. http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes_comp1.pdf

Sartorello, Stefano Claudio (2013). *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas* (ms., tesis doctoral). México: Universidad Iberoamericana, Doctorado Interinstitucional en Educación.

Walsh, Catherine (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: C. Walsh, Á. García Linera y W. Mignolo (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 21-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

# Introducción general

## El problema de estudio

El problema de estudio alrededor del cual se estructura la presente investigación, tiene que ver con el análisis crítico del proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).[1] Esta propuesta educativa intercultural para escuelas de nivel primario en el medio indígena fue diseñada en Chiapas, entre noviembre de 2006 y diciembre de 2008, por un grupo intercultural de colaboradores integrado por:

- Doce educadores comunitarios mayas (tseltales, tsotsiles y ch'oles de Los Altos, Selva y el norte de Chiapas), nombrados como educadores por las asambleas de las comunidades donde viven, integrantes de la UNEM.[2]

1 Este trabajo es una versión reducida de la tesis doctoral *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*, que el autor defendió en mayo de 2013 en el marco del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación (DIeE) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, bajo la dirección de Sylvia Schmelkes (UIA) y la asesoría de María Bertely (CIESAS DF) y Gunther Dietz (UV).

2 Cabe señalar que algunos de ellos, aunque han estado colaborando de forma continua con esta organización en diferentes proyectos educativos interculturales, no forman oficialmente parte de ella y, recientemente, se autodefinieron como Educadores Independientes (EI).

- Cuatro asesores académicos no indígenas[3] o *kaxlanes*,[4] adscritos al Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) del Perú y al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México.

Al analizar el *corpus* documental del proceso de diseño curricular, decidí clasificar las aportaciones de los 16 colaboradores por medio de códigos clasificadores (por ejemplo educadortseltal1, educadorchol3, asesorkaxlan2, etc.) que, además de señalar su papel en el proceso (educador o asesor), marcaban su filiación étnica,[5] mostrando claramente las aportaciones de los diferentes colaboradores al proceso de co-teorización intercultural del modelo curricular. Sin embargo, con el fin de facilitar la lectura, en los siguientes capítulos estos códigos han sido sustituidos por los nombres propios de los colaboradores indígenas y *kaxlanes* que co-teorizamos esta propuesta educativa. Al respecto, cabe señalar que la decisión de hacer públicos los nombres de nuestros colaboradores forma parte de la adopción de una metodología colaborativa y horizontal en la que todos los participantes nos concebimos y fuimos concebidos como sujetos activos en el proceso de co-teorización intercultural del plan de estudios. En

3 Jorge Gasché (Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana-IIAP), María Bertely Busquets, Raúl Gutiérrez Narváez y Stefano Claudio Sartorello (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS).

4 Como señala Alejos García "para el maya el otro es el Kaxlan, el 'castellano', el extranjero, Occidente" (1999: 132-133). El autor explica que *kaxlan* es la contraparte, el "otro" polifacético con quien se relaciona el indígena maya. Es su referente primordial de identidad étnica, el personaje con quien el indígena y, en particular, el maya ha mantenido las relaciones más intensas y conflictivas a lo largo del tiempo. Como efecto de siglos de dominación y explotación social, económica y cultural, los pueblos indígenas de Chiapas viven un entramado de relaciones con el mundo *kaxlan*, marcado por la lucha y la incomprensión y, así como otros ámbitos de la vida social, el educativo representa un espacio en donde se desarrollan estas relaciones conflictivas entre indígena y *kaxlan*, fruto de una incomprensión entre dos culturas, una dominada y otra dominante, entre las que ha sido históricamente muy complicado establecer un diálogo armonioso.

5 Los códigos usados fueron: Gasché: asesorkaxlan1; Jorge: educadortseltal1; Pancho: educadorchol1; Chucho: educadorchol2; Mankut: educadortseltal2; Huacho: educadortseltal3; Juan: educadortseltal4; Raúl: asesorkaxlan3; Stefano: asesorkaxlan2; Gustavo: educadortsotsil1; Armando: educadortsotsil2; Edmundo: educadortsotsil3; Miguel: educadorchol3; Bertely: asesorkaxlan4.

este sentido, esconder los nombres detrás de pseudónimos no nos pareció necesario ni coherente.

Antes de comenzar, es menester señalar que la colaboración intercultural entre los educadores comunitarios indígenas de la UNEM y los asesores *kaxlanes* que participamos en este proceso de diseño curricular, tiene raíces profundas en otros procesos que se han desarrollado en Chiapas, a partir del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el primero de enero de 1994, lo cuales serán descritos y analizados críticamente en el primer capítulo.

Estos antecedentes resultaron ser insumos fundamentales en el proceso de diseño curricular, por eso, a lo largo de este trabajo se hará un especial énfasis en las aportaciones específicas de estas experiencias colaborativas previas al proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).

## Desarrollo del problema

Como se precisa en los referentes teóricos (cap. 2), es importante señalar desde un principio que los proyectos educativos y materiales pedagógicos interculturales elaborados por parte de la UNEM y sus asesores *kaxlanes* se fundamentan en una concepción crítica de la interculturalidad (Walsh, 2002), en la que se asume como punto de partida y marco referencial el conflicto intercultural (Bertely, 2007a; Gasché, 2008a; 2008b) que caracteriza las relaciones —profundamente asimétricas— entre sociedades indígenas y sociedad nacional. Esta concepción crítica de la interculturalidad (cap. 3) se sustenta en un posicionamiento político contra-hegemónico asumido por diferentes organizaciones indígenas latinoamericanas que —como la UNEM— se oponen al sistema neoliberal dominante y a las políticas educativas implementadas desde una racionalidad meramente económica (Gentili, 2004; Frigotto, 2004; Coraggio y Torres, 1997). Por tanto y como parte integrante de su labor pedagógica, el trabajo educativo desarrollado por la UNEM y sus asesores *kaxlanes* es profundamente político y tiene que interpretarse dentro de la coyuntura histórica y política que caracteriza a México a fines del siglo XX y comienzos del XXI, par-

ticularmente al estado de Chiapas a partir del levantamiento armado del EZLN en 1994.

En este contexto, los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM forman parte de un movimiento político-pedagógico indígena a nivel latinoamericano que se caracteriza por la emergencia de organizaciones y grupos indígenas que, en cuanto sujetos colectivos con un proyecto etno-político, reivindican su identidad cultural y su derecho a participar en la construcción y gestión del futuro de sus territorios y naciones, luchando por la autonomía de los pueblos indígenas en el marco del Estado y, en el ámbito educativo, por tener el control sobre la educación de sus hijos y la formación de los maestros que los atienden. Sin pretender ahora abundar en aspectos que se detallarán en los capítulos dedicados al marco contextual (cap. 1) y a los referentes teóricos (cap. 2), es importante señalar desde un principio que las luchas por la construcción de "un mundo donde quepan muchos mundos" (EZLN) y "el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado" (De la Peña, 1999: 23) —como precisa el antropólogo mexicano De la Peña al referirse al proceso de construcción de nuevas formas étnicas de ciudadanía— representan el telón de fondo en que se inscribe la acción político-pedagógica de la UNEM y sus asesores *kaxlanes*, así como el proceso de diseño curricular que se analiza en este trabajo.

Sabiendo que ambos aspectos están relacionados entre sí y que uno no tendría sentido sin el otro, dos son los principales ejes alrededor de los cuales se desarrolla el análisis de este proceso. El primero tiene que ver con la propuesta política implícita en el trabajo educativo desarrollado por parte de la UNEM y sus asesores *kaxlanes* y el segundo está relacionado con lo pedagógico.

### *La dimensión política*

Esta dimensión emerge de posturas contra-hegemónicas y fuertemente críticas del multiculturalismo neoliberal, como en la experiencia de las Juntas de Buen Gobierno (JBG), de los municipios autónomos zapatistas en Chiapas y en las resistencias cotidianas que se dan en los espacios de la "infra-política" (Scoot, 1990), donde los pueblos indígenas desarrollan prácticas de encubrimiento lingüístico y sociocultural. Estas posturas

manifiestan una "praxis de resistencia" (Gasché, 2008a) de las organizaciones indígenas y de una parte de la sociedad civil nacional e internacional frente al modelo neoliberal hegemónico y sus políticas. Reaccionando ante un mundo globalizado, dominado por la hegemonía neoliberal y caracterizado por la presencia de relaciones de "dominación-sumisión" (Gasché, 2008a y 2008b) entre sociedad y cultura nacional y sociedades y culturas indígenas, la UNEM y sus asesores luchamos por una nueva relación entre Estado nacional y pueblos indígenas, por una profunda renovación de la democracia formal liberal a partir de los principios políticos de lo que los pueblos maya tseltales y tsotsiles suelen llamar *lekil kuxlejal* (buen vivir)[6] (Paoli, 2003; Sartorello *et al*., 2012). Desde el campo educativo, este colectivo intercultural busca promover la construcción de nuevas formas de ciudadanía (diferenciadas, étnicas, interculturales) en las que los valores propios de los pueblos indígenas y, en particular, la integridad entre sociedad y naturaleza, sean considerados centrales. Esta postura política parte del reconocimiento de la existencia de relaciones profundamente asimétricas y se propone valorar y fortalecer los rasgos fundamentales y de cierta forma ideal-típicos,[7] que caracterizan a las sociedades indígenas en las que viven los pueblos mayas tseltales, tsotsiles y ch'oles de Chiapas.

6 La expresión *lekil kuxlejal* es una palabra compuesta en la lengua maya tseltal: *kux* = vivir; *lejal* = buscar; *lekil* = bien. Por lo que *lekil kuxlejal* puede traducirse como: "buscar vivir bien" o "buscar la buena vida".

7 El ideal-tipo es un instrumento conceptual creado por Max Weber y usado en sociología para aprehender los rasgos esenciales de ciertos fenómenos sociales. Un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la cantidad de síntesis de fenómenos concretos difusos que se colocan según estos puntos de vista enfatizados de manera unilateral en una construcción analítica unificada. Dicha construcción mental, puramente conceptual, no puede ser encontrada empíricamente en la realidad. El concepto de tipo ideal es así un instrumento para unificar partes de la realidad elegidas contingentemente desde la base del interés particular del investigador y establecido sobre una valoración subjetiva del aspecto determinado, ordenando la realidad mediante la selección de lo que, desde tal perspectiva, se considera como esencial para los fines de la investigación, sin que por ello los mismos rasgos sean en sí esenciales. Así pues, el contenido del tipo ideal depende de cómo se posiciona ontológica y políticamente el sujeto investigador, de qué ideas guarda frente al fenómeno que analiza.

Es así que esta visión política recupera los "valores positivos" (Bertely, 2007) que orientan y motivan los comportamientos y las actividades propias de las sociedades indígenas contemporáneas, sobre todo de aquellos sectores indígenas rurales que —resistiéndose a aceptar la migración como única solución a la pérdida de rentabilidad económica del campo— siguen luchando para construir alternativas políticas, económicas y educativas en sus territorios, implementando nuevos modelos de racionalidad contra-hegemónica que impacten en la misma sociedad dominante (recordemos, al respecto, el lema zapatista: "¡Nunca más un México sin nosotros!"). Como sostiene Paoli, "es vitalizante conocer la vida social desde sus valores positivos, ya que la racionalidad de una cultura es básicamente su orientación hacia el logro de lo que considera valioso" (2003: 219). Es así que, al poner énfasis en los valores positivos de las sociedades indígenas contemporáneas, lejos de asumir una postura esencialista, esta visión destaca procesos reales y muy generalizados en las sociedades indígenas chiapanecas contemporáneas, que suelen pasar desapercibidos ante los fuertes procesos de cambio sociocultural que ocurren en la actualidad, pero que son parte del "arte de la resistencia" (Scoot, 1990) que estos pueblos han desarrollado desde hace más de cinco siglos. En efecto, a pesar de la creciente penetración de la cultura occidental en las sociedades y culturas indígenas, estos valores positivos propios "siguen constituyendo un conjunto de referencias normativas fundamentales para conceptualizar y proyectar la sociedad del futuro" (Paoli, 2003: 69) para los pueblos mayas contemporáneos.

En su conjunto, estos valores caracterizan lo que la UNEM y los asesores *kaxlanes* identificamos como "una forma de democracia activa" (Gasché, 2008b) que encuentra sustento en la vigencia de la integridad entre sociedades indígenas y naturaleza, en la permanencia de intensos mecanismos sociales de solidaridad distributiva, laboral y ceremonial basados en la reciprocidad intrafamiliar e intracomunal, así como en el gusto de compartir, cooperar y concelebrar. Esta forma contra-hegemónica de democracia plantea una concepción alternativa de la autoridad que, por un lado, "controla a los seres humanos no directamente sino por intermedio de un control sobre las fuerzas o seres de la naturaleza" (Gasché, 2008a:

280) y por el otro, propone "mandar obedeciendo",[8] a través del pacto comunitario consensuado en la asamblea:

> Quien manda tiene que mandar respetando el acuerdo y debe ser *p'ekel*, *ma'stoysba* [ser humilde, no alzado o arrogante], debe ser el primero que empieza a trabajar fuerte para realizar la labor acordada en el día acordado. Esta actitud se enuncia como un principio fundamental de la organización social y se ha traducido como "mandar obedeciendo"[9] (Paoli, 2003: 30).

Como he podido comprender durante la realización de otra investigación colaborativa (Sartorello *et al*., 2012), esta forma de democracia activa se sustenta en lo que las culturas tseltales y tsotsiles llaman *lekil kuxlejal* (buen vivir), a saber: "la vida buena por antonomasia" (Paoli, 2003: 221). En su trabajo pionero sobre esta filosofía de vida de los pueblos mayances, Paoli nos explica que el *lekil kuxlejal*:

No es una utopía porque no se refiere a un sueño inexistente. No, el *lekil kuxlejal* existió, se ha degradado pero no se ha extinguido y es posible recuperarlo […]. Los tseltales piensan y constatan que el *lekil kuxlejal* no está eliminado, que está presente en el monte, en el firmamento, en nuestra madre la luna, en nosotros mismos como integración de *ch'ulelal* (alma) y *baketal* (cuerpo) y que el *lekil kuxlejal* puede regenerarse, que es necesario generar instrumentos, mapas y brújulas que orienten esta generación. Para producir estos instrumentos deben tenerse presentes las tradiciones aún arraigadas y en gran medida operantes en la vida social (Paoli, 2003: 221).

Es justamente para construir los instrumentos que permitan regenerar el *lekil kuxlejal* a partir del trabajo educativo que se desarrolla en

---

8 Así algunos integrantes del EZLN se han referido a este principio de autoridad: "gobernarnos nosotros mismos y resolver nuestros problemas. Los pueblos aprenden a mandar y a vigilar nuestro trabajo y nosotros aprendemos a obedecer. El pueblo es sabio y sabe cuándo uno se equivoca o se desvía en el trabajo. Así trabajamos nosotros" (*La Jornada*, 19/09/2004: XV).

9 Como precisa Paoli, solo se tiene autoridad si se manda obedeciendo el pacto comunitario. De esta manera la autoridad descansa en la comunidad: "el sujeto en el cargo no puede actuar arbitrariamente. Si quisiera mandar fuera de lo decidido en común, tendría que recurrir a la discusión entre los miembros de la comunidad para ver si se le permite o no. En este sentido, el poder se dirige y organiza mediante el acuerdo, a través del cual se delega autoridad en el sujeto" (Paoli, 2003: 162).

las escuelas comunitarias con los niños tseltales, tsotsiles y ch'oles que la UNEM y sus asesores *kaxlanes* nos hemos dedicado a co-teorizar la propuesta educativa intercultural que se analiza en este trabajo, sustentándola en una pedagogía intercultural construida a partir de la articulación entre la pedagogía indígena maya (Pérez, 2003) y el Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008a y b) que se analizará en el quinto capítulo.

*La dimensión pedagógica*

Ahora bien, la segunda vertiente que se analiza en este trabajo se origina en una crítica de la educación oficial que el Gobierno mexicano ha implementado para la población indígena por medio de las políticas indigenistas a lo largo del siglo XX. Esta dimensión pedagógica surge de las luchas por el reconocimiento de modelos educativos diversificados y por la certificación de prácticas educativas nativas. Se trata de una propuesta educativa intercultural construida "desde abajo" y "en los márgenes del proyecto educativo oficial" (Bertely, 2006: 3) por parte de una organización multiétnica (la UNEM) y sus asesores *kaxlanes*, en un marco relativo de autogestión y autonomía, y a partir de nuevos estilos de gestión que se derivan de la participación de diversas ONG, fuentes de financiamiento diversificadas, académicos de universidades y centros de investigación nacionales e internacionales (Bertely, 2003). Como se precisará en la parte metodológica (cap. 3), la construcción desde abajo de la propuesta educativa se realizó en un proceso colaborativo intercultural centrado en la horizontalidad y el inter-aprendizaje (Gasché, 2008a) entre educadores indígenas y asesores *kaxlanes*, lo que ha sido posible gracias a la implementación de una Metodología Arraigada Intercultural (MAI), construida a partir de los aportes originales de la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967), en su vertiente constructivista (Charmaz, 2000, 2002, 2005, 2006), articulándola con los aportes de la etnografía colaborativa (Lassiter, 2005; Rappaport, 2007) que se desarrollan a partir de una visión crítica y comprometida de la investigación social (Denzin y Lincoln, 2005).

*Lo político-pedagógico como eje transversal*

Lo político y lo pedagógico representan entonces los dos grandes ejes analíticos de esta investigación. Sin embargo, la relación entre estas dos categorías que, evidentemente, se separan solamente para fines heurísticos, constituye la dimensión central de análisis y es el hilo conductor de este trabajo. Es así que uno de mis propósitos generales estriba en explicitar los procesos colaborativos intra e inter culturales, supuestamente centrados en la horizontalidad, la inter-comprensión y el inter-aprendizaje entre indígenas y *kaxlanes* que, como parte de una propuesta político-pedagógica contra-hegemónica, caracterizaron el proceso de construcción del *Modelo curricular intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).

A lo largo de los diferentes capítulos de este trabajo mostraré cómo las relaciones colaborativas y, a menudo, también conflictivas entre diferentes formas de concebir lo educativo y lo intercultural y, finalmente, entre racionalidades distintas para construir el conocimiento —la maya y la occidental—, se han superado por medio de la aplicación de la MAI, sobre la que abundaré en el tercer capítulo y los siguientes.

## Organización del texto

El primer capítulo presenta el marco contextual en el que se desarrolló el proceso de diseño curricular. El tema se introduce a partir de una reflexión sobre los principios de la pedagogía maya, enfatizando el conflicto intercultural entre estos y la educación bilingüe que se practica en las escuelas oficiales, lo cual es una causa de la "crisis" (Pérez, 2003) de la educación bilingüe oficial en Chiapas. Posteriormente, se analizan las repercusiones en el campo educativo chiapaneco del zapatismo y de la educación autónoma, que detonó reacciones por parte del Gobierno mexicano, así como procesos importantes de apropiación étnica y civil de la educación por parte de diferentes movimientos y organizaciones indígenas. En este escenario, se documenta y analiza el surgimiento y la trayectoria educativa de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) desde de su fundación en 1995 hasta la actualidad.

El segundo capítulo presenta los referentes teóricos que sustentan el análisis y la interpretación de la interculturalidad como categoría analítica. Aquí se plantean dos direccionalidades para el análisis de la interculturalidad en el contexto latinoamericano: 1) una que va de arriba hacia abajo —que denominé neo-indigenismo neoliberal— y 2) una categoría opuesta y oposicional que va de abajo hacia arriba. Al interior de esta segunda vertiente se pone énfasis en las aportaciones de la interculturalidad crítica (Walsh, 2002) y en los planteamientos en pro de la construcción de nuevas epistemologías interculturales, que asuman como punto de partida una nueva ontología del conocimiento escolar. Es en este marco referencial donde se definen los planteamientos que caracterizan el enfoque de la interculturalidad desde el conflicto, que sustenta teóricamente el proceso de construcción del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).

El tercer capítulo está dedicado a la explicación de la metodología de investigación e interpretación de los materiales etnográficos recopilados, los cuales sustentan las aportaciones de este trabajo. Se explica cómo la búsqueda de un paradigma crítico para el análisis de la interculturalidad se ha concretado en la definición de una MAI para la co-teorización intercultural de propuestas educativas, lo que —en mi consideración— constituye un aporte relevante. En este sentido, espero que la MAI resulte útil para orientar futuros procesos colaborativos e interculturales de diseño curricular y pueda ser aplicada para mejorar la relevancia de las propuestas educativas interculturales diseñadas en colaboración entre organizaciones indígenas y asesores académicos no indígenas.

Los tres capítulos siguientes presentan el análisis de la información recopilada en el *corpus* documental del proceso de diseño del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009). El capítulo cuarto está dedicado al análisis del proceso de co-teorización intercultural del perfil de egreso del modelo curricular. En el quinto capítulo se analiza el funcionamiento del Método Inductivo Intercultural (MII) como metodología que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el modelo curricular objeto de este estudio. Finalmente, el sexto capítulo, probablemente el que mejor sintetiza la MAI, analiza el proceso de co-teorización de la categoría arraigada intercultural de "maestro-acompañante".

Capítulo I

# La Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM) en el contexto de la crisis de la educación indígena en Chiapas

## Introducción

En este capítulo analizo las condiciones estructurales del campo de la educación indígena en Chiapas con el fin de caracterizar el contexto político y educativo en el que se desarrolló el proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA. VV., 2009). Así, en la primera parte desarrollo una breve reflexión sobre los principios generales de la pedagogía maya que caracterizan la educación propia (endógena) de los pueblos tsotsiles, tseltales y ch'oles de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas, como la base a partir de la cual se realiza la apropiación del Método Inductivo Intercultural (MII) acuñado por Jorge Gasché.[10] Posteriormente, apoyándome en estudios realizados durante la última década del siglo XX, desarrollo un análisis crítico de la educación que se imparte en las escuelas bilingües de las regiones de la Selva, Altos y Región Norte de Chiapas. De esa manera pretendo destacar dos aspectos fundamentales para comprender el conflicto intercultural (Bertely, 2007a; Gasché, 2008a y b) entre, por una parte, la educación endógena y los principios de la pedagogía indígena y, por otra, la educación escolar y las prácticas educativas de las escuelas bilingües oficiales ubicadas en dichas regiones.

10 En efecto, como se verá en el cap. 5, el éxito y la apropiación del MII por parte de los educadores de la UNEM fue posible no solo por las cualidades del método, sino por la existencia de una pedagogía indígena de la que el MII representa una formalización.

Como explicaré en la segunda parte de este capítulo, este conflicto intercultural entre educación endógena y educación escolar oficial es uno de los elementos clave para comprender las razones político-pedagógicas que impulsaron a los educadores comunitarios de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y sus asesores *kaxlanes* —así como a otras organizaciones indígenas como ECIDEA (Educador Comunitario Indígena para el Desarrollo Autónomo) y el Colectivo Las Abejas y al propio Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)— a diseñar propuestas educativas diferentes y alternativas. Es así que, luego de analizar brevemente las respuestas generadas desde las instituciones oficiales y la sociedad civil ante las demandas zapatistas en el campo educativo, recupero la trayectoria educativa de la UNEM desde su fundación en 1995 hasta la fecha, analizando críticamente los procesos que la transformaron de un movimiento educativo masivo integrado por un centenar de educadores comunitarios indígenas a un pequeño grupo compuesto por acompañantes-campesinos dedicado, principalmente, a la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües, y a la formación de maestros que laboran en el medio indígena.

## Principios de la pedagogía maya

*P'ijubtesel*, *mantal*, *p'ij-esantyel* son términos en las lenguas maya tseltal, tsotsil y ch'ol respectivamente que, traducidos literalmente al español, quieren decir "educar" o "enseñar". Sin embargo, más allá de traducciones literales, para comprender el significado y las implicaciones de la educación endógena de los pueblos tseltales, tsotsiles y ch'oles de Chiapas, es necesario adentrarnos más a fondo en el análisis de la pedagogía indígena como un proceso complejo y articulado referido a:

> La forma tradicional y propia que tienen los Pueblos Indígenas de transmitir conocimientos culturales de una generación a otra, y desarrollar entre todos los miembros de la familia y comunidad, destrezas útiles para la vida […] en el cual, como en cualquier sociedad humana, hay objetivos culturalmente específicos de desarrollo (FRMT, 1997: 34).

Como bien explica Maurer, en la cultura tseltal: "no se 'imparte la enseñanza' como se la entiende popularmente, es decir: 'la transmisión de

conocimientos del maestro al discípulo' [además] no se acostumbra 'dar instrucciones' ni se enseña cómo hacer las cosas" (Maurer, 2006: 61).

En su interesante estudio, Pérez (2003) analiza el concepto de educación entre los tsotsiles de Chenalhó. El autor explica que el principio básico que rige la pedagogía tsotsil es "dar y recibir consejos". Este principio hace posible el futuro aprendizaje de los otros principios básicos como son: 1) hacer llegar el alma, 2) hacer "inteligente" la cabeza y las manos, 3) enderezar el corazón.

Niños y niñas tsotsiles empiezan el proceso de educación endógena cuando *ich' k'op mantal* (reciben la nueva palabra o el consejo). Los consejos se refieren a la manera apropiada de comportarse. Estos siempre van acompañados por cuentos, historias, ejemplos de actitud de algún familiar, para que así los hijos se guíen, corrijan y comiencen a entender las normas de vida comunitaria. Los cuentos y las historias hacen énfasis en la responsabilidad y en aprender a trabajar la tierra, respetar la naturaleza, obedecer los consejos, hacerse humilde ante los demás y saber cómo ser buenos padres y madres de familia. El segundo principio de la enseñanza tradicional es la preparación de *vulesel ch'ulelal* (la llegada del alma).[11] Pérez explica que la formación de la conciencia se relaciona con el conocimiento, por parte del niño, de los límites del territorio familiar y comunitario, así como del trabajo de la tierra:

> Los padres de familia siempre muestran una preocupación acerca de la buena formación de sus hijos para que se hagan conscientes de la pertenencia territorial de su familia y el aprovechamiento de los recursos naturales que se encuentran en su territorio para el beneficio de la familia

11 Pérez (2003) precisa que entre los tsotsiles de Chenalhó la palabra alma, *ch'ulel* tiene tres significados. En primer lugar se cree que todos los seres vivos, humanos, animales y vegetales, poseen *ch'ulel*. En ese contexto la palabra es sinónimo de *kuxlejal* (vida). Algunos seres humanos poseen doble *ch'ulel* ya que, además del que todos compartimos, tiene un *ch'ulel chon* o *vaijel chon* (su alma de animal o animal compañero). Los que tienen doble *ch'ulel* son las personas que tienen capacidades sobrenaturales y actúan en la vida comunitaria con los principales *j'iloletik* o curanderos. En tercer lugar el *ch'ulel* es comprendido como sinónimo de conciencia o responsabilidad del hombre. Sobre alguien responsable se dice: *oy xa ch'ulel vinik* (ese hombre ya tiene alma). El *Ch'ulel* en este sentido se puede fortalecer mediante ejercicios prácticos y consejos de los padres de familia. Es este el concepto de alma que está al centro de la reflexión pedagógica tradicional (p. 76-77).

> […]. A los niños se les enseña a que respeten y pidan permiso para utilizar las riquezas naturales que están en la tierra (Pérez, 2003: 83).

*Vulem val xa ch'ulel* (ya ha llegado su alma) se dice cuando un joven empieza a asumir la responsabilidad del trabajo en el campo o el hogar (2003: 77-78). La llegada del alma puede ser monitoreada por los padres y puede ser favorecida mediante ejercicios prácticos y consejos. Para agilizar este proceso, se utiliza una estrategia de reforzamiento, asignando a los hijos pequeñas tareas individuales con el fin de que el infante vaya responsabilizándose gradualmente del trabajo productivo. Pérez explica que para los padres tsotsiles el alma del hijo o hija llega:

> Cuando este sabe cuáles son sus responsabilidades y deberes dentro de la familia y comunidad […]. La llegada de alma se manifiesta cuando el niño sabe explicar con coherencia los sucesos que observa; escucha, reproduce y transmite un mensaje a otras personas, muestra la capacidad de valorar las cosas útiles de la vida (Pérez, 2003: 79).

El tercer principio de la pedagogía tsotsil corresponde a *vijumtasel sjol-yok' k'om*, (hacer inteligente la cabeza y hábiles las manos y los pies) y está acompañado por el entrenamiento del razonamiento creativo y el desarrollo de las habilidades para pensar, escuchar, acordar, aconsejar y solucionar problemas de la vida cotidiana.

El cuarto principio se refiere a *tuk'imtasel yut yo'onton* (enderezar y hacer recto el corazón) e indica la necesidad de adquisición consciente de los valores del respeto, la estima, el apoyo mutuo y la honradez.

Como destaca Gasché (2008a y b) al reflexionar sobre las fuentes del conocimiento indígena para la enseñanza escolar, la educación endógena de los pueblos indígenas se caracteriza por la realización de actividades prácticas en el territorio socionatural[12] familiar y comunitario. Aprender

12 Aunque en el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009) se utiliza el término "socionatural", me parece importante señalar las aportaciones de Toledo Llancaqueo (2007), Toledo y Barrera-Bassols (2008) y Boege (2008), entre otros autores, que adoptan el término "territorio biocultural", para hacer énfasis en la integración entre sociedades indígenas y naturaleza, particularmente, la relación recíproca entre pueblos indígenas y medio ambiente. Ahora bien, al referirse al territorio socionatural se quiere destacar que, para los pueblos indígenas, el concepto de "territorio" abarca varias dimensiones: política (que se refiere a la jurisdicción, gobierno, normas y decisiones), cultural (como espacio socialmente organizado,

haciendo en y durante las actividades sociales, productivas y rituales que se realizan en el territorio socionatural de la comunidad es el principio pedagógico general que orienta su proceso de educación. En las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles, estos espacios comunitarios suelen ser compartidos entre niños, hermanos mayores, adultos y ancianos:

> Donde sea que los adultos realicen sus quehaceres cotidianos, ahí están los niños. En el ámbito de las actividades domésticas de la casa y sus cercanías se encuentran los niños menores de 6 o 7 años de edad y las niñas de todas las edades, acompañando a sus madres y abuelas que se encargan del mantenimiento del hogar y el cuidado de la familia. Los niños de siete y más años usualmente acompañan a sus padres a la milpa, donde son iniciados en las actividades productivas […]. En estos contextos, los niños participan en un proceso educativo sumamente práctico (FRMT, 1997: 36).

Las prácticas cotidianas en las que se educan los niños y niñas indígenas, se encuentran inmersas en un entramado de vínculos espirituales entre los seres humanos y los seres divinos que viven en la naturaleza, además de las relaciones sociales, políticas y productivas entre los adultos de la comunidad. Uno de los aspectos centrales de este proceso educativo endógeno es:

> El sentido de continuidad en la transmisión de conocimientos de generación a generación. Existe entre los padres de familia y ancianos tsotsiles y tseltales una fuerte conciencia de la educación como un proceso de reproducción y recreación permanente que vincula a un niño con sus padres y abuelos, y a todos ellos con sus antepasados (FRMT, 1997: 38).

Por su lado, Paoli señala que:

> El tseltal comprende el experimentar como *ich'el ta o'tanil* (traer al corazón). Entrar en contacto con las cosas y generar sentimientos […]. El individuo experimenta en el contexto de un ordenamiento cultural

significativo culturalmente, en el cual se localizan, distribuyen y organizan las redes sociales de asentamiento y las acciones colectivas de un grupo), simbólica (asociada a las peregrinaciones, a los rituales y a los mitos de origen) y natural (que se refiere a los recursos naturales y a las prácticas agrícolas producidas de manera colectiva y de carácter intergeneracional y acumulativo). Como señala Boege: "el territorio es para los indígenas una prolongación de la expresión material de la red de relaciones que construye el conocimiento colectivo […] ya que el territorio y el conocimiento constituyen una unidad indisoluble" (Boege, 2008: 62).

> del mundo en el cual se generan dinámicas intencionales, ritmos de vida, rutinas y ciclos, momentos, tendencias, rupturas. La experiencia desde el principio ya se orienta al tenor de estos procesos cognoscitivos y afectivos […]. La experiencia será de comunidad familiar normativizada, con reglas, con papeles específicos, con ritmos, con utensilios que apuntan a modos de controlar el entorno (2003: 114-115).

Los procesos educativos endógenos de los mayas se dirigen a la preparación de niños y niñas para su participación integral en la vida familiar y comunitaria, en sus aspectos socioculturales y productivos, políticos y organizativos. Así como en cualquier sociedad humana, la educación endógena practicada por los pueblos tseltales, tsotsiles y ch'oles es un proceso social en el que los aprendizajes de niños y niñas se realizan en interacción y comunicación con la sociedad y la cultura del entorno de vida inmediato, donde lo que se aprende no es separable de los valores de los grupos y las instituciones en que participan los sujetos ni de los símbolos utilizados por la sociedad y la cultura en la que viven.

Ahora bien, como hemos visto en los párrafos anteriores, en el caso de los pueblos indígenas, uno de los rasgos centrales que estructuran la organización sociocultural y, en consecuencia, la educación endógena, tiene que ver con la profunda integración entre sociedad y naturaleza. Por tanto, no sorprende que —para referirse al proceso de educación endógena entre los tsotsiles, tseltales y ch'oles de Chiapas— se use la metáfora de la "germinación". Como vimos arriba, el término más común para decir "educar" en tseltal es *p'ijubtesel*: "hacer que otro se convierta, o se haga, único germinal" (Paoli, 2003: 101). ¿De qué depende esa germinación y desarrollo del niño indígena?

> Al parecer para los tseltales la palabra que responde es *ch'ujun*, raíz de obedecer, de creer y de adorar […]. El pequeño […] tiene que hacer suyos los fines de su sociedad y actuar conforme a ellos porque ve que eso le redundará un bien […]. Se considera que si en la *ach'ix* (niña) o el *querem* (niño) germinó una buena interacción familiar verá como un bien la integración en un grupo y al mismo tiempo podrá tomar sus propias determinaciones […]. Muy pronto (hacia los 6-7 años) se les permitirá tomar sus propias decisiones; de tal modo que no solo obedezcan, sino que crean en los fines sociales de su gente; los deseen

> y busquen realizarlos en el marco de estructuras precisas mediante las cuales se regula el ecosistema cultural (Paoli, 2003: 104-105).

En la lengua y cultura tseltal, para decir que un individuo es educado, se dice que es:

> *P'ij yo'tan* (es único su corazón). Esto supone síntesis individual. Nadie puede ser hábil sin serlo de un modo personal [sin embargo] ser *p'ij yo'tan* supone autonomía personal y, paradójicamente, también supone integración, habilidad para llegar a consensos dentro del marco de la comunidad. Supone integrar dos opuestos: la iniciativa personal y la articulación colectiva (Paoli, 2003: 101, 102).

¿Cómo se realiza esta integración entre opuestos? En la educación tseltal el niño y la niña "*yachelin sba* actúa desde una autonomía desarrollada a partir de responsabilidad y su derecho; y sus decisiones las debe tomar por él mismo" (2003: 132). Para comprender esta característica central de la educación endógena es importante reconocer que la función principal de los padres y maestros no es conducir a los infantes, sino propiciar que estos tengan un ambiente favorable para germinar (educarse), para que —cuando sean más grandes— ellos mismos actúen y se integren libremente a la comunidad. Al respecto, Maurer señala que "si un muchachito no sabe cómo manejar bien el machete, no se le corrige, sino que se le deja para que, a base de observación y práctica, aprenda por sí mismo a hacerlo correctamente" (2006: 61).

De hecho, como veremos a la hora de analizar el ser y hacer del maestro-acompañante en la propuesta curricular de UNEM y asesores *kaxlanes* (cap. 6), en la lengua y la cultura tseltal, para decir "maestro", se usa la palabra *noptewswanej*, que podemos traducir como "aquel que aproxima a otro […]. El verbo *noptesel* es hacer que otro se aproxime, propiciar que tenga una experiencia, que traiga la realidad a su corazón" (Paoli, 2003: 114).

De la misma manera, Maurer explica que "en tseltal tampoco existe el concepto de maestro […], sin el de *jnohpteswanej*, 'el que tiene el cargo de hacer aprender'. Su raíz es el vocablo *nopel*, 'acercar' al discípulo a la realidad" (2006: 61). El autor destaca que en tseltal no existe la palabra alumno, "puesto que es necesario que cada uno adquiera la sabiduría por sí mismo" (2006: 61). Nos queda claro, entonces, que en la cultura tseltal, así

como en otras culturas indígenas de la familia maya, aprender es un asunto que tiene que ver con un sujeto autónomo:

> Supone entender por su cuenta […]. El concepto de *noptewswanej* presupone que a la persona aproximada se le pone en condición de experimentar ciertas realidades y se propicia que él entienda y con su entendimiento aprenda por sí mismo. El aproximado es un ser autónomo y nadie puede entender o aprender por él. Él tiene que hacerlo por sí mismo (Paoli, 2003: 114-115).

Paoli explica esto de manera muy clara, cuando señala las características del proceso de enseñanza-aprendizaje facilitado por el padre/madre-maestro/a tseltal:

> El *noptewswanej* tiene método (*ay sbehlal*) para aproximar las cosas de este mundo y para aproximar las cosas del más allá […]. El *noptewswanej* nos orienta para aprender a captar, a ubicarnos afectiva y conceptualmente en los procesos […]. El *noptewswanej* no enseña solo a la cabeza sino también al corazón. Y no enseña algo sino que introduce a un proceso. Primero permite que el otro vea, experimente, y una vez que ha experimentado algo, que lo ha traído a su corazón le deja que pregunte para que haya el deseo de recibir una respuesta. El verdadero *noptewswanej* […] no solo mostrará un conocimiento, también propiciará que su sabiduría entre al corazón del otro (Paoli, 2003: 116-118).

Como señala Rogoff (2003), el desarrollo cognitivo del niño indígena es el resultado de un aprendizaje que ocurre mediante la "participación guiada" en actividades sociales con el acompañamiento de pares y adultos que apoyan y retan el dominio de destrezas y entendimientos. Al participar en una actividad culturalmente estructurada, el niño indígena recibe la orientación y el apoyo del *noptewswanej* —una persona con mayor habilidad y experiencia— y adquiere nuevas destrezas y habilidades a través de la observación, la imitación, el juego, la práctica guiada y la corrección. Un ejemplo muy claro de este proceso de enseñanza-aprendizaje endógeno es el que se realiza en la milpa familiar, uno de los espacios educativos fundamentales en las culturas indígenas, en particular en lo que se refiere a la educación de los hombres. Desde los 6 o 7 años, el padre o —en su ausencia— el abuelo o el hermano mayor (*bankilal*), suele llevar con frecuencia al niño a la milpa familiar, en la que propiciará que los niños experimenten

y entiendan diversos procesos complejos para capacitarse para el trabajo productivo: "la milpa y los otros campos productivos constituyen espacios de encuentro didáctico entre padres e hijos. Allí se mostrará una gran variedad de cosas útiles para la vida de las niñas y niños. El campo y la montaña son arsenales de recursos didácticos" (Paoli, 2003: 88).

Este proceso de capacitación en el trabajo de la milpa y de integración con la naturaleza, se realiza por medio de la imitación de las actividades del *nopteswanej* y también a través del juego y, generalmente, dura hasta los 11 o 12 años, cuando el niño ya empieza a asumir la obligación del trabajo. Dice Paoli al respecto:

> Así, lo que es un juego a los 6 o 7, ya es una obligación a los 11 o 12. Pero el juego a los 6 o 7 hace posible el asumir la obligación más tarde, no solo porque se aprende jugando […] sino porque el niño comprende que se le da un nuevo lugar, una nueva consideración de gente responsable (Paoli, 2003: 133).

Ahora bien, luego de analizar los principios de la pedagogía maya, presentamos una reflexión crítica acerca de la educación bilingüe en las regiones de Chiapas habitadas por poblaciones tsotsiles, tseltales y ch'oles, lo que permitirá definir el conflicto intercultural entre la educación endógena y la educación bilingüe que caracteriza el contexto en el que se desarrolló el proceso de co-teorización intercultural de la propuesta curricular de UNEM y asesores *kaxlanes*.

## La crisis de la educación bilingüe en Chiapas

Como señala Pérez (2003), la realidad de la educación bilingüe en Chiapas se caracteriza por una fuerte desvinculación o, mejor dicho, por un conflicto intercultural entre la educación que se imparte en las escuelas bilingües oficiales y la educación endógena que se práctica en ámbito familiar y comunitario. Históricamente, las políticas de aculturación (Aguirre, 1957), planificadas y llevadas a cabo desde la mitad del siglo XX por parte del Instituto Nacional Indigenista (INI) a través de los promotores culturales, se enfocaron en la incorporación del indígena a la nación mestiza mexicana, centrando su acción educativa en el aprendizaje del español y de las operaciones matemáticas básicas, en el cuidado de la salud y en el mejoramiento

de la productividad del campo. La política de fomento de la lecto-escritura en lengua indígena, teóricamente parte de los principios pedagógicos planteados durante el Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro (Michoacán, 1940) y asumidos por parte del Instituto Nacional Indigenista (INI) para orientar la acción educativa hacia los indígenas, no fue realmente implementada y las lenguas indígenas fueron utilizadas más bien como puentes para la enseñanza del español y la comprensión de los contenidos curriculares nacionales. Los materiales didácticos elaborados en lenguas indígenas —promovidos por el INI en la década de los 50— fueron paulatinamente desplazados por los libros de texto nacionales a partir de la década de los 60, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) absorbió la educación bilingüe —antes controlada por el INI—, impulsando la distribución de los libros de texto gratuitos en español.

Importantes estudios etnográficos realizados durante los años 70 y 80 (Modiano, 1974; Aguirre, 1983) reportan la virtual ausencia de la enseñanza bilingüe en las escuelas del subsistema indígena y el papel cada vez más central de los libros de texto nacionales en las prácticas de los docentes bilingües. Asimismo, diferentes diagnósticos realizados en la última década del siglo XX muestran toda la gravedad de lo que se ha definido como "la crisis de la educación indígena" (Pérez, 2003).

En 1994, la delegación especial de la SEP para Chiapas realizó un estudio llamado *Diagnóstico de la situación educativa en Chiapas*, concluyendo que la crisis de la educación indígena se caracteriza por la carencia de personal docente capacitado, por la descontextualización de los contenidos y prácticas educativas con respecto de las características socioculturales regionales, por la deficiencia en el proceso de evaluación institucional y por la deserción de los niños. En el diagnóstico realizado en 1997, por parte de la Fundación Rigoberta Menchú Tum (FRMT, 1997), se menciona que la falta de orientación práctica del currículum, la separación entre los contenidos curriculares y la cultura comunitaria y la falta de desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita en español al concluir el nivel primaria, son tres de los principales problemas de la educación indígena en Chiapas. En el documento se señala que, a pesar del nuevo enfoque

aditivo[13] del programa bilingüe oficial, los maestros siguen trabajando de acuerdo con el modelo substractivo o transicional,[14] vigente durante las cuatro décadas anteriores. Este diagnóstico concluye que:

> El principal objetivo de la mayoría de los maestros bilingües sigue siendo la alfabetización en la L2 y la castellanización de sus alumnos. Este modelo es implícitamente asimilacionista, ya que tiene la finalidad de integrar gradualmente a los niños y jóvenes indígenas al sistema educativo nacional, orientado por los contenidos y los valores de la cultura urbano-occidental (FRMT, 1997: 61).

En 1998 Enlace Civil A. C. publicó el documento "Proyecto de educación en actas y opiniones en las asambleas comunitarias", en el cual se señalan las siguientes críticas al sistema de educación indígena bilingüe:

> Ausentismo de los maestros en las escuelas, alcoholismo, falta de respeto a las lenguas y culturas locales, ineficacia docente en la enseñanza ("no aprende siquiera a escribir una carta") uso de castigos corporales contra los niños, la irrelevancia de muchos de los contenidos que se enseñan en las escuelas (Pérez, 2003: 18).

Tratando de dar respuesta a eso problemas, a partir de 1993, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (ANMED) y de la implementación de un nuevo plan y programa de estudio para la educación primaria a nivel nacional, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP puso en marcha una reforma dirigida a implantar en la práctica docente bilingüe el uso de la lengua materna (L1) como principal medio de instrucción y alfabetización durante los primeros dos años de la escuela primaria. Para tal fin produjo nuevos libros de texto para niños y niñas de primero a cuarto grado en 47 lenguas y variantes dialectales indígenas, así como para la enseñanza del español como segunda lengua (L2), definiendo también los lineamientos metodo-

13 Implica el desarrollo de todas las facultades del niño a través de su lengua materna. La segunda lengua (L2) se desarrolla gradualmente como una adición a su repertorio lingüístico. Su finalidad es el mantenimiento de la lengua materna, junto con la adquisición de la L2.

14 El modelo substractivo o transicional utiliza la lengua materna del niño como un puente a la L2. Su finalidad en el contexto escolar es el reemplazo de la lengua materna con la L2.

lógicos para el uso de estos materiales en las escuelas bilingües. La reforma tenía el propósito de formar niños con un bilingüismo coordinado, es decir, con un manejo equivalente de la lengua indígena y el español, y con una formación integral en contenidos étnico-regionales y nacional-universales. Este modelo también proponía el estudio continuo de elementos de la cultura indígena. A pesar de ello, Freedson y Pérez (1999) muestran que los libros de texto en lenguas indígenas fueron muy poco utilizados y que, entre los pocos maestros que sí los utilizan, se manifiesta la tendencia "a modificar las actividades contempladas en los libros de texto, adaptándolas a los modelos tradicionales de enseñanza" (1999: 52) (lectura en voz alta, dictado, copia, cuestionario). Como se destaca en el *Diagnóstico de la realidad educativa en Chiapas* realizado por la FRMT (1997), aunque los objetivos explícitos del modelo educativo vigente en las comunidades indígenas de Chiapas se refieren a preparar jóvenes indígenas con una formación integral en contenidos étnico-regionales y desarrollar un bilingüismo coordinado, fundamentado en la consolidación de la lengua materna (L1), en realidad, la educación indígena sigue siendo profundamente asimilacionista y, más allá del discurso, sus objetivos implícitos son:

> A) Promover la aceptación de la educación formal como el principal medio de socialización y la mayor posibilidad para el ascenso social e igualdad de oportunidad en la sociedad. B) Castellanizar a los niños y jóvenes indígenas e integrarlos con la mayor rapidez posible en el programa no diferenciado del currículum nacional. C) Promover una valorización de las instituciones oficiales, los maestros y los libros como los principales poseedores del conocimiento, y des-legitimar los conocimientos propios (FRMT, 1997: 62).

El meollo del problema que determina lo que Pérez (2003) define como "la crisis" de la educación bilingüe, radica probablemente en que: "son muy pocos los profesores que han recibido una formación que reconozca y valorice las especificidades lingüísticas y socio-culturales del medio indígena" (FRMT, 1997: 29) y que, por tanto, las concepciones de los maestros bilingües de Chiapas afectan de manera determinante su interpretación y aplicación de las nuevas políticas de educación bilingüe. En particular, no se ha dado suficiente relevancia al "papel que juegan las configuraciones ideológicas de los maestros sobre la forma que toman las propuestas pedagógicas innovadoras al ser llevadas a la práctica" (1997:

89). De hecho, la gran mayoría de los maestros bilingües —aunque sean de procedencia indígena— ya no conocen las costumbres ni la historia de su pueblo, porque se formaron en escuelas urbanas donde estos temas no se enseñaron. Solamente estuvieron en sus comunidades hasta los seis años y después se fueron a la escuela o a los internados. Cuando egresaron, fueron a vivir a los centros ladinos como San Cristóbal de Las Casas, Comitán u Ocosingo y no regresaron a sus comunidades de origen. Por haber sido educados afuera de su propia comunidad, muchos maestros bilingües nunca aprendieron los conocimientos y valores de sus padres y abuelos y, como resultado de ello, no son capaces de transmitirlos a sus alumnos:

> Una de las grandes paradojas de la política educativa indígena, entonces, es que pretende impulsar la conservación y fortalecimiento cultural a través de la educación formal, cuando los agentes educativos de este sistema son los miembros de la comunidad que menos conocen la cultura indígena (FRMT, 1997: 86).

De hecho los maestros indígenas se adhieren a un sistema de creencias basado en las políticas asimilacionistas y/o integracionistas del siglo XX y su formación ha sido orientada hacia la aculturación de los niños indígenas en los valores, actitudes y prácticas de la sociedad dominante, lo que se traduce en procesos de "castellanización sustractiva de sus estudiantes, justificada por una ideología que identifica al español como la única lengua legítima de la sociedad moderna" (Freedson y Pérez, 1999: 111). La orientación de los maestros bilingües hacia el español y hacia la cultura mestiza también refleja que:

> Los docentes tienden a percibir a sus alumnos como si el desconocimiento del español fuese un padecimiento […]. Esta visión ubica el problema educativo en el niño y en la comunidad, y no cuestiona el papel de la escuela ni de las estructuras sociopolíticas mayores en que la escuela está inmersa, en la construcción de las desigualdades educativas y sociales existentes (Freedson y Pérez 1999: 97).

Otro gran problema relacionado con la implementación de la enseñanza bilingüe es la mala ubicación de los docentes indígenas. La falta de congruencia entre el perfil etno-lingüístico del maestro bilingüe y la lengua materna de sus alumnos indígenas es una de las grandes contradicciones del subsistema que, sin embargo, las autoridades educativas no han que-

rido enfrentar para no entrar en conflicto con los intereses gremiales del sindicato magisterial.

Como he señalado en las páginas anteriores, la crisis de la educación indígena en Chiapas no se debe solo a los métodos defectuosos en la enseñanza bilingüe y a las concepciones sociolingüísticas de los propios maestros bilingües, tampoco depende únicamente de la corrupción de la burocracia sindical y de sus colusiones con las autoridades educativas nacionales y estatales que impiden la correcta ubicación de los maestros bilingües de acuerdo a su perfil etno-lingüístico. Las reflexiones de Pérez (2003) con respecto de la crisis de la educación indígena enfocan claramente el meollo del problema: "la crisis no se reduce a los medios, es decir, a los conceptos, métodos y recursos, abarca también los fines" (Pérez, 2003: 19). La crisis de la educación bilingüe en Chiapas tiene que ver con la descontextualización y la irrelevancia de los contenidos y programas oficiales, con el conflicto intercultural entre la educación bilingüe oficial y la educación endógena, con el desfase sociocultural y lingüístico que los niños y niñas indígenas viven en los salones de clase. La educación escolar interrumpe el modelo de educación endógena y obstaculiza el proceso la transmisión de los valores y conocimientos tradicionales, provocando "un conflicto de identidad que hace a los jóvenes frecuentemente avergonzarse de lo que es suyo" (FRMT, 1997: 84). La profunda separación entre la escuela y la vida de las sociedades y pueblos indígenas determina que:

> Las escuelas bilingües no cumplen con su función social de formar a las nuevas generaciones indígenas acorde al ideal del hombre y la mujer que desean las comunidades [por lo que] la educación escolarizada entra en contradicción con la razón de existir y reproducirse de los grupos indígenas (FRMT, 1997: 84).

> Muchos padres de familia y ancianos reconocen que la escuela está debilitando sus propias costumbres y reorientando a sus hijos hacia una visión secular del mundo. Muchos dicen que los jóvenes escolarizados ya no dan importancia a las prácticas espirituales. Ya no quieren acompañar a sus padres a las ceremonias en los cerros, ojos de agua y cuevas que son tan importantes para el balance de la vida familiar y comunitaria. En la medida en que se van debilitando los valores espirituales, también se va perdiendo entre las nuevas generaciones la base del respeto por la naturaleza, por la madre tierra (FRMT, 1997: 89).

Ahora bien, luego de analizar el conflicto intercultural entre, por un lado, los principios generales de la pedagogía indígena que caracterizan la educación endógena de los pueblos tsotsiles, tseltales y ch'oles y, por otro, la educación formal que se imparte en las escuelas bilingües de las regiones de Chiapas donde viven y laboran los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM —para completar este análisis del marco contextual en el que se desarrolló el proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009)—, es necesario analizar los profundos cambios que acontecieron en Chiapas en el campo de la educación indígena a raíz del levantamiento armado del EZLN en enero de 1994.

Como explicaré a continuación, ha sido justamente a raíz de la nueva coyuntura abierta por el alzamiento zapatista que se dieron las condiciones sociopolíticas que favorecieron la acción de las organizaciones indígenas interesadas en elaborar y poner en práctica propuestas educativas diferentes y alternativas a la oficial, como la de UNEM, ECIDEA (Programa Educador Comunitario Indígena para el Desarrollo Autónomo), el Colectivo Las Abejas y el propio EZLN.

## El EZLN y sus repercusiones en campo educativo

El impacto del movimiento zapatista produjo una gran efervescencia política en diversos campos de la realidad social nacional y chiapaneca. Uno de ellos fue, sin lugar a dudas, el campo educativo. Como bien analiza Gutiérrez (2005), inicialmente las demandas educativas zapatistas estuvieron centradas en la ampliación de la cobertura, pero luego de los diálogos que antecedieron la firma de los Acuerdos de San Andrés y, en particular, después de los debates realizados en la mesa de Derechos y Cultura Indígena, el EZLN y sus asesores plantearon la necesidad de una educación diferenciada acorde con las características socioculturales de los pueblos indígenas, así como la participación de los mismos en el diseño e implementación de las políticas educativas a ellos dirigidas, "poniendo el acento en dos aspectos centrales: su carácter intercultural y autonómico" (Gutiérrez, 2005: 66).

Desde los primeros meses posteriores al conflicto de 1994, estas demandas fueron retomadas de manera parcial por diferentes actores —como el propio Gobierno— tanto a nivel federal como estatal y, como en el caso de la UNEM, también por grupos organizados de indígenas en coordinación con instituciones académicas, centros de investigación, Asociaciones Civiles (AC) y Organizaciones No Gubernamentales (ONG).

Veamos brevemente cuáles fueron las respuestas de algunos de estos actores, para comprender el contexto en el cual la UNEM construyó sus planteamientos con respecto de la cuestión educativa.

*Respuestas desde la educación oficial*

Las primeras acciones del gobierno federal para enfrentar las demandas zapatistas en el ámbito educativo se enfocaron, principalmente, en la reorientación hacia las poblaciones indígenas de los programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) el cual, a partir de 1994, se introdujo en la región de Los Altos de Chiapas (Gómez, 2002), registrando rápidamente un incremento del 300% en el número de alumnos atendidos (SEP, 1995). Al respecto, Gutiérrez señala que:

> La modalidad de educación comunitaria de CONAFE se presentaba como la mejor alternativa para responder a las demandas zapatistas, dados sus bajos costos de implementación y sus mayores posibilidades de aceptación en un contexto altamente politizado como el chiapaneco ya que manejaba un discurso según el cual las comunidades tenían pleno control sobre los procesos escolares (Gutiérrez, 2005: 59).

Implementado por jóvenes con estudios secundarios terminados —que prestan sus servicios educativos bajo la modalidad de servicio social por uno o dos ciclos escolares (gracias a los cuales reciben una beca para continuar sus estudios de nivel medio-superior y superior) —, el modelo educativo implementado por CONAFE muestra algunas similitudes con la modalidad bilingüe. De hecho, aunque los educadores son, generalmente, originarios de la región en la que trabajan y son hablantes de la lengua indígena de la comunidad donde laboran, su formación ha sido de corte occidental, ya que sus estudios se realizaron en las cabeceras municipales mestizas y con maestros no indígenas. Además, los planes y programas de

estudio que se implementan en las clases multigrado de CONAFE, así como la organización y el calendario escolares, son los nacionales. Por otro lado, es relevante señalar que los educadores contratados por CONAFE suelen ser jóvenes sin una verdadera vocación docente, que se dedican a eso por la necesidad de conseguir una beca y, además, lo hacen durante pocos años: el tiempo necesario para conseguir la beca que les permitirá terminar sus estudios superiores. Dadas estas premisas, es difícil pensar que su trabajo permite un aumento real en la calidad de la educación recibida por los niños indígenas, más bien se trata únicamente de ampliar cobertura.

Por su parte, también el Gobierno del Estado de Chiapas implementó ciertas medidas dirigidas a atender las demandas zapatistas en el campo educativo. Además de devolver el estatus universitario a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para que siguiera formando a los maestros de educación bilingüe, se retomó la experiencia del Programa de Educación Básica en la Selva (PEBS) —que se había implementado en la Selva Lacandona a partir de 1988[15]—, extendiéndolo a todas las regiones indígenas del estado con el nombre de Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI).[16] El PECI: "tiene como elemento fundamental de su operatividad a la comunidad […]. El servicio es para la comunidad, de la comunidad y se desarrollará con la comunidad" (Secretaria de Educación, 1996). Más allá del lenguaje retórico adoptado, ello se tradujo únicamente en la facultad otorgada a la misma comunidad de elegir al educador comunitario indígena de entre los jóvenes que contaban con estudios secundarios terminados y hablen la lengua de la comunidad, mientras que la propia institución —los directivos del PECI en la Secretaria de Educación del Estado— seguían

15 El PEBS surgió de la experiencia del Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona (PEICASEL), financiado con recursos del Banco Mundial y promovido desde 1988 por parte de la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC) en la Selva Lacandona. La ARIC reunía a un gran número de comunidades indígenas de las Cañadas que, "preocupadas de la situación educativa imperante en la región, originada por la desatención de los programas oficiales de educación y la falta de propuestas educativas adecuadas a la realidad sociocultural y ambiental de la Selva", tomaron la decisión de nombrar a sus propios educadores para que, "en respeto a los valores y prácticas culturales, ofrecieran una alternativa que respondiera a dicha situación" (Gutiérrez, 2005: 61).

16 En el ciclo escolar 1994-1995, PECI atendió a 2 800 niños y para el año siguiente alcanzó la cifra de 10 500 alumnos (Gutiérrez, 2005: 61).

definiendo "las políticas educativas, las metas, los tiempos y las modalidades que habrán de adoptarse para la ejecución del programa" (Secretaría de Educación, 1996). Esta postura se matizó relativamente con la adopción, a nivel discursivo, de un indefinido paradigma intercultural por el cual el PECI reorientó parcialmente sus objetivos, proponiéndose "desarrollar una alternativa de educación bilingüe intercultural […] cuya operatividad se derive de las expectativas y necesidades de las comunidades indígenas [y que propicie] el desarrollo armónico e integral de los alumnos a través de la lengua y cultura propias" (Gutiérrez, 2005: 78).

Es así que tanto en el caso del gobierno federal como del estatal, las demandas zapatistas del ámbito educativo fueron atendidas de forma emergente y económica, ampliando hacia las regiones indígenas experiencias de educación comunitaria discursivamente basadas en la valoración y rescate de las lenguas y culturas originarias, pero que en realidad se implementaron "contratando a jóvenes indígenas al margen de las normas laborales e introduciendo el uso de la lengua materna en la escuela pero rigiéndose por los planes y programas de estudios nacionales" (Gutiérrez, 2005: 62).

*Respuestas desde la sociedad civil*

Como destaqué al comienzo de este capítulo, el levantamiento armado zapatista no solo permitió la implementación de acciones por parte de las instituciones educativas federales y estatales, sino que también propició el posicionamiento de nuevos actores en el campo de la educación indígena como el mismo EZLN y otros grupos de indígenas organizados apoyados por las ONG, AC o —como es el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM)— instituciones académicas como el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). De esta manera se marcó el tránsito de la intermediación corporativa a la intermediación civil en el campo de la educación indígena (Bertely, 2003).

Ahora bien, antes de ahondar con respecto al caso de la UNEM que, por obvias razones, trataré de manera detallada en un capítulo aparte, a continuación analizaremos brevemente algunas de las características fundamentales de la propuesta educativa autónoma zapatista, con el fin

de contar con un referente que permita contextualizar el campo educativo en el que se inscribe la propuesta curricular que se analiza en este trabajo.

Del lado zapatista, la decisión de formar escuelas autónomas sin reconocimiento oficial del Estado forma parte de la modificación de la estrategia del EZLN que, en 1997, ante la negativa del Gobierno Federal de dar cumplimiento a los Acuerdos de San Andrés, tomó la decisión de entrar en un proceso de resistencia ante las instancias gubernamentales para construir una autonomía propia en sus territorios. Sin pretender agotar el tema de la educación autónoma —ya tratado a profundidad en diferentes trabajos académicos[17]—, considero relevante señalar algunas de las características principales de la educación zapatista, mismas que servirán como referente para analizar algunos de los planteamientos educativos de la UNEM.

En las Cañadas de la Selva Lacandona, la educación autónoma comenzó en 1997, con el Proyecto Semillita del Sol. Este fue implementado por jóvenes promotores elegidos en sus comunidades y capacitados por formadores, en su mayoría estudiantes universitarios, procedentes del Distrito Federal y de otras ciudades del país y del extranjero, como parte de la solidaridad nacional e internacional hacia el movimiento zapatista. Aunque no se cuenta con datos precisos, los promotores zapatistas de educación suelen estar en el cargo de entre uno y tres ciclos escolares, lo que representa posiblemente una de las principales debilidades del sistema educativo autónomo zapatista, ya que implica un proceso continuo de capacitación docente y la falta de continuidad del trabajo pedagógico en los centros educativos. Generalmente, la función de promotor de educación se concibe como servicio a la colectividad y por lo mismo está integrada a la estructura de cargos de la comunidad autónoma, por lo que los promotores —que no reciben un salario— cuentan con el apoyo de la comunidad, que se encarga de cuidar su parcela y atender su milpa para compensar su labor educativa. Los promotores —generalmente jóvenes que aún no se han casado— están sujetos a la autoridad de la comunidad, expresada en su máximo órgano de toma de decisiones: la asamblea. Como explica Gutiérrez (2005), desde sus inicios:

17 Gómez 2002 y 2009; Gutiérrez 2005 y 2006; Núñez 2005; Ramos 2006; Cerda 2006; Baronnet 2009.

> El proyecto Semillita del Sol busca generar una alternativa educativa que responda a la petición de las comunidades y que responda a su mandato […]. La idea era echar a andar un proceso educativo integral, construido conjuntamente entre todos los que en él participan —comunidades, padres, niños, promotores, maestros, asesores— y estrechamente relacionado con la realidad regional […]. La escuela que deseamos no puede ser una institución ajena a la comunidad […] debe ser más bien, parte integral de la comunidad, debe pertenecer a ella en sentido pleno. Ello conlleva la participación de la comunidad en la concepción de la escuela, en las decisiones que atañen al conjunto del proceso formativo (desde los contenidos y las formas de enseñanza, las cuestiones operativas —horarios, calendarios, recursos— hasta el sentido de la escuela en tanto espacio de generación de saberes colectivos) (Gutiérrez, 2005: 81).

Las familias indígenas zapatistas adquieren así compromisos y responsabilidades a nivel de la gestión administrativa y pedagógica de las escuelas primarias y secundarias en las que estudian sus hijos. Como señala Baronnet (2009), ello les permite controlar —en cierta medida y desde la esfera política local— los criterios de orientación y evaluación de lo que es culturalmente pertinente enseñar y estudiar. A nivel general, la definición de contenidos de aprendizaje en las escuelas autónomas se organiza a partir de tres criterios: 1) la revalorización de los saberes locales, 2) la valoración de conocimientos que provienen de fuera de la localidad y 3) la reflexión en torno a lo deseado, lo útil y lo necesario. El proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza generalmente a partir de "la integración de diferentes conceptos alrededor de un tema o un problema en común, así como con la integración de saberes locales y escolares en los espacios de Historias, Matemáticas y Vida y Medio Ambiente" (Gutiérrez, 2005: 81). Sin embargo, a pesar de formar parte de un sistema educativo autónomo que se rige y opera bajo principios comunes:

> Cada municipio rebelde ha concretado, de forma particular y creativa, el proyecto autónomo zapatista. A partir de sus procesos asamblearios y de sus propios mecanismos y recursos económicos, sociales, culturales y políticos, cada escuela presenta su singularidad organizativa y pedagógica, aunque a veces no tenga escrito su programa educativo. No obstante, todas ellas comparten elementos comunes y su oposición a la política educativa nacional. Buscan no depender de un poder centralizado a nivel estatal y nacional, basándose en los actores comunitarios y sus representantes

> que orientan, vigilan y evalúan tanto el compromiso político como el rol pedagógico del docente indígena (Baronnet, 2009: 426).

A partir de estos antecedentes, a continuación intentaré recuperar y analizar críticamente la historia de la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM). Lo anterior implica, sin embargo, dedicar unas páginas a presentar la experiencia de la comunidad tsotsil de La Pimienta (municipio de Simojovel de Allende) y de su Escuela Primaria Técnica Rural Indígena (EPTRI) donde, hace casi veinte años trabajaron los primeros integrantes de la UNEM y, en la actualidad, trabajan otros jóvenes educadores comunitarios indígenas nombrados por la comunidad, muchos de ellos parientes y familiares del grupo originario, quienes siguen sembrando la semilla de la nueva educación de la UNEM.

## La primera escuela autónoma en los Altos de Chiapas

Así como en muchas comunidades indígenas de Chiapas y de todo México, la escuela llegó a La Pimienta poco después de la conformación del ejido (1958) y fue parte de las reivindicaciones que los campesinos tsotsiles hicieron al Gobierno mexicano en su lucha por independizarse de la finca y el patrón *kaxlan*.

La primera escuela primaria monolingüe, a cargo del Estado, se fundó hacia finales de los 60 del siglo XX. Ya desde entonces los habitantes de la comunidad mostraron tener interés en la calidad de la educación que recibían sus hijos, criticando el ausentismo y el alcoholismo de los maestros que llegaban a impartir clase. En dos ocasiones los comuneros tomaron la decisión de cerrar la escuela y sacar a los profesores en signo de protesta. Sus luchas culminaron en 1989 cuando, después de volver a correr a los maestros, la comunidad logró que las autoridades educativas cerraran la escuela bilingüe, sustituyéndola por una escuela federal, cuyos maestros, en el imaginario de los padres de familia de la comunidad, tenían una mejor preparación.

Con el levantamiento del EZLN, la historia educativa de la comunidad, que hasta 1997 se había integrado en su totalidad a las bases de

apoyo zapatista,[18] dio un avance importante. Algunos jóvenes que estaban participando en el PECI y que impartían clase en escuelas de la región de Los Altos, fueron el fermento político que despertó el zapatismo y, aprovechando los espacios de diálogo e intercambio de ideas que los talleres de capacitación del PECI les ofrecían, entraron en contacto con otros educadores que simpatizaban con sus ideas y querían reformar la educación que se impartía en las escuelas bilingües de Chiapas. Como veremos en el siguiente capítulo, fueron los cursos del PECI un ámbito donde se gestó el proyecto de la nueva educación y la creación de la UNEM. Dejaremos esto para después, ya que ahora regresaremos a la experiencia de autonomía educativa vivida en La Pimienta, a partir de 1994.

Al conversar con las autoridades y padres de familia de La Pimienta, los jóvenes educadores comunitarios que participaban en el PECI empezaron a vislumbrar la idea de crear una escuela primaria autónoma, controlada por la comunidad, convirtiéndose de esta forma "en los pioneros de un movimiento educativo autónomo que echaría raíces en el campo educativo chiapaneco" (Gutiérrez, 2005: 109). Fue así que, en agosto de 1996, poco después de la firma de los Acuerdos de San Andrés entre el EZLN y el Gobierno Federal, empezaron las clases en la Escuela Primaria Técnica Rural Indígena (EPTRI), atendiendo a 150 niños -repartidos según los seis grados de la educación primaria- con jóvenes educadores elegidos por la misma comunidad.[19] El apoyo académico brindado por parte de una asociación civil fundada por Ronald Nigh (investigador del CIESAS-sureste), así como de otros académicos relacionados con este centro de investiga-

18 Gutiérrez (2005) explica que, después del levantamiento armado de 1994, no obstante las divisiones preexistentes entre católicos y protestantes, toda la comunidad se integró como base de apoyo zapatista. Pocos años después (mediados de 1996), sin embargo, la guerra de baja intensidad y las políticas contrainsurgentes implementadas por el Gobierno Federal empezaron a dividir la comunidad, utilizando los programas compensatorios como Progresa, Procampo, etc. La Pimienta volvió a dividirse entre, por un lado, los católicos filo-zapatistas que permanecían en resistencia y, por el otro, los protestantes identificados políticamente con el Partido del Trabajo (PT), quienes accedieron a recibir el dinero y los apoyos otorgados por las dependencias federales y estatales.

19 A la escuela autónoma solo acudieron los hijos de las familias zapatistas y católicas, mientras que las protestantes, acuerpadas por el Partido del Trabajo (PT), continuaron asistiendo a la Escuela Primaria Bilingüe Francisco Villa, perteneciente al sistema federal.

ciones, fue muy importante en esta primera etapa de la nueva escuela. Sin embargo, fue la participación de los padres de familia de la comunidad el factor clave para el buen funcionamiento de la EPTRI: "los docentes, jóvenes elegidos por la comunidad con estudios de secundaria, trabajaban de forma voluntaria y la comunidad los apoyaba con maíz, frijol, café, etc., y con trabajo solidario en sus parcelas para su sostenimiento" (Gutiérrez, 2005: 110).

La escuela autónoma de La Pimienta se basó en una perspectiva comunitario-agrícola en la que se buscaba relacionar la educación escolar con la comunitaria y: "1) combinar la teoría y la práctica; 2) rescate de la cultura indígena; 3) conservar y valorar los recursos naturales; 4) elaboración de libros" (Gutiérrez, 2005: 110). Marstom (1997), una académica relacionada con el CIESAS que apoyó la EPTRI en sus inicios, nos explica las directrices que sustentaban la nueva educación implementada en la escuela:

1. La sociedad civil (bases de apoyo zapatistas) deben elegir democráticamente a sus propios maestros, quienes deben ser nativos de sus comunidades y, por lo tanto, hablar la lengua y comprender la cultura.
2. Las clases deben ser dadas en la lengua materna de la comunidad, combinándola con el español como segunda lengua.
3. Las comunidades deben rescatar la cultura y las costumbres indígenas siempre que conserven los recursos naturales de la comunidad […]. Los ancianos de la comunidad deben ser invitados al salón de clase para ofrecer demostraciones sobre plantas medicinales y otras importantes prácticas culturales. La agricultura debe ser enriquecida con el conocimiento de los ancianos y con la introducción de nuevas técnicas de agricultura orgánica.
4. Los maestros, parientes y estudiantes de la comunidad deben escribir sus propios materiales educativos […].
5. La nueva educación deberá crear pequeñas empresas que beneficien a la comunidad y que creen empleos para los jóvenes (Marstom, 1997 en Gutiérrez, 2005: 111).

Al recuperar los testimonios de los educadores y comuneros que participaron en los primeros años de la escuela autónoma, Gutiérrez (2005) explica que la enseñanza estaba fuertemente vinculada a la vida comunitaria y que los maestros tenían que rendir cuenta a las autoridades y padres de familia. Se adaptó el calendario escolar al calendario agrícola de la

comunidad y las clases solían realizarse tanto adentro (teoría) como afuera del salón (práctica), utilizando como recursos pedagógicos las actividades que los comuneros realizaban en las parcelas, cafetales y otros espacios. Se trabajaba por temas generadores relacionados con las etapas de producción agrícola, como la siembra, la quema o la cosecha, se recuperaban los conocimientos propios, la historia, las costumbres y las celebraciones. Otra parte importante tenía que ver con la formación política y en particular con la cuestión de la autonomía zapatista. A pesar de estas interesantes innovaciones pedagógicas que, como veremos, representan importantes antecedentes de la propuesta curricular que se analiza en este trabajo, los problemas empezaron a manifestarse muy pronto, dado que los egresados no contaban con boleta oficial para inscribirse a la Telesecundaria que, desde 1991, operaba en la comunidad. En un principio (1997), con el apoyo de asesores *kaxlanes* que venían de San Cristóbal, un grupo de padres de familia apoyados por los educadores de la EPTRI pusieron en marcha una escuela secundaria autónoma. Muy pronto, sin embargo, el proyecto fracasó debido, por un lado, a las dificultades concretas que implicaba a nivel educativo y, por otro, a la falta de recursos para echar a andar un proyecto de tal magnitud. Otro factor que incidió en el abandono del proyecto de la secundaria autónoma en La Pimienta fue el impacto de las becas Progresa (ahora Oportunidades) que el Gobierno Federal empezó a ofrecer a los estudiantes de las escuelas telesecundarias oficiales en el marco de las políticas contrainsurgentes implementadas después del incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés. El dinero de las becas, así como los desayunos escolares que se ofrecían a los niños que estudiaban en la primaria oficial, mermaron la unidad del grupo pro zapatista. Fue en este contexto que la mayoría de los padres de familia tomó la decisión de mandar a sus hijos a estudiar en la escuela telesecundaria oficial ya que, además de recibir una beca, sus estudios iban a tener validez oficial otorgándoles un título que les serviría para seguir estudiando la prepa o —en su imaginario— para conseguir un trabajo no ligado a la producción agrícola.

La presión social por oficializar los estudios de nivel primario que se realizaban en la EPTRI se hizo sentir. La escuela federal de la comunidad ya había empezado a recibir apoyo por parte del Gobierno (libros gratuitos, desayunos escolares, becas, financiamientos para mejorar la infraestructura), lo que representaba un potente atractivo para aquellas familias que

sufrían escasez de recursos y no podían enfrentarse a los costos generados por el estudio de sus hijos. En esa coyuntura, los educadores comunitarios y los padres de familia que sostenían la escuela autónoma tomaron la decisión de acercarse al PECI para contar con el reconocimiento oficial, lo que también implicó que los educadores comunitarios de la EPTRI recibieran las becas que el programa pagaba a los jóvenes que se desempeñaban como maestros, sin tener que seguir necesitando el apoyo solidario de las familias de los estudiantes. De esa forma se logró que la escuela comunitaria siguiera operando y —en las intenciones de los educadores que seguían defendiendo el proyecto inicial— que se continuaran sembrando las semillas de la nueva educación en la comunidad. No obstante estas buenas intenciones, Gutiérrez (2005) explica que con el reconocimiento oficial:

> Comenzaron a perfilarse una serie de cambios en la escuela autónoma […] un proceso tenso de negociaciones y conflictos entre las pretensiones de la comunidad y de los docentes de mantener el control sobre las decisiones de la escuela y la necesidad de ajustarse a los marcos normativos oficiales […] llegaron los primeros cambios [entre los cuales la imposición del nombre "Escuela Comunitaria Indígena José Gorostiza", sin algún significado para los habitantes de la comunidad] cambios en los horarios y calendarios de trabajo, también llegaron los libros de texto oficiales […]. Es decir, toda una nueva concepción de la escuela, sustentada en una cultura escolar nacional fue paulatinamente desplazando la peculiar construcción social de la escuela que había tenido lugar en la EPTRI (Gutiérrez, 2005: 120).

Estas tensiones son las que, hasta la fecha, siguen viviendo los educadores comunitarios de la UNEM que laboran en la escuela de La Pimienta y que, como veremos en los siguientes capítulos, a partir de sus experiencias de vida como comuneros y campesinos y de sus buenas prácticas educativas, contribuyeron de manera determinante al proceso de co-teorización del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).

Ahora bien, luego de presentar, de forma resumida, la experiencia de la EPTRI de La Pimienta, ha llegado la hora de analizar el proceso de conformación de la UNEM.

## La Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM)

Para reconstruir y analizar críticamente la historia de UNEM desde su fundación en 1995 hasta los años en los que entré directamente en contacto con ella (hacia mediados de 2004), me valdré de tres trabajos de investigación (Marstom, 1997; Roelofsen, 1999; Gutiérrez, 2005) realizados por académicos que colaboraron con esta institución durante sus primeros diez años de vida. Estas informaciones documentales serán complementadas por las que emergieron de las conversaciones y vivencias que, a partir del año de 2004 hasta la fecha, he compartido con los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles, con quienes sigo colaborando en los proyectos educativos que se mencionarán en las páginas siguientes.

### *La fundación de la UNEM y el Bachillerato del CIESAS*

En su interesante y bien documentado trabajo sobre la UNEM, Roelofsen (1999) cuenta cómo se realizó la primera reunión formal entre los asesores de CIESAS de ese entonces (Ronald Nigh y Gabriela Vargas) y los educadores comunitarios tseltales y ch'oles (aún no se integraban los educadores tsotsiles de La Pimienta es ese tiempo), quienes, unos meses después, formarían la UNEM. Fueron dos de los líderes de la futura asociación civil quienes, hacia finales de 1994, invitaron a los académicos de CIESAS a una reunión en una comunidad tseltal de la Selva Lacandona, cerca de Palenque, para asesorarlos en una plática que iban a tener con funcionarios de la Secretaría de Educación del Estado. Sin embargo, al llegar a la comunidad, los dos investigadores se dieron cuenta que no había un representante de ninguna institución educativa oficial y que los aproximadamente cincuenta jóvenes tseltales y ch'oles que los esperaban sentados a la sombra de una ceiba querían pedirles su asesoría académica para formarse en el proceso de construcción de una nueva educación. Los educadores, con excepción de dos de ellos todos entre quince y veinte años de edad (Roelofsen, 1999), procedían de comunidades indígenas de la Selva y Región Norte y eran principalmente integrantes del grupo lingüístico tseltal y ch'ol. La mayor parte eran jóvenes con estudios de secundaria terminada que habían sido nombrados por las asambleas de sus comunidades —casi todas, en ese

entonces, pertenecientes a bases de apoyo zapatista— para integrarse como Educadores Comunitarios Indígenas del PECI.[20] Fue así como empezó la relación de colaboración entre el CIESAS y este grupo de educadores comunitarios tseltales y ch'oles. A estos se añadiría poco después (inicios de 1995) un grupo de doce educadores tsotsiles, procedente de la comunidad La Pimienta, la mayor parte de los cuales laboraba en la EPTRI; ellos fueron invitados a participar por uno de los asesores del CIESAS quien los había estado capacitando en cuestiones de agricultura orgánica y en la conformación de un huerto escolar. Gracias a la asesoría de Ronald Nigh y Gabriela Vargas y a las gestiones de Jorge, quien sería su presidente vitalicio, unos meses después se constituyó formalmente la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México. La UNEM se fundó en 1995 y fue registrada legalmente como Asociación Civil en 1997. Entre sus objetivos quedaron establecidos los siguientes:

> Consolidar entre los pueblos indígenas una educación intercultural bilingüe.
>
> Contribuir a la formación integral de los jóvenes indígenas […]. Implementar una profunda reforma del proceso educativo básico hacia una educación intercultural bilingüe comunitaria bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas, que combine el estudio con el trabajo, vincule la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción (UNEM, 2000).

No es de menor relevancia señalar que prácticamente todos los educadores comunitarios indígenas que participaron en la creación de la UNEM —con la excepción de quien será su presidente vitalicio, que en ese tiempo tenía alrededor de treinta años— se caracterizaban por su juventud. Lo anterior resulta importante ya que, además tener la disposición para tomar nuevos retos, estos jóvenes entraron en esta experiencia en una etapa clave de su vida. Su corta edad —la mayoría tenía menos de veinte años— no era signo de inmadurez, pues ya eran miembros activos de sus comunidades, como demuestra el hecho de que habían sido nombrados

20 En ese tiempo aún no se había generado la ruptura del diálogo entre Gobierno Federal y EZLN y este último no había tomado la decisión de generar un sistema autónomo de educación. Es por eso que gran parte de los educadores comunitarios nombrados en comunidades bases de apoyo zapatista habían entrado a participar en el PECI.

por las asambleas comunitarias para hacerse cargo de la formación escolar de los niños. De hecho, según las prácticas socioculturales de sus comunidades, alrededor de los quince años estos jóvenes habían alcanzado la mayoría de edad aunque no tuvieran todavía "juicio" —como suelen mencionar los pueblos mayas—, es decir, aunque no estuvieran casados. En efecto, su mocedad los predisponía para asumir las tareas de educadores comunitarios porque, al no ser los responsables principales de las parcelas familiares y estar todavía bajo la tutela paterna, gozaban de la posibilidad de ausentarse con mayor frecuencia de las responsabilidades domésticas y agrícolas, y podían disponer del tiempo necesario para participar en los talleres de formación ofrecidos en el CIESAS-Sureste y en las demás instituciones educativas y las ONG de San Cristóbal de Las Casas; así, su ausencia no provocaba la incapacidad doméstica para trabajar la milpa familiar. Roelofsen (1999) señala que: "the UNEM teachers come from various political and ethnical backgrounds and find a united focal point in the shaping of an education alternative" (Roelofsen, 1999: 23).[21] Así, lo que unía a los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la recién conformada UNEM era el firme propósito de:

> Implementar una profunda reforma del proceso educativo básico hacia una educación intercultural bilingüe comunitaria bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas, que combine el estudio con el trabajo, vincule la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción (UNEM, 2000).

Para lograr estos objetivos, los líderes de la organización empezaron a dirigir oficios a las autoridades educativas estatales solicitando una "reformulación fundamental de la educación desde sus mismos contenidos" (UNEM, 2000). Como destaca Roelofsen: "the UNEM members want to reform education but they also want to keep in touch with the official Mexican education" (Roelofsen, 1999: 23).[22]

---

21 "Los educadores de la UNEM proceden de diferentes antecedentes políticos y étnicos y encuentran un punto de unión en la construcción de una educación alternativa". Todas las traducciones de las citas al pie de página son hechas por el autor.

22 "Los miembros de la UNEM quieren reformar la educación pero también quieren mantenerse en contacto con el sistema educativo oficial mexicano".

Como veremos, la búsqueda del reconocimiento oficial por parte del Gobierno mexicano de los proyectos educativos desarrollados a lo largo de su trayectoria será una constante en la historia de la UNEM y, en particular, de su presidente, quien suele hacer énfasis en la necesidad de educar desde abajo al Gobierno y enseñar a sus instituciones educativas cómo se hace la "verdadera" educación intercultural "de" y no "para" los pueblos indígenas. Al respecto, vale la pena recordar que la necesidad de contar con el reconocimiento oficial había sido el factor determinante para que los habitantes de La Pimienta renunciaran a su escuela autónoma y se adscribieran al PECI para que sus hijos contaran con un certificado oficial.[23]

A la par de estas gestiones con el Gobierno —y persiguiendo el objetivo de formarse como educadores comunitarios— los integrantes de UNEM continuaron valiéndose del apoyo del CIESAS y de otras organizaciones de la sociedad civil. Fue así que, entre finales de 1995 y mediados de 1996, un centenar de jóvenes educadores comunitarios indígenas de Altos, Norte y Selva de Chiapas —en ese entonces adscritos a la UNEM— empezaron a capacitarse en el manejo de la agricultura orgánica y en su uso como herramienta pedagógica por medio de la huerta escolar (ver Marstom, 1997). En 1996 la UNEM trabajó en coordinación con la delegación especial de la SEP en Chiapas, participando en el curso de capacitación impartido a los educadores de PECI (Gutiérrez, 2005).

A raíz de las capacitaciones, un grupo de estos jóvenes educadores —alrededor de cincuenta— empezó a poner en práctica los nuevos conocimientos en las escuelas de PECI en las que trabajaban, así como en algunas escuelas autónomas zapatistas de los Altos, Selva y Región Norte cuyos educadores seguían participando con la UNEM. Luego de los primeros años de capacitaciones y experiencias educativas frente a grupo, los educadores de la UNEM solicitaron a sus asesores de CIESAS una formación pedagógica más amplia e integral que, además de dotarles de herramientas para cumplir con el mandato de sus comunidades de seguir sembrando las semillas de una nueva educación, pudiera también darles un título que

23 Sin embargo, es necesario señalar que no todos los educadores comunitarios que han participado en los proyectos educativos de la UNEM, varios de los cuales se identifican con los ideales zapatistas, comparten esta postura de negociación con el Gobierno mexicano y sus instituciones educativas.

respaldara su trabajo y, por qué no, les permitiera ganar un salario. Fue así que, gracias al financiamiento otorgado por las ONG Terranova y Acción Solidaria Cataluña y el Instituto Nacional Indigenista (INI), bajo la coordinación académica de Ronald Nigh y Gabriela Vargas (CIESAS-Sureste) y con la participación de "académicos de CIESAS, Casa de la Ciencia, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), la Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas (OMIECH), la Fundación León XIII, la Escuela Popular de Artes, la Fundación Rigoberta Menchú Tum, El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), además de un sinnúmero de especialistas en educación intercultural bilingüe" (AA.VV., 2009: 37), se iniciaron los cursos del Bachillerato Pedagógico Comunitario para la Formación de Docentes de Educación Primaria Bilingüe Intercultural,[24] en modalidad semi-abierta, en las instalaciones del CIESAS de San Cristóbal de Las Casas.

El Bachillerato del CIESAS se desarrolló entre 1997 y 2000, trabajando regularmente en sesiones de cinco días por mes. A pesar de las gestiones e intentos por recaudar dinero y becar a los estudiantes, nunca se logró asegurar una beca para los educadores comunitarios que participaron en los cursos, hecho que, en los recuerdos de nuestros colaboradores, suele ser mencionado como una demostración de su compromiso con su propia formación y también como una causa para las abundantes deserciones que —como veremos más adelante— caracterizaron estos primeros años de vida de la organización.

Aunque Roelofsen (1999) hace referencia a un mapa curricular y un plan de estudios del bachillerato —que había sido diseñado por los asesores de CIESAS en colaboración con los líderes de la organización— no parece que este haya sido ejecutado al pie de la letra. Más bien, aprovechando la presencia en las instituciones académicas, educativas y en las ONG de San Cristóbal de académicos, especialistas y formadores de todo México y de varios países del mundo —atraídos a Chiapas por el fermento sociocultural y político que se había producido en los años posteriores al levantamiento armado zapatista—, los educadores comunitarios y los asesores de CIESAS

24 Por razones de brevedad, de aquí en adelante nos referiremos a este programa formativo con el nombre de "Bachillerato del CIESAS" que, de hecho, es la forma en la que los educadores comunitarios suelen llamarlo.

invitaron a participar a los cursos del Bachillerato a una variedad importante de profesionistas. Roelofsen (1999), quien también participó como facilitadora de una materia, recuerda que durante su estancia: "ethnography, organic agriculture, Human Rights and Capoeira are among the most important subjects the teachers have been learning about in their high school course" (Roelofsen, 1999: 29).[25] La autora señala que:

> In the period that I attended the classes, from May to December 1998 the teaching program was a follows: Pedagogy workshop: […] the human rights teacher taught 2 session per week, and held many discussions about the content of the actual education and how the students want to improve the education. Investigation and action workshop: Ron was the teacher of organic agriculture […]. Different teachers from the House of Science have been teaching mathematics and analytical thinking. Educational ethnography workshop: Gaby taught social anthropology and ethnography, and involved the students in the investigation of their communities (Roleofsen, 1999: 36).[26]

Conforme otros profesionistas fueron acercándose al CIESAS y —por invitación de los educadores comunitarios o de sus asesores— fueron incorporándose como docentes al Bachillerato, los educadores comunitarios fueron recibiendo un sinfín de cursos y talleres.

Una vez concluido el Bachillerato del CIESAS, los educadores de UNEM empezaron a solicitar que sus estudios fueran reconocidos por parte de la Secretaría de Educación Pública, lo que los llevó a realizar desgastantes trámites administrativos en las oficinas de la Secretaría de Educación tanto de Chiapas como en la federal. Sin embargo, aunque contaron

25 "Etnografía, Agricultura Orgánica, Derechos Humanos y Capoeira figuran entre los temas más importantes que los educadores han estado aprendiendo en sus cursos del bachillerato".

26 "Durante el periodo en el que estuve atendiendo las clases, de Mayo a Diciembre de 1998, el programa de enseñanza era el siguiente: Taller de Pedagogía […], el maestro de Derechos Humanos impartía dos clases por semana, y facilitaba grupos de debate acerca del estado actual de la educación y sobre cómo los educadores querían mejorarla. Taller de Investigación-Acción: Ron era el docente de Agricultura Orgánica […]. Diferentes maestros de la Casa de la Ciencia enseñaban Matemáticas y Pensamiento Analítico. Taller de Etnografía Educativa: Gaby enseñaba Antropología Social y Etnografía, involucrando a los estudiantes en la investigación de sus comunidades. Taller de Educación Física".

con el apoyo de los asesores del CIESAS (entre los cuales, hacia finales de 1999 se sumaría la que, desde entonces, ha sido su asesora y acompañante principal, la doctora María Bertely Busquets), el reconocimiento no se logró nunca. A pesar de ello, la experiencia del Bachillerato y las prácticas educativas realizadas en las escuelas comunitarias a lo largo de esos tres años de formación permitieron consolidar las habilidades docentes de los aproximadamente veinte educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles que culminaron su formación, quienes empezaron a consolidar su concepción teórico-práctica de educación intercultural bilingüe. Al respecto, Roelofsen recuerda que:

> The teachers wanted to combine theory and practice in their education. In an ideal UNEM teaching practice, habits and customs in the communities are analyzed and incorporated into the classroom education, as a way to bring the education 'closer to the people' […]. Investigation is one of the UNEM methods: the children go out in the fields, interview people and write down their experiences […] the teacher envisaged the new education as focused on a two objective: the preservation of indigenous cultures and the acquisition of skills that would be relevant to indigenous communities everyday life (Roelofsen, 1999: 31).[27]

La autora recuerda que uno de los objetivos prioritarios de los integrantes de la organización era de: "we have to prepare a serious new method […]. It's a struggle to do it well, to develop a good curriculum, and we are looking for a good preparation to do it" (Roelofsen, 1999: 41).[28]

Ahora es necesario abrir un paréntesis para analizar lo que pasó al interior de la UNEM durante estos primeros tres años de vida, enfocándo-

27 "Los educadores quieren combinar la teoría con la práctica en su propuesta educativa. En una práctica de enseñanza ideal de la UNEM, los usos y costumbres de las comunidades son analizados e incorporados en la educación áulica, como una manera de acercar la educación a la gente […]. La investigación es uno de los métodos de la UNEM: los niños salen a campo, entrevistan a las personas y redactan sus experiencias […] los educadores consideran que la nueva educación se centra en dos objetivos: la preservación de las culturas indígenas y el desarrollo de las habilidades que serían relevantes en la vida comunitaria cotidiana".

28 "Tenemos que elaborar un nuevo método bien fundamentado […]. Es un reto hacerlo bien, desarrollar un buen currículum, y estamos buscando formarnos bien para hacerlo".

nos, particularmente, en la fuerte disminución del número de educadores que participaron en ella. Mencioné que al inicio (1995) los educadores comunitarios indígenas que participaban con la UNEM eran cerca de cien, sin embargo, este número declinó rápidamente a lo largo de los primeros dos años de vida de la organización. Veamos qué nos dice al respecto Roelofsen:

> At its initiation in 1995, the UNEM comprised about 100 indigenous teachers form over 50 rural communities[29] […]. The idea [se refiere al Bachillerato del CIESAS] attracted some 100 indigenous teachers that promise to join in but only 40 persevered after de first meeting […]. In 1996, the organization had about 40 teachers that attended the meetings; in 1998 this number had declined to an average of about 12 people (Roelofsen, 1999: 23, 33).[30]

¿Cuáles fueron los factores que incidieron en la disminución del número de educadores comunitarios indígenas que participaban con la UNEM entre 1995 y 1998? Al respecto, Roelofsen señala que: "the main problem I encountered in the UNEM was that the teachers never had any money to come to the courses" (Roleofsen, 1999: 78).[31]

Ahora bien, no cabe duda que, para jóvenes campesinos que trabajaban de manera gratuita (en el caso de los que laboraban en escuela zapatistas) o que únicamente recibían una pequeña beca (en el caso de los que trabajaban en una escuela de PECI), la ausencia de recursos económicos para viajar y hospedarse en San Cristóbal de Las Casas —para asistir a los cursos del Bachillerato del CIESAS que se llevaban a cabo una semana por mes— haya representado una de las principales causas para desertar. Asimismo, vale recordar que algunos de los jóvenes que habían entrado al Bachillerato en busca de un título que amparara su trabajo como educadores comu-

29 "A sus inicios en 1995, la UNEM integraba a alrededor de 100 educadores indígenas procedentes de unas 50 comunidades".

30 "La idea del bachillerato atrajo a unos 100 educadores indígenas, quienes se comprometieron a entrarle, pero únicamente 40 continuaron después de la segunda reunión […]. En 1996 la organización contaba con 40 educadores que participaban en las reuniones; en 1998 ese número se había caído a 12 personas".

31 "El principal problema que yo encontré en la UNEM fue que los educadores nunca contaban con recursos económicos para llegar a los cursos".

nitarios fueron atraídos por otros programas de formación magisterial que se realizaron en Chiapas en esos años y que, contrariamente a este, sí lograron contar con el reconocimiento oficial. Entre ellos se encontraba el de Guaquitepec, por ejemplo, y en el caso de aquellos educadores que ya contaban con estudios de nivel medio-superior, estaba la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que a partir de 1994 se ofertó en las subsedes de San Cristóbal de Las Casas, Palenque y Jitotol —además de impartirse en la sede central de Tuxtla— y ofrecía a los educadores la anhelada posibilidad de ganarse una plaza en el magisterio bilingüe.

Entre los factores que causaron la deserción de las mujeres que habían empezado el Bachillerato —pocas, pero con una presencia simbólica importante— encontramos las dificultades relacionadas con la menor movilidad que las mujeres indígenas suelen tener con respecto a los hombres. Además, así como sucede en las escuelas oficiales de nivel medio superior, varias de ellas tuvieron que dejar de estudiar o prestar su servicio como educadoras comunitarias porque se casaron o se embarazaron y tuvieron a sus bebés, lo que generalmente representa el fin de la etapa en que la mujer indígena tiene derecho a estudiar y el momento en que debe asumir el rol de madre y esposa.

Con respecto a los educadores comunitarios que dejaron de participar con la UNEM, otro factor que probablemente repercutió de forma negativa en aquellos colaboradores indígenas más cercanos al zapatismo fue la negociación de los líderes de la UNEM con el Gobierno y las instituciones educativas oficiales. Si bien, en un comienzo, esta situación no representaba un problema insuperable —ya que todavía el diálogo entre EZLN y Gobierno Federal seguía en pie— después del incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés y de la decisión del EZLN de construir su propia autonomía, varios de los educadores más cercanos al zapatismo tomaron la decisión de dejar la UNEM.

Asimismo, las pláticas informales que he tenido con mis colaboradores indígenas a lo largo de estos años me han convencido que también hubo otras motivaciones para abandonar la UNEM. En efecto, a pesar de considerarse y —por lo menos a nivel discursivo— ser considerados parte de la UNEM por los demás integrantes y por los asesores *kaxlanes*, varios de los educadores comunitarios que participaron en el Bachillerato del CIESAS

y en los demás proyectos educativos que analizaré en las páginas siguientes, nunca fueron formalmente registrados como parte de la AC, ya que su presidente vitalicio no accedía a admitirlos. Como señaló en una reunión realizada durante el proceso de diseño curricular que nos ocupa, Jorge creía que varios de ellos formaban parte o habían estado trabajando como promotores de Semillita del Sol o de otros proyectos educativos zapatistas, por lo que eran considerados simples invitados de UNEM, sin derecho a integrarse formalmente a ella. Otros educadores que participaron en el Bachillerato y en otros proyectos educativos y que aunque al inicio simpatizaban con el movimiento zapatista, nunca formaron parte del sistema educativo autónomo, tampoco fueron integrados, quedando en un estatus de invitados. En todos estos casos, la negativa del presidente de UNEM siempre fue tajante, lo que sin lugar a dudas no fue un factor que incentivara la permanencia de esos educadores que no pudieron registrase como parte de la organización y que, por tanto, no gozaban de los mismos derechos a la hora de tomar decisiones. Veamos qué comenta Roelofsen al respecto:

> Is not a professor but has been the president of the UNEM since its foundation. He finished his undergraduate education at the Pedagogic University. He is a Ch'ol man in his late thirties who speak ch'ol and tseltal, as well as Spanish […]. He has been a troublemaker with the female members of the UNEM. As the president of the UNEM, […] represents the organization in various places and locations […]. He is not the UNEM on his own but he can be seen as the UNEM because he represents the teachers […]. Usually however, he does not involve the teachers in official meetings (Roelofsen, 1999: 46-47).[32]

Además, la autora precisa que:

> One of the discussion points in the organization has been the role of the president. Since the beginning of the UNEM foundation, UNEM

32 "No es un educador, pero ha sido el Presidente de la UNEM desde su fundación. Terminó su carrera en la Universidad Pedagógica. Es un hombre ch'ol de unos treinta años que habla tanto ch'ol como tseltal y también el español […]. Ha sido muy conflictivo con las mujeres de la organización. Como Presidente de la organización, […] la representa en diferentes contextos y escenarios […]. Aunque no sea la UNEM, puede ser considerado como la UNEM en cuanto que representa a los educadores […]. De todos modos, generalmente no invita a los demás educadores a participar en las reuniones oficiales".

> president […] has been the only one that has seen all the trainers and teachers outside the classroom on a more or less regular basis […] according to some teachers should give up some of his power by teaching other how to contact official institutes and do everything else a president does (Roelofsen, 1999: 79).[33]

Es así que, a lo largo de los primeros cinco años de vida, la UNEM pasó de ser un movimiento educativo numéricamente importante a una pequeña asociación civil con una veintena de educadores comunitarios tsotsiles, tseltales y ch'oles de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas. No es de menor relevancia señalar que, con la excepción de los educadores de La Pimienta, quienes seguían trabajando en la escuela primaria de la comunidad, y de tres educadores ch'oles que participaban en las escuelas autónomas de su región, los demás ya no estaban frente a grupo sino que, por diferentes razones, habían dejado de trabajar como educadores comunitarios y se dedicaban a las labores agrícolas en sus propias comunidades. Lo anterior, sin embargo, no debe hacernos pensar que ya no siguieran participando activamente en los asuntos educativos de las escuelas de sus comunidades o que su interés en la construcción de una nueva educación se hubiese mermado, ya que su conocimiento del campo educativo, su experiencia como educadores y la formación recibida en el Bachillerato del CIESAS, los convertían ante los ojos de los habitantes de sus comunidades en verdaderos expertos en educación.

### *Elaboración de materiales educativos y formación de docentes*

Después de concluir la experiencia del Bachillerato de CIESAS y a la par de desempeñarse por más de tres años como maestros en las escuelas de sus comunidades —articulando de esta manera la teoría aprendida en su formación media superior con la práctica pedagógica—, los casi veinte

33 "Uno de los puntos de debate en la organización ha sido el papel del presidente. Desde la fundación de la UNEM, el Presidente de la UNEM […] ha sido el único que se ha reunido de manera continua con los asesores y docentes afuera de las clases. Según algunos de los educadores […] debería compartir su poder enseñando a otros a cómo contactarse con las instancias educativas oficiales y a hacer todo lo que un presidente tiene que hacer".

educadores de UNEM siguieron profundizando su formación pedagógica, participando en los cursos y talleres impartidos por dos expertos en el campo de la educación intercultural: María Bertely (CIESAS DF) y Jorge Gasché (Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana-IIAP). Como veremos, ellos serán los asesores principales que, junto con otros colaboradores no indígenas que ellos mismos seleccionarán cuidadosamente, acompañarían la etapa de trabajo educativo de la UNEM desde 1999 hasta la fecha.

Entre 2001 y 2004, con recursos donados por don Miguel León-Portilla y bajo la coordinación del CIESAS, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en las personas de María Bertely, Patricia Pernas y Sylvia Schmelkes, respectivamente, la UNEM protagonizó el proyecto Tarjetas de Autoaprendizaje Interculturales Bilingües (Bertely, 2004). El proyecto inauguró una nueva etapa en la trayectoria de los educadores de UNEM que, en los hechos, será una de las más fructíferas en la historia de la organización. Se propuso formar a los educadores en la elaboración de materiales didácticos interculturales y bilingües —Tarjetas— inspirándose en la propuesta de UNICEF: "Ocasiones para aprender", desarrollada en el marco del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) de Iquitos (Perú), en 1997. Para tales fines, se contó con la asesoría directa de los creadores de la propuesta, Jorge Gasché, Carmen Gallegos y Jessica Martínez, y el acompañamiento cercano de María Bertely y Raúl Gutiérrez, quien en ese entonces estaba realizando su tesis de maestría (Gutiérrez, 2005).

Las Tarjetas son un complemento pedagógico para grupos multigrado en escuelas primarias indígenas elaboradas en cuatro lenguas (tseltal, tsotsil, ch'ol y español). Como se verá en la parte dedicada al Método Inductivo Intercultural (MII) (cap. 5), las Tarjetas representan el antecedente más directo del modelo curricular cuyo proceso de construcción se analiza en este trabajo. Fue gracias al proceso de elaboración de Tarjetas que los educadores comunitarios de la UNEM conocieron y empezaron a apropiarse críticamente de esta metodología para la investigación y sistematización del conocimiento indígena y para la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües, tal como había creado Gasché y sus colaboradores en la Amazonía peruana. De hecho, aunque la UNEM ya

había incursionado de forma discursiva en el campo de la educación intercultural, fue gracias al encuentro con Bertely, Gasché, Gallegos y Martínez que los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles empezaron a trabajar de manera explícita una metodología de educación intercultural que les permitiera articularse con la pedagogía indígena.

No cabe duda de que el Proyecto Tarjetas de Autoaprendizaje representó un momento fundamental en la historia de la UNEM y sus integrantes pues, de ahí en adelante, más que en la labor docente, se especializarían en la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües como por ejemplo: tarjetas (Bertely, 2004), cuadernillos (Bertely, 2007) y el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009) que analizamos aquí. Como veremos a continuación, poco después —siempre en colaboración Bertely y sus nuevos asesores *kaxlanes*— la UNEM incursionó también en el campo de la formación de docentes que laboran en el medio indígena.

Después de la validación de las Tarjetas en comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles de los Altos, Región Norte y Selva Lacandona de Chiapas, donde laboraban los educadores de UNEM, se editaron 10 Tarjetas en español, 23 en tsotsil, 15 en tseltal y 15 en ch'ol, con un tiraje de 10 000 tarjetas en tsotsil, 10 000 en tseltal, 10 000 en ch'ol y 30 000 en español. El 30 de marzo de 2004, las Tarjetas de Autoaprendizaje fueron presentadas ante el gobernador y el secretario de Educación del Estado de Chiapas, la coordinadora general de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP y varios comités de educación y padres de familia de las comunidades indígenas de las diferentes regiones que participaron en la validación. En esa ocasión, el gobernador de Chiapas se comprometió públicamente a difundir estos materiales en las escuelas bilingües de Chiapas, promesa que nunca fue cumplida, dejando a la UNEM en una muy difícil situación, pues, por un lado, el incumplimiento por parte del Gobierno del Estado impedía que su innovador material educativo se difundiera en las escuelas bilingües del estado y, por otro, la negociación realizada con las instancias educativas oficiales les cerraba las puertas de entrada a las escuelas autónomas zapatistas que, en las intenciones de varios de los educadores de UNEM, iban a ser entre las principales beneficiarias de estos materiales. Es así que, lamentablemente, las cajas con las Tarjetas se amontonaron en la escuela

comunitaria de La Pimienta y en las casas de los educadores tseltales y ch'oles que quedaron a cargo de su cuidado.

En 2005, con financiamiento de la Fundación Kellogg, la UNEM dio inicio a un proyecto autónomo de difusión de las Tarjetas de Autoaprendizaje en las regiones de Los Altos, Selva y Norte de Chiapas. El proyecto, por medio del cual los educadores de la UNEM incursionaron por primera vez en el campo de la formación de maestros que laboran en el medio indígena, se llevó a cabo mediante la implementación de talleres de capacitación sobre las bases jurídicas, los principios filosóficos, la propuesta político-pedagógica y el uso y manejo de las Tarjetas, invitando a participar a educadores indígenas de escuelas oficiales, alternativas y autónomas interesados en formarse en el campo de la educación intercultural y en el uso de materiales educativos interculturales y bilingües. Los talleres continuaron durante los años 2006, 2007 y 2008, esta vez con financiamiento de la Fundación Ford. Sin embargo, aunque gracias a estos talleres las Tarjetas empezaron a tener una mayor circulación en las regiones indígenas de Chiapas, gran parte de este material sigue yaciendo en las casas de los educadores sin que se haya encontrado una estrategia efectiva para su distribución y uso. No obstante, la parcial difusión de las Tarjetas y los diferentes procesos de formación de docentes que laboran en el medio indígena dieron como resultado una cierta difusión de la UNEM en las regiones de Los Altos, Selva y Norte de Chiapas, así como la implementación de su propuesta educativa implícita en las Tarjetas. Esto ha permitido corroborar la pertinencia pedagógica y cultural y el enorme potencial del modelo educativo intercultural desarrollado por la UNEM en colaboración con sus asesores *kaxlanes*. Por otro lado, esta experiencia fortaleció el prestigio y el liderazgo de los educadores de la UNEM en sus regiones, permitiendo el establecimiento de nuevos contactos con diversos actores oficiales y alternativos del campo educativo. Esto abrió nuevas posibilidades para la difusión de la propuesta pedagógica de UNEM e incluso para el reclutamiento de nuevos integrantes y el fortalecimiento de la organización. Al respecto, no es de menor relevancia señalar que los contactos que, gracias a los talleres sobre el uso de las Tarjetas, algunos de los educadores de UNEM habían establecido de nuevo con sectores de la educación autónoma zapatista, se vieron frustrados por la presencia en este material del sello de la SEP, lo

que fue un factor determinante para que las Tarjetas fueran nuevamente rechazadas en las escuelas autónomas zapatistas.

Ahora bien, no obstante las dificultades en la difusión de las Tarjetas, los alrededor de veinte educadores comunitarios que seguían participando como parte de la UNEM colaboraron en nuevos proyectos educativos promovidos desde el CIESAS por María Bertely, quien se había convertido en los últimos años en su asesora principal. Fue justamente gracias a sus gestiones y a su iniciativa académica que, entre 2004 y 2007, la UNEM estuvo trabajando en el "Proyecto Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza", coordinado por la Universidad Católica del Perú, en el que participaron equipos de colaboradores de Perú, Bolivia, Nicaragua, Brasil, Ecuador y México. Como fruto de dicho proyecto, en el que también participó activamente Raúl Gutiérrez del CIESAS y al inicio también quien escribe, se elaboró el cuadernillo "Los hombres y las mujeres del maíz: democracia y derecho indígena para el mundo" (Bertely, 2007), un recurso educativo que puede ser utilizado en espacios formales e informales para la alfabetización ética, jurídica y territorial, tanto en los pueblos indígenas como en todos los pueblos del mundo. El cuadernillo es multilingüe, contiene relatos en ch'ol, tsotsil y tseltal, todos traducidos al español y se presenta en forma escrita y auditiva (CD). En septiembre de 2008 el cuadernillo ganó un concurso a nivel nacional y fue publicado por la SEP y distribuido a todas las escuelas secundarias del país, como parte del Programa Libros del Rincón, lo que significó que la UNEM lograra finalmente obtener el reconocimiento oficial de su trabajo pedagógico y difundir uno de sus materiales educativos a nivel nacional.

Como se mostrará en los tres capítulos dedicados a analizar del *corpus* documental del proceso de diseño del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009), así como las Tarjetas, el cuadernillo ha sido otro material fundamental para el proceso de construcción curricular que se está analizando, entre otros motivos, por permitir a los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de sistematizar los fundamentos político-filosóficos de su propuesta educativa y apropiarse de una perspectiva situacional de análisis que les fue de mucha utilidad a la hora de enfrentarse a diferentes retos en el proceso del diseño curricular.

Entre octubre de 2007 y junio de 2008, nuevamente gracias a la coordinación de María Bertely del CIESAS y con el acompañamiento de otros académicos *kaxlanes*,[34] la UNEM recuperó la experiencia realizada pocos años antes durante los talleres de difusión de las Tarjetas para incursionar formalmente en el campo la formación de docentes que laboran en el medio indígena. Con recursos otorgados nuevamente por la Fundación Ford, los educadores de la UNEM y algunos de sus asesores *kaxlanes* facilitamos los diplomados Sistematización del conocimiento indígena y Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües, dirigidos a un total de 60 profesores indígenas matriculados en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en los estados de Chiapas, Oaxaca y Puebla. Dicho proyecto, por medio del cual los educadores de la UNEM se posicionaban establemente en el campo de formación docente, tenía como objetivo la difusión de la propuesta político-pedagógica y metodológica generada a lo largo de los años por la UNEM y sus asesores *kaxlanes* para la investigación y sistematización de los conocimientos indígenas y la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües (como son las Tarjetas de Autoaprendizaje). Como resultado de este proceso formativo se diseñaron 120 nuevas Tarjetas de Autoaprendizaje, la mitad en lenguas indígenas y la mitad en español. La realización de dicho diplomado ha marcado una nueva etapa sumamente relevante en la trayectoria educativa de la UNEM. Su participación activa en la formación de maestros bilingües en una institución como la Universidad Pedagógica Nacional representa otro testimonio de la relevancia de sus aportaciones político-pedagógicas en el campo de la educación intercultural y bilingüe. Al respecto, es menester destacar que, a partir de esta primera experiencia y gracias a las gestiones realizadas por María Bertely, los educadores comunitarios de la UNEM han participado en nuevos diplomados, esta vez financiados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, en los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán, ratificando de forma importante el tránsito de esta organización de educadores indígenas originalmente dedicados a la enseñanza en escuelas comunitarias de nivel

34 Entre ellos Jorge Gasché, Jessica Martínez, Raúl Gutiérrez y quien escribe el presente documento.

primario a la formación de docentes que laboran en el medio indígena, en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. A la fecha, esta representa la principal actividad a la que se dedican los educadores que siguen participando en los proyectos bajo el nombre de UNEM.

Los diplomados también han vuelto a abrir la oportunidad de difundir el trabajo pedagógico de la organización, así como de ampliar su base con la incorporación de nuevos maestros que laboran en el medio indígena. Para tal fin, en el marco de un nuevo proyecto coordinado por María Bertely, el Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCVF) del CIESAS, se está dando continuidad a los diplomados de formación de docentes que laboran en el medio indígena en los estados mencionados. Ha sido justamente para incorporar a los nuevos maestros que han querido integrarse al trabajo educativo que realizan los educadores comunitarios de la UNEM y sus asesores que, en el marco del Laboratorio, se ha constituido recientemente la Red de Educadores Inductivos e Interculturales (REDIIN) de la que la UNEM forma parte junto a alrededor de 500 maestros indígenas y asesores *kaxlanes* de los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán. Al respecto, es relevante señalar que, aunque el LLCVF no constituye un antecedente en el proceso de construcción curricular que se está analizando en este trabajo, se trata de un proceso directamente vinculado a ello y, en cierta forma, representa su continuación y desarrollo.

Después de recuperar y analizar críticamente la trayectoria de UNEM desde su fundación hasta la fecha, ha llegado el momento de introducir el proceso de diseño curricular que se analiza en este trabajo y que se llevó a cabo desde noviembre de 2006 hasta septiembre de 2008 en el marco del "Proyecto talleres de formación para el uso, diseño y producción de tarjetas de autoaprendizaje. Diagnóstico y sistematización de modelos curriculares alternativos de educación primaria intercultural y bilingüe en el estado de Chiapas, México", coordinado por María Bertely del CIESAS y auspiciado por la Fundación Ford, en coordinación con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). A lo largo de este periodo, los educadores comunitarios de la UNEM, en colaboración con otros educadores independientes y autónomos que trabajan en las regiones de Altos, Norte y Selva Lacandona de Chiapas y acompañados por algunos asesores kaxla-

nes,[35] se han dedicado a co-teorizar el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).[36]

## Los colaboradores indígenas en sus territorios

Es menester señalar que, en honor a la metodología dialógica y colaborativa que se adopta en este trabajo y que se analiza detalladamente en el capítulo tercero, co-escribí estas historias de vida y comunidad con tres de mis colaboradores indígenas, seleccionándolos con base a criterios de representatividad étnica (un ch'ol, un tsotsil y un tseltal) y a las peculiaridades de sus biografías personales y comunitarias.

Como se verá a continuación, estas breves historias están justamente situadas en los territorios socionaturales en los que ellos viven, tratando de esta forma de mostrar sus concepciones de la territorialidad como espacio de vida y de creación político-cultural que, evidentemente, están entrelazadas con algunas de las dimensiones más relevantes del plan de estudios, cuyo proceso de co-teorización se analiza a lo largo de ese libro.

### *Pancho: la cuestión agraria y la integridad sociedad-naturaleza*

La comunidad donde vive Pancho, anteriormente, era parte de una finca:

> De los que se apellidan Pinto y donde trabajaba toda la gente de La Aldea, toda la gente de acá […]. Pero después, como llevan tiempo trabajando

35 María Bertely, Jorge Gasché, Raúl Gutiérrez y quien escribe el presente documento.

36 Fue justamente hacia finales de este periodo que se generó una escisión entre los educadores comunitarios que integran formalmente la UNEM y los que, a pesar de colaborar durante casi una década con ella, nunca fueron registrados formalmente en la organización. Fue así como nueve de los doce colaboradores indígenas que diseñaron el plan de estudios se identificaron como Educadores Independientes (EI), marcando de esta forma un estatus distinto a los de la UNEM. Uno de los principales motivos que originaron esta escisión fue la propuesta de los asesores *kaxlanes* de no presentar el modelo curricular ante las instancias educativas oficiales, como proponía el presidente vitalicio de la UNEM, sino de validarla en escuelas autónomas zapatistas en las que laboraban o participaban como acompañantes algunos de ellos, para generar un nuevo acercamiento con las escuelas del sistema educativo autónomo zapatista.

> con el propietario, con don Goyo Pinto, mi abuelo empezó a tratar con ese señor, para ver si le podía vender un pedazo del terreno de La Aldea y que lo iban a pagar con jornales de trabajo y cuando hubiera oportunidad lo iba a pagar con dinero. Pues llegaron a un acuerdo y mi abuelo empezó a buscar a otros cinco señores, de los que trabajan dentro del rancho. Empezaron a pedir entonces la cantidad de tierra que quieren (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008).

Para los seis peones ch'oles que negociaron con el finquero *kaxlan* la compra de la tierra no fue nada fácil, sobre todo en cuanto a cumplir con el compromiso adquirido:

> El trato que hicieron con don Gregorio Pinto era de que "trabajas una semana para mí y una semana para ti. Una semana para mí, y una semana para ti". Y así fue que trabajaban de 6 a 6. Y si fallaban [La cara de Pancho expresa más que cualquier palabra la rabia heredada de su abuelo y de su padre por las humillaciones sufridas por parte de estos finqueros kaxlanes]. Apenas ayer estaba contando mi papá de que encontramos aquí a don Ernesto Pinto [el hijo de don Goyo] ya muy viejito […]. Era el más cabrón de todos, el que llegó a sacar a mi abuelo en su milpa a punta de cañón (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008).

Tras largos años de duro trabajo y con la ayuda de sus mujeres e hijos, lograron completar el pago de su tierra: cuarenta hectáreas de naturaleza hermosamente verde que desde hace generaciones venían trabajando a beneficio de los finqueros y que, ahora sí, les pertenecían. A pesar de ser propietarios, sin embargo, los abuelos de Pancho no pudieron ponerle nombre en su lengua materna a la tierra que acababan de comprar, ya que la única lengua oficialmente reconocida para trámites oficiales era el español: "supongo que fue el propietario que le puso como Fracción Buena Vista" (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008).

No hablar la castilla y no conocer las leyes del mundo *kaxlan* terminó siendo un problema muy grande para los nuevos propietarios, sobre todo para sus hijos y nietos. Seguros de los usos y costumbres orales que normaban su vida comunitaria, no consideraron necesario escriturar las parcelas a nombre de sus hijos. Es así que hoy en día, sus nietos, jóvenes ch'oles que para dejar de ser dominados por parte de los *kaxlanes* aprendieron a hablar en español y a conocer sus leyes, están enfrentándose a la necesidad —y a los costos— de regularizar la tenencia de sus tierras.

Mirando hacia la tierra, que representa su pasado y su futuro, Pancho me explica que:

> Nada más quedó a nombre de los seis socios […]. Mi abuelo empezó a registrarlo […]. Bueno, la escritura que hicieron creo que es uno entre todos, por eso lo hicieron como una copropiedad […] una escritura pero con varios socios, con seis socios […]. Tienen una parcela por acá, otra por acá, y por aquí otra […]. Está mezclado […]. Porque si fuera, si lo hubieran hecho los viejos, de las cuarenta hectáreas se dividieran en seis pedazos con los topógrafos, hubiera sido más fácil. Y en este caso no, es difícil. Ahorita un nieto que tiene dos parcelitas, una acá una allá, se necesitan dos escrituras. Y así es que ahorita está siendo un poco difícil (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008).

Asimismo, Pancho recuerda que:

> Desde hace rato es que nosotros queríamos hacer el… actualizar los papeles del terreno, pero no podíamos, porque toda la gente no quiere, muchos dicen que no tienen dinero, y otros que no les interesa […]. Hemos hecho como dos intentos y hemos fracasado […] porque no hay acuerdo con la gente que vive ahí, con los nietos de los seis socios. Y entonces ya finalmente cuando mi papá empieza a decir de que "Ya te queremos dar una parte para ti, una parte para tu hermano y otra parte para tu otro hermano". Entonces al darnos, sí aceptamos, pero: "¿dónde está tu escritura?" (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008).

Fue así que Pancho tuvo que concientizar a los jóvenes de su generación sobre la importancia de regularizar la tenencia de sus tierras:

> Y ya fue de que empezamos más a hablar ahí con los jóvenes […] los fuimos agarrando uno por uno: "oye: ¿Qué tal te parece? ¿Ya tienes café? ¿Ya tienes sembrado tu café? ¿Ya construiste tu casa? ¡Sí, pues fíjese que sí! ¿Y ya te lo entregaron el terreno? ¡No! ¿Y cómo sabes si vas a vivir ahí, toda la vida ahí?" […]. Luego le empiezo a decir que hay que pensarlo bien antes de hacer algo, de hacer una casita por ahí, porque pues a cualquier rato nos pueden correr, […] porque no es de nadie el terreno, sino que es del abuelo. No es lo mismo que el abuelo te hubiera dicho: "no, pues te entrego tantos y tantos metros con colindancia tales y que te lo dejó firmado". Por ejemplo, si ahorita tu papá te lo está entregando, pero ni siquiera el terreno es de tu papá […]. Así lo estamos hablando, lo fuimos hablando poquito a poco ahí con cada joven que encontrábamos. E igual, con los que convencimos empezamos a decirles que también ellos platiquen con otros. Finalmente

> nos juntamos, hicimos una reunión y dijeron que sí (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008).

Luego de platicarlo entre jóvenes, llegó el momento de explicarse con los padres, de hacerles entender la importancia de contar con escrituras que ampararan su derecho a la tierra que venían trabajando:

> En esa asamblea pues empezamos a explicarles […] porque estuvieron también nuestros papás y todo. Empezamos a explicar que no vayan a pensar que sus hijos le quieren quitar el terreno a sus papás, no sino que lo que queremos es que lo legalicemos. De hecho, está legalizado a nombre de los abuelos, pero los abuelos todos fallecieron y ya no vive ninguno […]. Ya después fuimos con los abogados, ellos estaban pensando que teníamos acta de defunciones. Y de repente cuando les decimos que no, entonces estaban estudiando en qué forma querían hacerlo. Ya fue que vieron si se va a ir a juicio, pero va a tardar un montón de tiempo y va a llevar mucho dinero […]. Empezaron a ver la forma más, según, más rápida y que funcione bien también. Ahí fue en que entraron en un proceso de información. Y me dicen: "Pues tiene que ir uno de ustedes, uno de ustedes por lo menos, para que se […] que haya propiedad. Bueno, una persona que va a salir a nombre de él todos los papeles de la comunidad" (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008).

Fue así que Pancho, como antes lo había hecho su abuelo en los tiempos del finquero don Goyo, quedó a cargo de gestionar la propiedad de la tierra de su comunidad ante las autoridades agrarias y los tribunales. Otra vez, será una autoridad externa a la comunidad la que tendrá que reconocer legalmente un derecho.

Escucho la historia de La Aldea sentado junto a Pancho en la cima del cerro que protege la comunidad, de donde se mira esta tierra color verde oscuro, cuya rica y densa vegetación parece respirar como si fuera más viva de lo que es de por sí, como madre de los seres humanos que, desde hace generaciones, la trabajan. Desde aquí, la profunda integración entre estos campesinos ch'oles y su madre tierra resulta evidente hasta para mis ojos urbanos, incapaces de comprender cabalmente esta relación simbiótica entre sociedad y naturaleza (Gasché, 2008) que no se puede expresar con palabras, ni representar en un dibujo o grabar en una fotografía, sino que es necesario vivir y practicar, realizando diariamente el conjunto de actividades sociales, productivas y rituales que, desde tiempo atrás, vienen

haciendo los hombres y las mujeres ch'oles de La Aldea, en comunión con los seres de la naturaleza, únicos verdaderos dueños de las tierras en las que sembraron sus milpas.

Esta profunda integración entre naturaleza y sociedad humana es la que Pancho ha tratado de representar en las acuarelas de las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely, 2004) que, junto con otros educadores y educadoras tseltales, tsotsiles y ch'oles, dibujaron para elaborar un material educativo que transmitiera a sus propios hijos los valores positivos heredados de sus ancestros.[37] El silencio es interrumpido por las palabras de Pancho:

> Yo te comento esto Stefano, de que yo cuando miro las tarjetas sí escucho ruidos, escucho hasta a este señor hablar, hasta a las plantas […]. ¿Por qué? Porque yo lo sentí […] porque ya en la memoria ha quedado ese olor […]. Hasta incluso yo paseo dentro de este dibujo. Aquí de lo que yo hice a veces paseo acá adentro; a veces subo en los árboles, de este dibujo, y eso es a veces, lo que yo he estado sintiendo (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008).

Esto es lo que Pancho quiere transmitir a los niños y niñas que usan este material educativo:

> Lo que sí me encantaría es de que, por ejemplo, en esas tarjetas, motivar a que ellos viajen dentro de estas tarjetas; a que viajen, a que vivan, a que sientan; de que usen los otros sentidos imaginarios, […] para poder ver con vida esto […]. Y eso es lo que me gustaría, pero no solamente en este dibujo, sino que cómo amarla, cómo usarla también para defensa, para algo de provecho en la vida futura del niño. Como enseñarle de que aprendan a aprovechar esa naturaleza como su uso en el futuro de su propia vida (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008).

La integración entre hombre y naturaleza, esta relación simbiótica entre la madre tierra y los hijos del maíz, caracteriza todo lo que ellos consideran arte:

> Pues casi todas las labores, […] todas las actividades que se hacen pues son un arte […] Por ejemplo, al estar en tu milpa, si tú quieres ver que tu maíz crezca sano y bueno, entonces tú tendrás que tratar de hacer todo lo posible con tal de que se vea bonito […]. Cuando lo vas limpiando le

37 Entre ellos la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa.

> quitas ahí algunas hojas amarillitas o le quitas ya de los que ya no sirven, le quitas, o los que ves que van a dar elotes buenos los dejas. Hazte cuenta que es como podarla, embellecerla […]. Pues eso que es lo mismo cuando limpias tu cafetal, le quitas todos los cubre-tallos, […] tienes que dejarlo, haz de cuentas, como es un ser vivo […]. Lo ves y te sientes contento también, y ves, haz de cuenta, como que le captas ese sentir de la planta que también está contenta (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008).

*Mankut: la Madre Tierra como patrimonio familiar y cultural*

Los abuelos maternos de Mankut llegaron a estas tierras hacia mediados del siglo pasado, procedentes del barrio San Jerónimo del pueblo tseltal de Bachajón. La falta de tierras en su pueblo natal los convenció para desafiar los peligros de la selva, pasando de ser sabios campesinos a atrevidos colonos de "una tierra para sembrar sueños" (De Vos, 2002). Cuenta Mankut que:

> Mi abuelito materno ya estaba viviendo acá cuando llegó mi papá, son ellos que llegaron primero en la busca de tierras para trabajarla. En aquel tiempo está vacante la tierra y era puras montañas, con muchas animales, tigres y culebras venenosas. Vivían en peligros. Poco a poco fueron invitando puros familias, cuñados, tíos, suegros que son como grupos de Hernández y Gutiérrez que llegaron a formar esta comunidad. La mayor parte todos somos familias. Se fundó en 1961, y la registraron como Paraíso Tulijá porque cuenta con ríos grandes y adornados con diversidades tipos de flores en las orillas, distintos árboles y muchos maderas preciosos como de caoba, cedro, c'anxan y hormiguillo. (Entrevista con Manuel Hernández, agosto de 2008)

Un año después, 123 padres de familia, en su mayoría tseltales de Bachajón y algunos de Yajalón, se juntaron en comunidad fundando el ejido San Jerónimo Tulijá que, con aproximadamente 27 000 hectáreas de tierras ejidales y 10 000 de tierras federales (resultado de tres ampliaciones de la dotación originaria), viene justamente considerado por los tseltales de esta parte de la Selva Lacandona como "el más grande, el que todo tiene. En otros ejidos que colindan nos envidia por qué San Jerónimo Tulijá

ocupó más tierra, es más grande, tiene muchos manantiales". (Entrevista con Manuel Hernández, agosto de 2008)

Las atentas y perseverantes gestiones de los fundadores del pueblo ante las autoridades agrarias lograron que cada uno de los 530 ejidatarios actuales cuente con 40 hectáreas de tierra, lo que representa una gran riqueza en comparación con otros ejidos donde ya no hay tierra suficiente para repartir a los hijos. Fueron años difíciles para los fundadores del pueblo, quienes lograron vencer muchas dificultades gracias a los lazos de solidaridad construidos entre ellos:

> Lo que me han comentado los fundadores es que ellos se trataban como hermanos, y son familias, cuñados, tíos, suegros, familias enormes. Discutían y planteaban sus planes para ocupar más tierras […]. Decían que cada vez, cuando llegaban los ingenieros para hacer el estudio de factibilidad, los trataban como hermanos y les daban a comer animales del monte como venado, jabalí, hasta lo regalaban carne, y entonces los ingenieros con más ganas lo hacían sus trabajos y asesoraban más la gente qué van hacer para terminar luego los trámites, tuvieron mucha comunicación, mucha […]. Entonces es donde sí les dieron razón cómo hay que hacer, cómo ocupar más la tierra […]. Y estaban muy organizados, porque había otros que venían de otro ejido a ocupar, a desalojar, pero no lo permitían […]. Empezaron a invitar más gente, porque tenían otra familia en Bachajón, y los que tenían ya hijos, que los registran sus hijos [como ejidatarios]. No le importaba la edad. (Entrevista con Manuel Hernández, agosto de 2008)

Mankut recuerda que, cuando se hizo la tercera ampliación del ejido de San Jerónimo: "en aquel tiempo tenía yo como aproximadamente de cuatro años, de muy pequeño me registraron [como ejidatario], lo que me comenta mi papá, pues se preocupó por mí" (Gutiérrez, "La fundación de mi pueblo": 12). Mankut está muy consciente de la importancia de conservar íntegra la tierra que su padre le heredó y por eso no piensa fraccionarla entre sus hijas:

> Tengo 5 hijas, pero no sé a qué rumbo se van cuando sean grandecitas, a lo mejor cuando se casan también puedo dar su parte para que trabajen ahí o también, si pudieron estudiar unas de ellas, pueden tener trabajo. Si en caso una no pudo seguir sus estudios, se queda a vivir con nosotros, pues esa es la que le voy a heredar la tierra, una de ellas se tiene que quedar con la herencia […]. Si se casan por la ciudad es difícil que vengan a vivir

> acá. Como yo lo veo que mis tres hermanitas están ahorita casadas en la ciudad y no quieren regresar porque el hombre es de la ciudad, solo vienen de paseo a visitar mis papas, y luego regresan. Ya no necesitan tierra, son empleados de gobierno, uno trabaja de tránsito, otro es maestro bilingüe, la tortilla la compran, ya no necesitan maíz. (Entrevista con Manuel Hernández, agosto de 2008)

En esta tierra arduamente conquistada y defendida, Mankut, su padre Domingo y sus dos hermanos varones siembran maíz para el autoconsumo, cultivan café y crían ganado, lo que les permite generar ciertos recursos económicos. Fue en los albores de los años 80 del siglo XX que el Gobierno del Estado de Chiapas impulsó el programa de ganado vacuno en esta región de la Selva Lacandona, entregando a crédito entre 20 y 30 cabezas de ganado a cada ejidatario de San Jerónimo que tuviera tierras planas con arroyos, ríos y lagunas: "con eso se empezó a trabajar duro y algunos ejidatarios han logrado producir de 100 a 300 cabezas de ganado". Sin embargo "ya se ha cambiado mucho la política del Gobierno, ya no da grandes proyectos de la ganadería". Pocos son los ejidatarios que lograron consolidar la economía familiar gracias a la cría de ganado y ahora para muchos el futuro se ha vuelto nuevamente incierto, como cuando sus ancestros tuvieron que salir de Bachajón hacia la Selva en búsqueda de nuevas tierras.

Pero la relación con la tierra y con la naturaleza de este hombre tseltal de ojos pequeños y cara inteligente va más allá de cuestiones meramente productivas y, de alguna manera, sintetiza la cosmovisión y los valores positivos de los pueblos mayas que habitan las tierras chiapanecas. Estos valores entre los tseltales de Tulijá se expresan y refuerzan no solo en la vida cotidiana, sino también durante la fiesta patronal dedicada a San Jerónimo, que se celebra del 27 al 30 de septiembre en el barrio central del ejido:

> Los tseltales de San Jerónimo Tulijá celebran cada año la fiesta especial para los productos y tienen santo patrono donde dejan sus ofrendas y rezan pidiéndole disculpa de los daños agredidos a la naturaleza por la razón de las necesidades sociales con sus alimentos […]. Los principales hacen el discurso y el rezo para pedirle gracia al ajaw [el dueño de la tierra] de los resultados de sus trabajos y al mismo tiempo lo piden permiso para el siguiente trabajo que realizan en todo el año […] se pide perdón a la tierra de los maltratos provocados. (Entrevista con Manuel Hernández, agosto de 2008)

Mankut me explica que:

> La Tierra para nosotros como indígenas es nuestra madre, todo nos da lo que pedimos para sobrevivir en el mundo. Sin tierra no habría indígenas, ni tampoco los animales, aves, árboles, especies y recursos naturales […]. Los indígenas saben cómo sobreviven y quién le da sus alimentos. Por eso rezan y le piden el permiso antes de trabajar y cultivar la tierra, piden el perdón por los daños que provocan las necesidades sociales que exigen hacer. Por último piden las gracias del resultado de sus trabajos con mucha seriedad y todo el corazón. Con poca fe de seriedad no habría un buen resultado de los trabajos. (Entrevista con Manuel Hernández, agosto de 2008)

Estos son los valores positivos que los fundadores de San Jerónimo han enseñado a sus hijos y que ellos siguen practicando y trasmitiéndolos:

> Mi abuelito me ha aconsejado de respetar la tierra, no rayar con la punta de machete y no jugarla a gustos porque los dioses nos castigan y no vas a tener suerte de productos aunque lo trabajas duro. Creemos que es cierto y la verdad merece el respeto todo lo que dicen los viejos, porque han practicado en la actividad productiva de la comunidad. (Entrevista con Manuel Hernández, agosto de 2008)

Son justamente las actividades cotidianas de los tseltales de San Jerónimo las que constituyen la base de la propuesta pedagógica de la UNEM, en la que las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio de la comunidad en profunda integración con la naturaleza son la fuente principal para trabajar contenidos escolares indígenas y universales en la escuela.

### *Edmundo y la lucha por una nueva educación*

Los abuelos de Edmundo habían llegado a trabajar a la finca como peones acasillados, desde Jitotol, junto con otros campesinos sin tierras, procedentes de El Bosque, Huitiupán y Simojovel, mujeres y hombres tsotsiles. Ahí habían constituido una comunidad fundada en las relaciones de solidaridad recíproca entre hermanos y demás parientes. Trabajaban duro las tierras del finquero, recibiendo a cambio algo de maíz, frijol y un poco del café que sembraban para él.

Fue hacia mediados del siglo XX cuando los treinta jefes de familia que trabajaban en la finca Santa María llegaron a escuchar que, desde México, el residente Cárdenas estaba impulsando el reparto de la tierra y la creación de ejidos. Se sabía que los finqueros locales no querían darle tierra a los indios, por lo que en ellos no había que confiar. Fue así que las y los señores de los grupos domésticos de la colonia se organizaron secretamente para hacer las gestiones con la Reforma Agraria de Tuxtla:

> Como ya se cansaron de trabajar tanto con el dueño de la finca, entonces ellos pensaron tener sus propios terrenos, parcelas, donde ellos trabajan, cultivan, pero ya de ellos, ¿no? Y se pusieron de acuerdo, hicieron sus reuniones clandestinamente, sin que llegue a saber el patrón pues; se reunían por las tardes, por las noches, en los montes, en los cafetales, para que no lo vaya a saber el patrón, para ver cómo se podría hacer para tener sus propios terrenos (Entrevista con Edmundo Hernández López, diciembre de 2008).

El abuelo de Edmundo le contó que:

> Antiguamente aquí era una sola finca y abarcaba varios municipios, y el dueño de la finca dicen que quería vender una parte de su terreno; pero quería vender con otro terrateniente, pero los señores pues, los fundadores de la comunidad, llegaron a saber eso, entonces, para que no lo venda al otro terrateniente, tuvieron que gestionar ellos con las autoridades allá en Tuxtla con el gobernador, o el encargado de ver lo de las tierras, ¿no? Entonces así empezaron a gestionar; llegan a hacer sus viajes a Tuxtla, y ya fue así que se hizo con sufrimientos, con temor, porque, de hecho, el dueño de la finca llegó a saber […]. En el año 54, [las autoridades agrarias de Tuxtla] mandan un ingeniero para medir cuántas hectáreas que les va a comprar. Entonces, solamente hasta ese momento el dueño de la finca llegó a saber (Entrevista con Edmundo Hernández López, diciembre de 2008).

Las atentas y atrevidas gestiones de los abuelos de Edmundo lograron que en 1956 se decretara formalmente el ejido de La Pimienta: 700 hectáreas de ladera de monte alrededor de lo que sus habitantes individuaron como el centro de la nueva comunidad: una mata de pimienta silvestre que fue escogida para darle nombre al nuevo poblado donde crecerían, finalmente libres, sus hijos.

El crecimiento poblacional que interesó a este pequeño núcleo de treinta familias provocó que, en menos de 30 años, los hijos de los funda-

dores del ejido de La Pimienta, entre ellos los padres de Edmundo, tomaran la decisión de no seguir usando sus machetes para desmontar el terreno de los propietarios *kaxlanes* cuyas tierras rodeaban el ejido de La Pimienta, sino para luchar en su contra y conquistar más tierras para su comunidad, asegurando de esa forma un futuro sin migración para sus propios hijos.

Como sus abuelos, también los padres de Edmundo tuvieron que enfrentarse a los terratenientes *kaxlanes* de la región y a sus aliados del Gobierno del Estado. Recordando lo que su padre vivió en primera persona, Edmundo cuenta que:

> Hubo enfrentamientos con los terratenientes porque anteriormente los propietarios tenían fuerza con la fuerza pública, con el gobierno; pedían apoyo al gobierno en cuanto a la fuerza, la seguridad y sí también los mandaba, el gobierno los apoyaba a los terratenientes. Y sí en una ocasión se enfrentaron en una comunidad aquí por Jocolchén, vecina de esa comunidad, porque así se apoyaban las comunidades entre ellas; cuando Pimienta tiene que luchar por algún terreno, vienen igual, se apoyan. Igual allá. La gente de la Pimienta se fue a apoyar a la comunidad de Jocolchén, y se tuvieron que enfrentar con la Seguridad Pública, y ahí se quedaron dos compañeros que cayeron en combate, dos compañeros de La Pimienta. Con ese sufrimiento… pero sí, no dejaron de luchar hasta que lograron las tierras que estaban peleando; tuvieron que sacar como cinco propietarios […]. A final de cuentas tuvieron que gestionar con el gobierno igual, para que les pague a los propietarios [Edmundo se refiere a la indemnización para la pérdida de las tierras], pero sí tuvieron que correrles de sus propiedades, para que los dejaran, para que se quedaran para los campesinos (Entrevista con Edmundo Hernández López, diciembre de 2008).

Fue así como el ejido de La Pimienta llegó a contar con las aproximadamente 1 700 hectáreas de su dotación actual. Treinta años después, la generación de Edmundo, nietos de los fundadores de la comunidad, hijos de los luchadores que conquistaron nuevas tierras para el ejido, tiene que lidiar otra vez con la escasez de tierras en relación al crecimiento poblacional. Sin embargo, a diferencia de los tiempos andados, ahora ya no hay más tierra por la que luchar: “Hasta ahorita como que ya no se puede hacer nada para ampliar, porque toda esta zona, esta región, ya está ocupado casi todo, en ejidos, colonias” (Entrevista con Edmundo Hernández López, diciembre de 2008).

La penuria de tierras hace que Edmundo y sus hermanos estén trabajando "en las parcelas de nuestros papás; ahí estamos prestándoles para que podamos trabajar y hacer algo, ¿no?, la milpa y frijol es lo que estamos sembrando" (Entrevista con Edmundo Hernández López, diciembre de 2008). Pero si la tierra con la que actualmente cuentan todavía les alcanza para alimentar a sus familias, "para la próxima generación yo creo que ya no, porque vemos que sí cada día, cada año está aumentando lo que es los habitantes" (Entrevista con Edmundo Hernández López, diciembre de 2008). Estas milpas, frijolares, potreros y cafetales que nos rodean mientras subimos hacia Hol Xan —cerro sagrado desde donde los dueños de la naturaleza han estado cuidando y protegiendo a los tsotsiles de La Pimienta en sus luchas en contra de los kaxlanes— están viendo a su gente cambiar nuevamente.

La falta de nuevas tierras para cultivar y, sobre todo, el deseo de no perder la relación con la Madre Tierra, ha llevado a los jóvenes como Edmundo a buscar nuevas alternativas en la educación, pero no en la educación oficial que los *kaxlanes* planearon para aniquilar a los indígenas; no en una educación descontextualizada social y culturalmente, castellanizadora y occidentalizante, ajena a la cultura y a los valores en los que estos jóvenes tsotsiles se han criado en su comunidad; no en una educación que estigmatiza al indígena y a su relación simbiótica con la Madre Tierra, que deseduca a sus hijos promoviendo el desarraigo y la migración, engañándolos con falsas promesas de una modernidad donde los indígenas trabajen como mano de obra barata en los mercados laborales urbanos. Es así que, desde 1995, junto a sus compañeros tseltales y ch'oles de la UNEM y algunos asesores *kaxlanes*, Edmundo y otros jóvenes de La Pimienta han estado practicando una nueva educación centrada en la integración sociedad-naturaleza, en el respeto a la Madre Tierra, en el valor del trabajo agrícola y en los valores positivos heredados de sus ancestros. Respaldados por las autoridades comunitarias, por las asambleas de sus padres y hermanos mayores, estos jóvenes se pusieron a practicar una nueva forma de hacer educación. Como símbolo del arraigo comunitario de su nueva educación, aprovecharon los muros de la casa ejidal de La Pimienta para edificar los salones de la Escuela Primaria Técnica Rural Indígena (EPTRI), primera escuela autónoma de esta región de los Altos de Chiapas. Poco después crearon también una escuela secundaria autónoma que, sin embargo, tuvo

que sucumbir a los embates del Gobierno mexicano, preocupado por el crecimiento del movimiento zapatista en estos municipios.

Si la secundaria autónoma de La Pimienta no logró prosperar y tuvo que dejar lugar a la actual escuela telesecundaria oficial, muy distinta ha sido la historia de la escuela primaria que, aunque ya no sigue llamándose EPTRI y ya está integrada al sistema educativo oficial con el nombre de Escuela Primaria José Gorostiza, sigue sembrando las semillas de un futuro en el que el indígena ya no tenga que renunciar a su lengua y cultura para ser ciudadano, sino que se auto-identifique y sea reconocido en cuanto indígena y mexicano al mismo tiempo, como sujeto activo que, por medio de sus valores positivos centrados en la integración entre seres humanos y naturaleza y en la solidaridad recíproca, contribuya a la construcción de una nueva nación pluricultural mexicana. Dice Edmundo:

> Desde un principio, cuando se creó esta escuela, tiene un objetivo. El objetivo es que, bueno, en primer lugar los maestros son de acá, son hablantes, y los niños, bueno, que no solo trabajan en el salón, en el aula, sino que salen de la escuela, van a hacer las prácticas en el campo […] a trabajar, a cultivar, para que así los niños no piensen de que el estudio es estudiar y salir a la ciudad a ser *kaxlan*, ¿no?, sino que también el campo sí vale; ahí es donde nosotros obtenemos nuestros alimentos. Ese es el objetivo de la escuela también, que los niños no se olviden de sus tierras, no se olviden de sus trabajos y hasta ahorita saben los padres de familia, y están orgullosos de que sigan haciendo los niños, porque hay veces que vemos que los alumnos terminan sus primarias o secundarias y ya salen a las ciudades y ya no quieren trabajar en el campo. Y también nosotros en nuestra escuela se enseña a leer y a escribir las lenguas aunque no así bien, bien o cien por ciento, porque todavía no tenemos una gramática bien en nuestra lengua, pero sí lo que nosotros sabemos estamos haciendo un esfuerzo de enseñar también a los niños. Y las historias de nuestros padres, el valor de la comunidad, el respeto, lo que se ve en las comunidades hay que enseñarle a los niños (Entrevista con Edmundo Hernández López, diciembre de 2008).

Ahora bien, luego de presentar —por medio de estas tres breves historias de vida escritas en co-autoría— algunas de las características esenciales que permiten comprender el contexto cultural y territorial desde el cual nuestros colaboradores indígenas se han apropiado del Método Inductivo Intercultural usado por Gasché, finalmente, dedicaré estas últi-

mas páginas a reflexionar sobre cómo cada uno de los colaboradores indígenas y *kaxlanes* participamos a lo largo del proceso de diseño curricular que se analizará en los siguientes capítulos.

## Los colaboradores en el proceso de diseño curricular

*Jorge*

Es el presidente vitalicio de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), su fundador y el líder histórico. Es quien maneja el sello y guarda el acta constitutiva y los demás documentos de la Asociación Civil (AC). Junto a Mankut y Gustavo son los únicos tres sobrevivientes del grupo originario de la UNEM. No obstante, a pesar que en el acta constitutiva de la UNEM se señala que el cargo de presidente tiene que ser renovado periódicamente, ni Mankut ni Gustavo se han atrevido a cuestionar que Jorge siga ocupándolo de manera permanente desde hace más de veinte años. Los pocos intentos que otros integrantes han hecho para solicitar que se elija nuevamente al presidente de la organización han sido esporádicos y sin mucho convencimiento. A lo largo del proceso de diseño curricular que nos ocupa, la única vez que uno de los asesores *kaxlanes* solicitó a los colaboradores indígenas de UNEM revisar el estatuto y proceder a nombrar nuevamente a las autoridades de la AC, el tema no fue retomado de manera convincente por parte de los demás educadores, cayendo rápidamente en el olvido y legitimando, de esta forma, el carácter vitalicio del cargo que Jorge ocupa.

A pesar de la claridad de sus planteamientos educativos y reflexiones pedagógicas, Jorge no tiene mucha experiencia como docente frente a grupos. Aunque en los primeros años de la UNEM se desempeñó también como maestro, muy pronto lo dejó, dedicándose más bien al trabajo agrícola en su comunidad y a los procesos de gestión de la UNEM. Hijo de padre ch'ol y de madre tseltal, vive en San José Pathuitz, comunidad tseltal ubicada en la parte de la Selva Lacandona que colinda con el centro mestizo de Palenque. Jorge demuestra un fuerte arraigo sociocultural a su territorio y a su comunidad. Se siente orgulloso de ser indígena y campesino así como de participar en la vida comunitaria, aunque su carácter

fuerte y temperamental le ha causado problemas también con la gente de su pueblo, por lo que —en los últimos años— ha sido marginado de las decisiones comunitarias.

Tiene alrededor de 50 años y es el más grande entre los colaboradores indígenas que participaron en el proceso de diseño curricular, circunstancia que, junto con su cargo, le confiere autoridad moral y política en el grupo. Aunque su presencia no fue constante y no estuvo participando en todos los talleres de diseño curricular, su palabra siempre tuvo un peso muy importante en las juntas y en las sesiones de diseño curricular en las que participó. Asimismo, los documentos escritos que entregó a lo largo del proceso jugaron un papel relevante para orientar las diferentes dimensiones del currículum, otorgándole un espíritu reivindicativo centrado en una visión comunitaria e indígena a menudo idílica y poco crítica. En muy pocas ocasiones los demás colaboradores indígenas han osado contradecir sus planteamientos o reaccionar ante sus fuertes críticas en las que cuestionaba de forma abrupta acuerdos previamente establecidos en su ausencia, como, por ejemplo, el de presentar la propuesta curricular ante las JBG zapatistas para explorar las posibilidades de volver a tener un acercamiento con la educación autónoma. Jorge se opuso con firmeza a esta iniciativa, prefiriendo seguir la estrategia que los fundadores de la UNEM plantearon desde los primeros años de la asociación y que preveía más bien dialogar con el Gobierno para, como suele repetir Jorge, educarlo y enseñarle qué es y cómo se hace la "verdadera" educación intercultural de los pueblos indígenas.

Inteligente, autoritario y con una gran capacidad oratoria, a lo largo del proceso de diseño curricular Jorge ha desempeñado un papel fundamental como autoridad moral indígena, recordando en repetidas ocasiones el espíritu luchador y reivindicativo que caracterizó la organización que creó a comienzos de 1995. En sus intervenciones siempre destacó la importancia de no perder de vista que la UNEM es una organización que tiene una base comunitaria e indígena y que responde a las necesidades de los pueblos. Aunque no se reconoce como zapatista y no le gusta "mandar obedeciendo", su discurso siempre hace referencia a la autoridad comunitaria como la fuente que legitima sus propuestas y acciones.

Sus consejos, así como sus regaños, han marcado positivamente diferentes etapas del proceso, pero también han determinado ásperos conflictos en el grupo de colaboradores, poniendo en riesgo la permanencia

de uno de los compañeros ch'oles, Pancho, quien, con sus pretensiones de revisar el acta constitutiva para entrar a formar parte de la UNEM, "amenazó" momentáneamente su liderazgo vitalicio, sentando las bases para la escisión simbólica entre los educadores de la UNEM y los Educadores Independientes (EI).

Las relaciones de Jorge con los asesores *kaxlanes* también han sido bastante conflictivas, marcadas por la voluntad de no ceder espacios de poder y mantener el control del rumbo político de la organización. Con excepción de Gasché —hacia quien demostró constantemente respeto y reconocimiento—, Jorge no suele reconocer —y de hecho lo silencia constantemente en sus intervenciones públicas— el papel desempeñado por los demás asesores *kaxlanes* —María Bertely y Raúl Gutiérrez de CIESAS, además de quien escribe— a lo largo del proceso de diseño curricular, señalando que su presencia y sus aportaciones serían totalmente prescindibles tanto en este como en los demás proyectos y materiales educativos realizados por la UNEM.

A pesar de ello —y de forma políticamente estratégica—, a lo largo de la historia de la UNEM, Jorge fue quien se acercó al CIESAS en busca de asesoría para la formación de los educadores de la organización, así como también a otras instituciones educativas como la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Casa de la Ciencia AC. Jorge ha sido por largo tiempo la mente política de la UNEM, el impulsor de varias iniciativas que la organización ha estado desarrollado a lo largo de su historia. Su discurso político ha sido generalmente crítico del zapatismo y de la autonomía, planteando más bien la necesidad de dialogar con el Gobierno para educarlo desde abajo y desde adentro y, de esa forma, incidir en las políticas educativas oficiales. De manera consecuente con estos planteamientos, Jorge ha estado buscando siempre interlocución con el Gobierno y sus dependencias, tanto a nivel estatal como federal, entablando, gracias a la intermediación de los asesores *kaxlanes* que a menudo silencia y menosprecia, importantes negociaciones que lo han llevado a presentar sus propuestas ante el Gobernador del Estado de Chiapas, Pablo Salazar Mendiguchía, la coordinadora de la CGEIB de la SEP, Sylvia Schmelkes Del Valle, así como a altos funcionarios de la OEI, como Patricia Pernas Guarneros.

Como señalé anteriormente, a lo largo del proceso de diseño curricular su insistencia en negociar con el Gobierno para "educarlo" ha repre-

sentado una fuente de conflicto con algunos de los asesores *kaxlanes* y con varios de los colaboradores indígenas, en particular con aquellos más cercanos a las posturas zapatistas, quienes no compartíamos su voluntad de presentar el currículum ante la Secretaría de Educación y, en lugar de seguir promoviendo el diálogo con el Gobierno, preferíamos acercarnos a los zapatistas y a la educación autónoma, con la que veíamos más cercanía político-pedagógica.

*Gustavo*

Ejidatario de la comunidad tsotsil de La Pimienta, Gustavo es uno de los fundadores de la UNEM y, junto a Jorge, es uno de los integrantes de mayor edad[38] y más respetados en el grupo de colaboradores indígenas que participaron en el proceso de diseño curricular.

Serio y carismático, con esa mirada penetrante y viva que le confieren sus pequeños ojos color café, Gustavo no suele hablar mucho, pero cuando lo hace sus palabras siempre son escuchadas con respeto y atención por parte de los diferentes colaboradores indígenas y *kaxlanes*. Efectivamente, sus aportaciones y reflexiones político-pedagógicas suelen ser muy claras y precisas, reflejando con ello la sabiduría madurada a lo largo de más de quince años de trayectoria como líder comunitario, las experiencias realizadas en el campo educativo con la UNEM y los aprendizajes desarrollados en la vida comunitaria en La Pimienta.

Gustavo ha sido uno de los primeros educadores comunitarios nombrados por los habitantes de La Pimienta cuando, a principios de los noventa del siglo XX, tomaron la decisión de crear su escuela autónoma. Asimismo, ha participado activamente en todos los proyectos educativos desarrollados por la UNEM y sus asesores *kaxlanes*. Sin embargo, reflejando la falta de monopolio de los educadores en los asuntos escolares y, sobre todo, la importancia que para esta organización reviste la participación de los comuneros en los asuntos educativos y escolares, Gustavo ya tiene varios años sin trabajar como educador en la escuela primaria de su comu-

38 En las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas, a la edad de Gustavo (35 años) los hombres ya suelen haber cubierto varios cargos comunitarios y, por lo tanto, tienen experiencia en el manejo de los asuntos públicos de la comunidad.

nidad, sin que por ello haya dejado de colaborar de forma cercana tanto en las actividades escolares como en los proyectos y en la elaboración de los materiales educativos.

Como demostración del reconocimiento y respeto de que goza en su comunidad, a lo largo del proceso de diseño curricular, Gustavo cubrió el importante cargo de Comisariado Ejidal en La Pimienta. Sin embargo, como muestra de la importancia que no solo él sino la misma comunidad atribuye a la participación de los comuneros en los asuntos educativos y, en particular, al proceso de diseño curricular que nos ocupa, el hecho de ocupar uno de los cargos comunitarios más importantes y prestigiados no le impidió participar activamente en casi todas las sesiones de los talleres de diseño curricular, faltando únicamente en aquellas ocasiones en las que tenía que atender asuntos prioritarios relacionados con su cargo.

Analizando de forma retrospectiva su participación en la construcción del currículo, considero relevante destacar tres aspectos, siendo el primero una característica central de los seis educadores tsotsiles de La Pimienta que participaron en el proceso, a saber: el trabajo grupal y colaborativo. Como veremos, aunque en ocasiones hablaban a título individual, las aportaciones de los compañeros de La Pimienta se reflejaron mayoritariamente en documentos escritos redactados por varias manos o, cuando fueron expresadas de forma oral, estas fueron previamente consensadas entre ellos en tsotsil, para luego ser manifestadas públicamente por uno de ellos ante los demás colaboradores. No cabe duda de que esta práctica demuestra una costumbre asamblearia y una práctica de construcción del consenso muy arraigadas entre los comuneros de La Pimienta y, como reflejo de ello, entre los educadores comunitarios que trabajan en la escuela primaria de la comunidad.

Otra aportación de Gustavo a la construcción de la propuesta educativa tuvo que ver con la importancia que constantemente atribuyó a la comunidad, por un lado, como máxima autoridad a la que debe de responder el maestro y, por el otro, como sujeto colectivo que participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en la escuela y fuera de ella. No cabe duda que la experiencia vivida en primera persona en La Pimienta ha sido fuente de sus múltiples aportaciones, primero como educador nombrado por la asamblea comunitaria y luego como autoridad que, aun no trabajando frente a grupo, participa activamente en la elaboración del plan de estudios de la escuela.

Finalmente, la tercera característica —no menos relevante que las dos primeras— tiene que ver con la insistencia de Gustavo en destacar la importancia de la huerta escolar como herramienta de enseñanza-aprendizaje central para la concreción de la propuesta educativa de la UNEM. Recuperando las experiencias maduradas a lo largo de los primeros años de trabajo como educador comunitario en la recién creada escuela primaria autónoma de La Pimienta y también aprovechando los aprendizajes realizados con unos de los primeros asesores *kaxlanes* del CIESAS (Ron Nigh y Ama Marstom, en particular), Gustavo siempre estuvo recordando cómo la huerta escolar es una fuente de conocimientos relacionados con las prácticas productivas campesinas e indígenas de los tsotsiles de los Altos de Chiapas pero también una herramienta pedagógica para trabajar contenidos relacionados con la biología, las ciencias naturales, las matemáticas y la física. Finalmente, Gustavo remarcó en más de una ocasión que la huerta orgánica es una fuente fundamental de aprendizajes relacionados con la profunda integración entre sociedad y naturaleza que, junto con la vinculación escuela-comunidad, es una de las características fundamentales de esta propuesta educativa.

Así, uno de los aspectos más contradictorios que ha caracterizado su participación en el proceso de diseño curricular ha sido que, Gustavo apoyó con su silencio la iniciativa del presidente de la UNEM de presentar la propuesta educativa a la Secretaria de Educación y no, como algunos de los demás colaboradores habíamos propuesto, a las JBG zapatistas.

Lo que en un primer momento interpreté como "cobardía" y "falta de agallas" para cuestionar el cacicazgo que Jorge estaba ejerciendo en la organización, se debió probablemente a la experiencia vivida en primera persona con la escuela comunitaria de La Pimienta y también a su fidelidad al proyecto político originario de la UNEM en el que estuvo participando desde un principio, en el cual el objetivo de educar al Gobierno y mantener un diálogo constante con sus instituciones estuvo siempre presente.

*Pancho*

Pancho fue el primer colaborador de la UNEM que conocí hace más de diez años, cuando, gracias a María Bertely, empecé a acercarme a este grupo de educadores comunitarios con los que compartí la experiencia de co-teorización intercultural que se analiza en este libro.

Aunque ya no tiene pelo largo, bigotes y cara de revolucionario, Pancho sigue siendo muy claro en sus planteamientos político-pedagógicos a favor de la autonomía y de la educación intercultural construida desde abajo y desde adentro. A pesar de no formar oficialmente parte de la UNEM, ya que, por temor a su liderazgo, Jorge nunca quiso aceptarlo como miembro, Pancho ha participado activamente en todos los proyectos educativos realizados desde los primeros años de la organización, retroalimentándolos y enriqueciéndolos con las experiencias maduradas como promotor de educación y formador de promotores educativos autónomos. De hecho, a la par de Juan y Edmundo, Pancho es probablemente quien mejor domina tanto a nivel práctico como teórico el MII y, junto con Chucho, es quien mejor ha sabido articular la propuesta educativa de la UNEM con los planteamientos político-pedagógicos de la educación autónoma. La sabiduría pedagógica de Pancho no se alimenta solo de las experiencias educativas que a lo largo de los últimos quince años ha realizado como promotor, formador y diseñador de materiales educativos, sino que se sustenta en su profundo conocimiento teórico-práctico de lo que a lo largo del libro nombraremos como "pedagogía indígena", refiriéndonos a las formas culturalmente propias de educar a los niños que se practican en las comunidades tsotsiles, tseltales y ch'oles de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas.

Como suele decir cuando tiene que presentarse ante una audiencia académica para explicar su forma de concebir y practicar la educación intercultural, Pancho está orgulloso de ser un campesino e indígena ch'ol que, a duras penas y con tremendo sacrificios, aprendió de forma autodidacta a hablar y escribir en español. Siempre recuerda con una mezcla de tristeza y rencor cuando, para "ganar algo de paga", tuvo que dejar su comunidad para trabajar como chalán en las tiendas de los *kaxlanes* de Yajalón, aguantando los insultos y regaños con los que pretendían educar a los "pobres inditos" que llegaban a pedirles trabajo para comer. Pancho recuerda muy bien que, además de aprender en su propia piel lo que es el racismo de los *kaxlanes*, los años difíciles que vivió en la cabecera mestiza de su región le sirvieron también para auto-alfabetizarse en español, aprendiendo a pronunciar la lengua de los *kaxlanes* y a escribir en español copiando las letras que miraba en las cajas de Jabón Roma y los demás productos que vendía.

Pancho tuvo que luchar mucho para seguir adelante y terminar la secundaria, pero luego vinieron los años del zapatismo, de la concientización política y del encuentro con los educadores comunitarios de la UNEM, y su vida dio un vuelco importante. Hoy en día Pancho es probablemente quien mejor sabe explicar con claridad y sencillez cómo se hace una educación intercultural que articula los conocimientos indígenas que se desarrollan en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio de una comunidad con los conocimientos escolares convencionales. Más allá de esto —rebasando el ámbito discursivo—, lo que sorprende en Pancho es la facilidad que ha desarrollado para mostrar en la práctica el funcionamiento y los alcances del MII y de la entera propuesta educativa de la UNEM y sus asesores *kaxlanes*.

Dotado de una gran capacidad oratoria en cada una las tres lenguas que domina (ch'ol, tseltal y español), Pancho tiene la habilidad de partir de los relatos que le han transmitido oralmente sus padres, familiares y demás habitantes de su comunidad para explicar desde adentro los fundamentos político-pedagógicos que sustentan la propuesta curricular que tanto contribuyó a elaborar. De hecho —sin restarle importancia a los demás colaboradores que contribuyeron al proceso de co-teorización—, sus aportaciones fueron determinantes en prácticamente todas las etapas del proceso, desde la conceptualización del maestro-acompañante, pasando por la definición de los pasos a seguir en la planeación de una unidad didáctica, hasta la construcción de un perfil de egreso socioculturalmente arraigado, a través del cual se muestran los alcances políticos de la propuesta curricular.

Como señalé arriba, probablemente haya sido justamente su liderazgo pedagógico al interior del grupo de colaboradores indígenas una de las principales causas de la envidia que le tuvo el presidente vitalicio de la UNEM, quien siempre se opuso a reconocerlo formalmente como parte de la AC y en más de una ocasión lo ha agredido verbalmente para correrlo del grupo. Sin embargo, las diferencias que lo separan de Jorge y que originaron el conflicto en la última parte del proceso de diseño curricular, radican principalmente en sus opuestas visiones respecto a la propuesta de educación intercultural que estuvimos co-teorizando. Mientras Jorge siempre ha estado a favor del diálogo con el Gobierno, Pancho —quien compartió parcialmente esta postura durante los primeros años en los que

colaboró con la UNEM— no estuvo de acuerdo en presentarla ante las autoridades educativas oficiales y encabezó un grupo de colaboradores que considerábamos que, por las características intrínsecas del plan de estudios, era más pertinente entablar un diálogo con la educación autónoma zapatista para difundir y validar nuestro modelo curricular.

*Mankut*

Manuel (Mankut para los amigos) es uno de los fundadores de la UNEM. Junto con Jorge y Gustavo, es el único de los colaboradores indígenas que participaron en el proceso de diseño curricular oficialmente como parte de la UNEM y está registrado en la AC. Brazo derecho de Jorge, es quien tiene más cercanía con su propuesta política y quien siempre lo ha estado apoyando en los debates relacionados con el futuro del plan de estudios.

De unos treinta y cinco años, vive en la ranchería de Paraíso Tulijá, perteneciente a la comunidad tseltal de San Jerónimo Tulijá, en el corazón de la Selva Lacandona. Integrante de una de las familias fundadoras de este ejido surgido a raíz de la migración de tseltales que no tenían tierras en Bachajón, Mankut ha tenido una trayectoria política importante y es un líder comunitario muy reconocido y respetado entre la gente de su comunidad y de los alrededores. Ex catequista, ex simpatizante zapatista, en épocas recientes ha sido candidato suplente para el Partido de la Revolución Democrática (PRD) para un puesto de elección popular municipal.

Mankut trabajó por varios años como educador comunitario en la escuela autónoma de su comunidad hasta que los problemas y conflictos intracomunitarios, que no ama recordar ni relatar, determinaron que dejara la enseñanza y regresara al trabajo agrícola y ganadero que, así como los demás educadores de la UNEM, nunca ha dejado de realizar ni cuando trabajaba como maestro.

Como la mayoría de los ejidatarios de su comunidad, Mankut tiene escrituradas más de veinte hectáreas de terreno fértil, que le permiten contar con una situación socioeconómica localmente próspera, bastante distinta de la de los demás educadores comunitarios de la UNEM. Campesino y ganadero experto y conocedor de las técnicas agrícolas que sus padres, tíos y abuelos le transmitieron a lo largo de los años, Mankut ha desa-

rrollado una gran habilidad para utilizar las actividades productivas que realiza en sus tierras como insumos para la enseñanza, los proyectos y los materiales educativos que ha estado realizando con la UNEM. Sin embargo, sus habilidades en la pedagogización de las actividades comunitarias y en la generación de contenidos educativos indígenas y escolares no van de la mano con su capacidad de reflexión teórica sobre el MII y las diferentes dimensiones del currículum. En efecto, aunque aportó varios textos escritos y muchas ideas de las experiencias educativas desarrolladas a lo largo de sus años de enseñanza, Mankut no ha mostrado tener la misma claridad teórico-conceptual de otros colaboradores indígenas, cayendo a veces en abiertas contradicciones entre las prácticas educativas que relataba y las reflexiones teóricas con las que trataba de sintetizarlas.

Por supuesto, lo anterior no limita el peso de sus aportaciones al proceso de diseño curricular, pues fue justamente gracias a su capacidad de reflexionar sobre las experiencias maduradas en la vida comunitaria y como educador de niños y habitantes de su comunidad —así como sobre las experiencias desarrolladas en los diferentes proyectos educativos realizados como parte de la UNEM—, que los asesores *kaxlanes* pudimos comprender y sistematizar diferentes dimensiones de la propuesta curricular.

Como señalé al principio, cuando se desencadenó el conflicto sobre el futuro de la propuesta educativa, Mankut mantuvo una postura alineada a la de Jorge que, a la postre, resultó ser consecuente con los planteamientos originales de la UNEM.

*Juan*

Juan (o "Pequeño Gasché") es otro de los colaboradores tseltales que participaron al proceso de diseño curricular. Medio hermano de Jorge (son hijos del mismo padre), también es originario de la comunidad tseltal de San José Pathuitz, en la parte norte de la Selva Lacandona.

A diferencia de Jorge, sin embargo, hacia quien nutre una profunda admiración no exenta de una dosis moderada de crítica por su carácter autoritario e intolerante, Juan pertenece a la nueva generación de la UNEM, es decir, aquellos jóvenes que no vivieron en primera persona el levantamiento armado zapatista de 1994, pero que crecieron y se formaron políticamente en los años de la guerra de baja intensidad implementada

por el Gobierno después del incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés. Pero esta no es la única característica que lo diferencia de su hermano Jorge y de otros educadores como Gustavo, Mankut o Pancho; mientras estos últimos están profundamente arraigados socioculturalmente a su comunidad de origen, viven en ella y participan activamente en los asuntos públicos de su pueblo, Juan ya tiene varios años que salió de San José para estudiar una carrera en la UNACH. Después de cursar unos semestres en la Facultad de Ciencias Sociales de San Cristóbal —de la que salió decepcionado por el bajo nivel académico de los docentes y por pelearse con un profesor racista— se inscribió en la carrera de Pedagogía, en la UNACH de Tuxtla, y está a punto de terminar los estudios universitarios sobresaliendo como uno de los mejores estudiantes de su generación. Su tesis de licenciatura, dirigida por María Bertely y dedicada al análisis de la propuesta educativa de la UNEM, representará probablemente una gran aportación para la comprensión y análisis crítico del MII.

El hecho de que Juan sea el único integrante del grupo que ha llegado a estudiar una carrera universitaria no es ciertamente el motivo por el cual, a lo largo de proceso curricular, los diferentes colaboradores lo hayamos apodado "Pequeño Gasché". Más bien esto se debe a la claridad con la que Juan maneja —tanto a nivel práctico como a nivel teórico— la propuesta educativa de la UNEM y el MII. Probablemente junto a Pancho y Edmundo, Juan es quien mejor ha logrado articular las experiencias educativas realizadas, tanto en la vida comunitaria como en las escuelas primarias de la parte meridional de la Selva Lacandona (municipio de Benemérito de Las Américas, Pico de Oro y Marqués de Comillas), donde fue a colaborar como promotor educativo hacia finales de los años 90, con la lectura de los textos de Gasché y la escucha de sus explicaciones en los diferentes talleres realizados en los últimos diez años.

En este sentido, como demuestran los muchos textos que redactó a lo largo de los talleres de diseño curricular, Juan ha sido uno de los colaboradores más activos y prolíficos en el proceso. Sus aportaciones, tanto escritas como orales, están presentes en todo el currículum y, en particular, en la parte dedicada al ser y el hacer del maestro, en la explicación del MII y en el proceso de definición del perfil de egreso de la propuesta educativa.

Ahora bien, es menester señalar que, a pesar de haber salido para seguir formándose, Juan ha mantenido estrechos lazos con la comunidad

en la que nació y en la que se formó en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, de acuerdo a la propuesta teórica desarrollada por Gasché (2008a y b) expresan su cultura. De hecho, desde hace unos años Juan es ejidatario de San José, ya que su madre, recién fallecida, le heredó las tierras que tenía escrituradas a su nombre. Compatiblemente con sus compromisos universitarios, ha estado regresando periódicamente a su comunidad, por un lado, para monitorear el ganado y los caballos que dejó encargados con un hermano y su padre y, por el otro, para no perder el pulso de la situación local en una época en la que se están dando cambios importantes a nivel comunitario. Asimismo, a pesar de haber dejado el trabajo en el campo temporalmente, Juan siempre se reconoce como campesino, valorando de forma importante los aprendizajes madurados con sus padres en el trabajo agrícola, y sabiéndolos utilizar para construir conocimientos escolares indígenas articulándolos con los conocimientos escolares convencionales.

La postura de Juan con respecto del conflicto que se generó entre los colaboradores hacia el final del proceso de diseño curricular fue inicialmente de apoyar la propuesta de presentar el plan de estudios ante las Juntas de Buen Gobierno zapatistas. Sin embargo, a pesar de compartir la visión político-pedagógica que motivaba esta decisión inicial, Juan no quiso defenderla ante su hermano Jorge, mostrando de esa forma el respeto hacia quien lo inició en el trabajo político-pedagógico y —aunque sin registrarlo formalmente— lo invitó a formar parte de la UNEM.

*Edmundo*

Hermano de Gustavo, Edmundo es otro de los educadores comunitarios de La Pimienta que estuvieron participando activamente en el proceso de elaboración del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009). Al igual que "Pequeño Gasché", Edmundo forma parte de la nueva generación de educadores comunitarios que se integraron a la UNEM a comienzos del siglo XXI, colaborando en el proyecto Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely, 2004) y desempeñando un papel muy activo en todos los demás proyectos y procesos educativos realizados. Sin embargo, a diferencia de Juan, quien salió de su comunidad para

seguir formándose en el mundo y en las escuelas de los *kaxlanes* —una vez terminada la secundaria—, Edmundo decidió quedarse a servir a su comunidad, que lo nombró como educador comunitario, cargo en que ya lleva casi diez años. En todos estos años de trabajo como educador comunitario, Edmundo no ha dejado de apoyar a su padre en el trabajo agrícola en la milpa y en el cafetal. La pequeña beca que recibe del PECI no le alcanza para mantener a su esposa y sus dos hijos y él sabe que la tierra en la que vive ha sido el resultado de la lucha de sus padres y tíos en contra de los finqueros *kaxlanes* que dominaban la región de Simojovel y que, gracias a ellos, ahora tanto él como sus hermanos y primos ya no tienen que trabajar como peones, sino que, a pesar de ser campesinos pobres, son libres de construir su futuro y el de sus hijos.

Dotado de una inteligencia pedagógica superior a la media y de una asombrosa capacidad de poner en práctica el MII —desarrollando situaciones de aprendizaje a partir de las actividades comunitarias—, Edmundo es el líder pedagógico del grupo de educadores de la escuela comunitaria de La Pimienta, quienes suelen acudir a él para solventar dudas o recibir consejo para realizar sus prácticas educativas inspiradas en la propuesta curricular.

Su labor docente adentro y afuera del salón de clase, la afectividad y cariño que pone en la relación con los niños de la escuela y su capacidad para involucrar a los padres de familia en las actividades pedagógicas que se estuvieron promoviendo a lo largo del proceso de diseño curricular, hacen de él probablemente uno de los mejores ejemplos del ser y quehacer del maestro-acompañante cuyo proceso de co-teorización analizaremos en el sexto capítulo.

Atento, participativo y con una gran capacidad para analizar su propia práctica educativa, su contribución a la elaboración del plan de estudios ha sido constante e integral, reflejándose prácticamente en todas sus dimensiones. En particular, Edmundo ha sido uno de los colaboradores que mejor ha sabido retroalimentar el proceso de diseño a partir de las experiencias educativas vividas en la comunidad y en la escuela, atreviéndose a experimentar con sus alumnos y con los padres de familia las propuestas que se construyeron en los talleres de diseño curricular y, a partir de la práctica, retroalimentar el proceso con observaciones frescas y aterrizadas.

Sus aportaciones no se "limitaron" a este aspecto pedagógico, sino que fueron determinantes también en el ámbito político de la propuesta educativa. De hecho, como la mayor parte de los colaboradores indígenas y no indígenas que co-teorizamos este modelo curricular, Edmundo no solo se ha formado en el discurso político del zapatismo, sino que, a pesar de no formar parte de la organización, sigue siendo uno de los educadores de La Pimienta más cercanos al pensamiento zapatista. Es así que Edmundo estuvo apoyando los planteamientos del grupo de colaboradores que no estábamos de acuerdo con la iniciativa de Jorge de presentar el currículum ante la Secretaría de Educación, sino de acercarnos a la educación autónoma zapatista para dar a conocer la propuesta educativa que habíamos elaborado. De esa manera, pensábamos establecer una colaboración con la educación autónoma que podría enriquecer nuestra misma propuesta y además, ampliar considerablemente su difusión en escuelas de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas.

*Jesús*

Jesús (Chucho para los amigos) es un joven ch'ol que vive en una pequeña comunidad del municipio de Yajalón, en la región Norte de Chiapas, zona con fuerte presencia de bases del EZLN, así como de grupos paramilitares financiados por el Gobierno. Se trata de una región densa en conflictos inter e intra comunitarios donde el EZLN recuperó varias tierras para sus bases de apoyo y donde —desde el levantamiento armado de 1994 hasta la fecha— ha habido continuos enfrentamientos entre grupos opuestos. Es en este contexto en el que Chucho ha crecido y ha tenido sus experiencias en la vida comunitaria y educativa como simpatizante zapatista. Fue invitado a participar en el proceso de diseño curricular por parte de Pancho, quien lo conoció cuando apoyaba el sistema educativo autónomo e impartía cursos sobre el MII y los materiales educativos elaborados por la UNEM para los promotores educativos autónomos de la zona Norte.

No obstante estos antecedentes que harían pensar en un interesante y fluido intercambio de experiencias educativas entre las diferentes organizaciones indígenas que trabajan en la llamada "zona de conflicto", las tensiones y los divisionismos entre quienes simpatizan con el zapatismo, pero que no militan en el EZLN y quienes forman parte de las bases de

apoyo zapatista, han limitado fuertemente estos intercambios, restringiéndolos a iniciativas locales de los comités activos en los municipios autónomos zapatistas que, cuando son descubiertas por parte de las autoridades regionales zapatistas, son condenadas, causando la expulsión definitiva o temporal de los educadores involucrados.

Chucho ha sido uno de los colaboradores más propositivos a lo largo de todo el proceso de diseño curricular, participando activamente en todos los talleres realizados y retroalimentando desde sus experiencias como educador, formador y comunero ch'ol los planteamientos de los demás colaboradores indígenas. Aunque sus aportaciones se reflejan en todo el currículum, las partes dedicadas al proceso de construcción del perfil de egreso, a la definición del ser y el hacer del maestro-acompañante y a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje fueron aquellas donde sus aportaciones fueron fundamentales.

Analizando de forma retrospectiva su participación en el proceso de diseño curricular, considero que Jesús ha sido probablemente el caso más relevante en lo que se refiere a los inter-aprendizajes político-pedagógicos realizados a lo largo del proceso por parte de los diferentes colaboradores. Su presencia y participación activa han permitido establecer un diálogo constructivo entre los planteamientos de la UNEM y los de la educación autónoma, mostrando que, más allá de disputas ideológicas y también de malentendidos ocasionados por una dramática falta de comunicación entre las organizaciones activas en la zona de conflicto, ambas propuestas comparten aspectos medulares como la importancia de la vinculación comunitaria, el énfasis en el rescate y la valoración de los conocimientos indígenas, el papel del maestro como acompañante y facilitador de procesos de enseñanza-aprendizaje participativos y horizontales y, finalmente, una concepción crítica de la interculturalidad, sustentada en una visón político-pedagógica contra-hegemónica y "altermundista".

Como se mostrará adelante, uno de los temas que más sobresalen en las aportaciones de Chucho es la importancia otorgada a las autoridades comunitarias y a los padres de familia en los asuntos escolares. Lo anterior se refleja en su papel activo no solo en los asuntos generales que atañen a la escuela como institución educativa, sino también en el control que la comunidad ejerce sobre los maestros y, sobre todo, en la participación activa de los

comuneros en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo por supuesto la evaluación de los aprendizajes y del desempeño docente.

Su posición como "externo" invitado a participar al proceso de diseño curricular determinó que Chucho no se posicionara de forma contundente en el debate acerca del futuro de la propuesta curricular, aunque en más de una ocasión me comentó que él la veía no solo muy cercana y compatible con la educación autónoma, sino que la consideraba mucho más avanzada en términos pedagógicos y muy apta para ser implementada en aquellas escuelas.

*Armando, Florencio, Jacobo, Huacho y Miguel*

La decisión de agrupar a estos cinco colaboradores indígenas no se debe a que sus aportaciones al proceso de diseño curricular hayan sido menos relevantes. Como resulta del análisis del *corpus* documental recopilado, sus contribuciones fueron simplemente menos explícitas en los documentos y memorias producidos a lo largo de los once talleres de diseño curricular. Sin embargo, estas resultaron fundamentales en las prácticas realizadas en las escuelas y en las comunidades en las que —como los demás colaboradores indígenas— investigaron, discutieron y pusieron en práctica los diferentes elementos del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).

De hecho, con la única excepción de Huacho (quién, a lo largo del proceso de diseño curricular no trabajó cotidianamente frente a un grupo de niños de su comunidad tseltal Emiliano Zapata, municipio de Pico de Oro, sino que solo logró que el maestro de la escuela oficial le prestara a su grupo los días viernes), Armando, Florencio y Jacobo son educadores comunitarios que trabajan en la escuela de La Pimienta, y Miguel —aunque de forma discontinua— ha sido desde hace varios años promotor en las escuelas pertenecientes al sistema educativo autónomo de la región ch'ol del municipio de Yajalón.

De todos ellos, Armando es probablemente el educador más experimentado, ya que hace ya varios años trabaja frente a grupo en la escuela de La Pimienta y ha estado participando activamente en todos los proyectos realizados por la UNEM. Sin embargo, su carácter tímido y reservado le impidió intervenir activamente en los debates realizados

durante los talleres de diseño curricular, razón por la cual quizás aparezca poco en el *corpus* documental. Sin embargo, junto a sus dos colegas de la escuela comunitaria de La Pimienta —Florencio y Jacobo—, Armando es el único entre los educadores que alcanzó a estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), subsedes Tuxtla y Jitotol. De la misma manera, también Huacho y Miguel tienen un nivel de estudios más alto —preparatoria terminada— que varios de los colaboradores indígenas cuyas aportaciones se destacaron en los párrafos anteriores. Así, otra vez se demuestra que, más que el nivel de estudios, lo que contó a lo largo del proceso de construcción curricular fueron las experiencias vividas por nuestros colaboradores indígenas en las actividades comunitarias y en los proyectos educativos realizados hasta la fecha. Supongo que, justo por ello, Armando, Florencio, Jacobo, Huacho y Miguel prefirieron dejarse guiar por sus otros compañeros menos "instruidos", pero más experimentados y acompañar el proceso más con sus atentos silencios que con las palabras.

No obstante, en el caso de los tres compañeros educadores tsotsiles, sus aportaciones sí se observan en los documentos elaborados por el grupo de La Pimienta, siendo generalmente presentadas ante Edmundo, su líder pedagógico. De la misma forma, el respeto que tienen hacia Pancho, quien fue su formador en la educación autónoma y quien los invitó a participar en algunos proyectos de la UNEM, ha sido un factor determinante para que Miguel limitara la mayoría de sus participaciones a validar y/o reforzar las contribuciones realizadas por este.

En el caso de Huacho —el más "novato" entre los colaboradores indígenas— no cabe duda que una de sus mejores virtudes ha sido la escucha y la paciencia de aprender de las experiencias de sus compañeros para —paulatina pero progresivamente— empaparse del MII y llegar a ser hoy en día uno de los formadores que participan en los diplomados que la UNEM, en colaboración con CIESAS, sigue impartiendo con los maestros bilingües que estudian la LEPEPMI de la UPN en diferentes estados del país.

Finalmente, con respecto del conflicto sobre el futuro de la propuesta curricular, las posturas de los cinco colaboradores difirieron radicalmente. Mientras que los tres educadores de La Pimienta secundaron la estrategia de Jorge de seguir buscando el diálogo con las instancias educativas oficiales, probablemente pensando que podría de alguna manera beneficiarles

para conseguir una plaza como maestro y dejar de ser becarios del programa PECI (obteniendo con ello una considerable mejora salarial), Miguel y Huacho, políticamente más cercanos al movimiento zapatista, apoyaron la propuesta de dirigirse a las JBG, aunque finalmente aceptaron la decisión de Jorge, reconociendo su autoridad moral y su poder sustantivo sobre la propuesta curricular.

*María*

Como señalaré al referirme a mi propia participación en el proceso de diseño curricular, fue María Bertely del CIESAS quien me ofreció esta increíble oportunidad de crecimiento humano y profesional, al invitarme a participar con el equipo intercultural de colaboradores que ella había conformado en años anteriores y con los cuales había estado realizando procesos educativos innovadores de los que resultaron las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely, 2004) y el cuadernillo "Los hombres y las mujeres de maíz" (Bertely, 2007), solo por citar dos de los materiales que precedieron el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).

María fue la coordinadora general de todo el proyecto de diseño curricular, la que consiguió el financiamiento de la Fundación Ford que hizo posible juntar al equipo y la que estuvo atendiendo todas las gestiones académico-administrativas y financieras implicadas en un proceso de más de dos años de duración, que culminó en la publicación de la colección *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho: diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas* (Bertely, 2009), de la cual el *Modelo curricular* (AA.VV., 2009) que analizamos representa solo uno de los cinco textos y materiales educativos producidos.

Junto con *tatuch* Gasché, María fue la principal asesora académica del proceso de diseño curricular, lo que nos dio la seguridad de contar con un respaldo académico fuerte y sólido y nos permitió innovar y atrevernos a experimentar y a construir una propuesta curricular alternativa y contra-hegemónica. Su participación activa en varios talleres de diseño curricular, así como su atenta lectura y retroalimentación de los avances

que le enviábamos Raúl y yo, le permitieron aportar directamente a la consolidación de diferentes dimensiones de la propuesta curricular.

Sin menoscabo de sus muchas aportaciones al proceso de diseño curricular, considero que una de sus principales contribuciones fue justamente la de confiar en sus colaboradores indígenas y *kaxlanes*, de creer firmemente que el equipo que ella había armado era capaz construir una propuesta educativa intercultural innovadora y socioculturalmente relevante. Aunque no cabe duda de que ella nos conocía bien y, por las experiencias previas que había tenido con cada uno de nosotros, sabía que había armado un grupo comprometido y capaz de lidiar con la tarea, María supo conferir a todo el equipo de colaboradores la seguridad y la tranquilidad de poder realizar un trabajo importante, delegando responsabilidades tanto al colectivo como a cada uno de nosotros.

No sobra repetirlo: María supo confiar y delegar responsabilidades, lo que, a la postre, le permitió participar activamente en el proceso sin asumir personalmente el control y, como pocos académicos de su nivel y estatura harían, renunciando a monopolizar la dirección del proceso o a conducirlo por caminos previamente establecidos, sino a coordinar obedeciendo el grupo de colaboradores respetando sus iniciativas y propuestas.

Recuerdo muy bien su expresión cuando, al mostrarle la detallada planeación del segundo taller de diseño curricular que yo había elaborado, ella me sonrió y me dijo que estaba bien, pero me sugirió que me preparase espiritualmente para olvidarme de ella una vez que el taller entrara en vivo y las dinámicas internas entre los diferentes colaboradores determinaran el rumbo y definieran el proceso. Sus experiencias previas en la colaboración intercultural le habían enseñado que los talleres con los compañeros de la UNEM se caracterizaban por lo que, parafraseando a los zapatistas, se llamaría "coordinar obedeciendo", y eso implicaba la renuncia a controlar y dirigir el proceso, así como una gran apertura mental hacia el diálogo intercultural.

### *Gasché*

Jorge Gasché (o mejor dicho *tatuch*, como solemos apodarlo los colaboradores, expresando con esa palabra en lengua tseltal el profundo

respeto que sentimos hacia nuestro colaborador más anciano, más experto y quien consideramos el padre del MII), ha sido, junto con María Bertely, el asesor académico del proceso de diseño curricular. Como veremos, a pesar de haber participado solo en dos de los once talleres de diseño curricular (el primero y el que se realizó hacia mediados del proceso en octubre del 2007), Jorge ha sido omnipresente a lo largo de todo el proceso. Lo anterior no solo debido a que *tatuch* estuvo revisando y retroalimentando todos los avances, memorias y borradores que los dos asesores *kaxlanes* (Raúl y yo) le enviábamos al final de cada taller, sino por la importancia de sus reflexiones teóricas sobre educación e interculturalidad que aparecen en sus escritos, citados por doquier en la propuesta curricular.

Pero sobre todo, la omnipresencia de Gasché a lo largo de todo el proceso radica en el peso de las palabras, explicaciones y reflexiones por medio de las cuales —durante más de diez años— y en el curso de los talleres de diseño en los que nos estuvo acompañando, no solo ha enseñado el Método Inductivo Intercultural (MII) a los educadores indígenas de la UNEM y a sus colaboradores *kaxlanes*, sino que ha sabido "inter-aprender" con todo ellos a hacer una educación intercultural política y culturalmente significativa para los pueblos indígenas de Chiapas.

De hecho, aunque pudiera parecer reductivo, considero que su aportación fundamental al proceso de diseño curricular radicó en su sensacional capacidad de, como decía Geertz (1986), "traducir en un lenguaje cercano a las experiencias" educativas comunitarias y prácticas pedagógicas endógenas de nuestros colaboradores indígenas los principios fundamentales del enfoque histórico-cultural desarrollado por Lev Vygotsky, y la teoría de la actividad de Alekséi Leóntiev. Pero eso no es todo, sino que, al hacerlo, Gasché logró fusionar estos últimos con los principios educativos propios de la pedagogía indígena que "inter-aprendió" con sus colaboradores de la Amazonía peruana y luego con los educadores comunitarios de la UNEM en Chiapas. Recuerdo aún con asombro la facilidad por medio de la cual Gasché lograba construir conocimientos escolares indígenas y articularlos con los convencionales a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que nuestros colaboradores indígenas solían utilizar como fuentes de enseñanza en sus escuelas comunitarias desde antes de conocerlo, pero que —como veremos en el capítulo 5—, al apropiarse críticamente de su propuesta metodológica, aprendieron a

usar de manera sistemática no solo para generar conocimientos indígenas escolares, sino también para articular esos últimos con los conocimientos escolares convencionales que salen en los planes de estudio oficiales.

Otra gran aportación al proceso de diseño curricular de *tatuch* Gasché —y María Bertely— ha sido la tranquilidad que supieron dar al equipo de colaboradores que estábamos diseñando el plan de estudios, ya que al saber que nuestras reflexiones y propuestas iban a ser revisadas y retroalimentadas por dos reconocidos expertos en el campo de la educación intercultural, nos hizo sentir seguros de no andar por caminos equivocados y nos permitió atrevernos a innovar y a experimentar.

Como se verá adelante, la presencia de Gasché en la elaboración del plan de estudios ha sido tan importante que uno de los mayores retos que tuve que enfrentar fue justamente tomar distancia de sus planteamientos y analizarlos de forma crítica para dejar emerger las diferentes aportaciones de los demás colaboradores que, finalmente, son las que enriquecieron y complementaron el MII y que nos permitieron co-teorizar el modelo educativo.

*Raúl*

Junto a quien escribe, él es uno de los dos asesores *kaxlanes* que estuvimos acompañando de manera presencial todo el proceso de diseño curricular, participando en cada uno de los once talleres realizados entre noviembre de 2006 y octubre de 2008.

Nacido y criado en la ciudad mestiza de San Cristóbal de Las Casas, Raúl no tiene nada que ver con el clásico estereotipo del "coleto auténtico", como suelen autodefinirse los sancristobalenses que reivindican su sangre española y que, por lo general, tienen actitudes racistas y discriminatorias hacia la gente indígena, a quienes consideran ignorantes, sucios e inferiores. Al contrario, Raúl forma parte de aquel pequeño grupo de "coletos alternativos" que el primero de enero de 1994, cuando la mayoría de sus conciudadanos se atrincheraba en sus casas temblando por la invasión de "la indiada", salió a las calles de San Cristóbal para apoyar con comida y cobijas a los que habían llegado a reivindicar sus derechos y, de paso, a comprender mejor lo que estaba sucediendo, acercándose a dialogar con los encapuchados zapatistas para escuchar sus demandas. Desde entonces,

Raúl ha sido un militante activo de la sociedad civil pro-zapatista, participando en el Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN), en la Sexta y en la Otra Campaña así como en muchas otras iniciativas ciudadanas en favor del zapatismo. Lo anterior, sin embargo, no debe hacerle suponer al lector que Raúl sea uno de los tantos admiradores del Subcomandante Marcos dispuestos a todo para sacarse la foto con un insurgente y tener su momento de gloria al participar en una marcha o asistir a un Caracol.

Crítico y reflexivo por naturaleza, con esa curiosidad que emanan sus ojos inteligentes, Raúl es una de las pocas personas que he conocido que, gracias al zapatismo, aprendió a conocer desde cerca y desde adentro a la gente indígena y sus culturas, conviviendo, conversando, inter-aprendiendo con hombres, mujeres, ancianos y niños tsotsiles, tseltales, ch'oles y tojolabales que habitan las regiones de los Altos, Selva y Norte de Chiapas. El interés por relacionarse con aquellos indios a quienes sus conciudadanos tanto temen y aborrecen y, como él mismo suele decir, por aprender de las culturas indígenas y, en particular, de sus formas de concebir la educación para construir alternativas educativas válidas también para la propia gente mestiza, lo llevó a estudiar la maestría en Antropología Social del CIESAS-Sureste, titulándose con una de las mejores tesis escritas sobre la educación autónoma zapatista (Gutiérrez, 2005), cuya lectura es fundamental para cualquiera que aspire a reflexionar acerca de ese tema.

Más allá de la tesis, la relación de Raúl con los pueblos indígenas de Chiapas y de México en general ha sido continua y muy cercana y, entre otros proyectos, se ha concentrado en el acompañamiento de prácticamente todos los procesos educativos realizados en colaboración con la UNEM y coordinados por diferentes investigadores del CIESAS, entre ellos Ronald Nigh y, en los últimos diez años, María Bertely. En todos estos proyectos, la presencia de Raúl ha sido una constante y una garantía de continuidad no solo para el CIESAS, sino sobre todo para los compañeros educadores comunitarios, quienes lo consideran una persona de mucha confianza y un referente fundamental en cuestiones político-pedagógicas.

Como se analizará en los diferentes capítulos de este libro, sus aportaciones están presentes a lo largo de todo el proceso de diseño curricular, durante el cual Raúl se encargó —junto a quien escribe— de facilitar y coordinar los trabajos de diseño curricular, de elaborar las memorias escritas de los talleres y de sistematizar las informaciones que salían en los

debates y las reflexiones colegiadas. Pero más allá de esto —como explicaré detalladamente en la parte metodológica—, creo que su más importante contribución fue la de saber escuchar, callando su voz cuando era más importante oír atentamente las reflexiones de nuestros colaboradores indígenas y levantándola cuando era necesario aportar ideas desde la mirada de un *kaxlan* tan comprometido con la causa indígena al punto de atreverse en más de una ocasión a criticar duramente al propio CIESAS y a los investigadores que, desde hace ya varios años, seguimos colaborando en la construcción de una nueva educación intercultural.

A la hora del conflicto sobre el futuro de la propuesta curricular que tanto contribuyó a co-teorizar, su visión política —pero sobre todo su reflexión crítica sobre las características intrínsecas del plan de estudios— lo llevaron a posicionarse a favor del diálogo con la educación autónoma zapatista y no estuvo de acuerdo en seguir negociando con las instancia educativas oficiales. Sin embargo —a diferencia de quien escribe—, Raúl entendió desde el principio cuáles eran los límites del poder formal que le confería su papel de asesor *kaxlan*, por lo que, aunque manifestó claramente su opinión, respetó la decisión de Jorge y el grupo sobre continuar la negociación con el Gobierno, consciente de que, de todas formas, su compromiso hacia la construcción de una nueva educación intercultural no se detendría.

*Stefano*

No es nada fácil escribir sobre uno mismo, pero considero que es una tarea que no puedo eludir para cerrar esta parte dedicada a la presentación de los diferentes colaboradores que co-teorizamos el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009). Para mí, el proceso de diseño curricular llegó en una etapa importante de mi formación académica, en la que había madurado algunas interesantes experiencias investigativas y laborales en el campo de la educación y la interculturalidad que, por diferentes razones, no me habían dejado completamente satisfecho.

Mi interés por Latinoamérica comenzó en la primera mitad de los 90, cuando se abrió la primera cátedra universitaria sobre Historia de

América Latina en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad de los Estudios de Milán (Italia). Junto con Paola Ortelli, quien, desde entonces, es mi compañera de camino y de vida, éramos estudiantes políticamente inquietos, participábamos en mítines y autogestiones universitarias y realizábamos marchas de protesta en contra del entonces incipiente proceso de "berlusconización" de la sociedad italiana. Después de la caída del muro de Berlín, la voz de los indígenas sin rostro que nos llegaba a través de los escritos del Subcomandante Marcos y que nosotros reinterpretábamos a la luz de nuestras propias experiencias y exigencias, representó una oportunidad para hacer frente a la crisis de las ideologías que nos había robado un futuro alternativo al "Imperio" (Hardt y Negri, 2001) del capital.

Chiapas fue mi punto de llegada a México a mediados de 1997, cuando vine a realizar un trabajo de investigación documental para mi tesis de licenciatura en Ciencias Políticas, en la que me dediqué a analizar el "resurgimiento" de la cuestión indígena en México a consecuencia del levantamiento armado y del intenso debate político-académico provocado antes por los Acuerdos de San Andrés y su incumplimiento por parte del Gobierno Federal. A pesar de mi interés y entusiasmo, sin embargo, mi primera experiencia en las montañas del sureste mexicano no fue muy positiva, ya que la realidad que encontré era muy distinta a la que había construido a partir de mis lecturas.

A mi llegada a Chiapas, descubrí que el acceso a las comunidades rebeldes estaba monopolizado por demasiados intermediarios *kaxlanes* que vivían "mamando" de la cooperación internacional y de la solidaridad con la causa zapatista. Para los chilangos y norteños que controlaban Enlace Civil y las demás ONG que trabajaban con los zapatistas, los "güeros" solo servíamos para traer dinero, proyectos financiados o para trabajar en los campamentos de paz como observadores de derechos humanos. Nada de eso me interesaba, por supuesto, pues yo quería conocer desde cerca a los pueblos indígenas mayas y sus culturas, vivir con ellos, comprender su otra realidad, mas no salir en la foto con los demás "zapa-turistas" que conocía en la noche, en la "clandestinidad" de los antros de San Cristóbal.

Luego de titularme en ciencias políticas (mediados de 1998), regresé a México para seguir formándome y tener más herramientas para conocer y relacionarme con esas culturas indígenas que seguían atrayéndome a pesar del desencanto vivido en mi primera experiencia chiapaneca. Deci-

dí que la mejor manera para formarme era la de estudiar la maestría en Antropología Social en el CIESAS de la Ciudad de México, donde había encontrado gran parte de la bibliografía sobre el indigenismo mexicano que había alimentado mi tesis de licenciatura y donde había tenido la oportunidad de escuchar interesantes debates y participar en seminarios especializados sobre los temas que me interesaban.

Una vez ingresado a la maestría, decidí que, para conocer las culturas indígenas desde adentro, era más útil hacer una experiencia en un contexto diferente al chiapaneco. Fue así como trabajé mi tesis de maestría en la Huasteca veracruzana, donde finalmente pude convivir con gente indígena en sus comunidades sin la mediación de agentes externos demasiado politizados y sectarios que ya tenían respuestas listas ante cualquier pregunta. La Huasteca fue donde aprendí el oficio del antropólogo, haciendo trabajo de campo bajo la experta guía de François Lartigue del CIESAS, mi primer maestro y, de cierta forma, mi segundo padre. Ahí fue donde realicé mis primeras vivencias interculturales con las sociedades indígenas con las que no había podido convivir en Chiapas.

La realización de mi tesis de maestría sobre los impactos del Telebachillerato entre los jóvenes náhuatl de Cuatzapotitla (municipio de Chicontepec), me permitió empezar a trabajar con María Bertely, lo que marcó mi ingreso al campo de la antropología educativa y de la interculturalidad. Al terminar la maestría, la experiencia madurada en la Huasteca y la investigación realizada en el campo de la educación intercultural a nivel medio superior, me abrieron las puertas para entrar a trabajar como asesor en la recién creada CGEIB de la SEP, entonces a cargo de Sylvia Schmelkes, dedicándome a hacer investigación sobre bachilleratos en regiones indígenas. Fue justamente en mi calidad de asesor de la CGEIB que, a comienzos de 2004, regresé a Chiapas, donde sigo viviendo hasta la fecha.

A pesar de que solo habían pasado pocos años de mi primera estancia en San Cristóbal, todo parecía muy distinto a como lo había conocido antes. Probablemente yo también había cambiado gracias a los aprendizajes realizados con los campesinos náhuatl de la Huasteca, por lo que sentía que se abría una nueva etapa de mi vida profesional. Fue entonces cuando empecé a relacionarme con los educadores de la UNEM, gracias a la invitación que María Bertely me hizo para empezar a colaborar, aunque de forma esporádica en un principio, en los proyectos que ella coordinaba.

Al mismo tiempo, siguiendo el impulso que me empujaba a dedicarme no solo a la investigación, sino también a la acción, trabajé por dos años con la Casa de la Ciencia, una AC dedicada al desarrollo de procesos educativos en regiones indígenas, en la que realicé nuevas experiencias concretas en el campo de la educación intercultural tanto a nivel básico como medio superior, enfocándome en particular a la formación y actualización de docentes que trabajan en el medio indígena y a la promoción de la participación ciudadana en educación.

Luego, a inicios de 2006, pocos meses antes que comenzara el proceso de diseño curricular que nos ocupa, Lourdes Casillas de la CGEIB me invitó a colaborar en la consolidación de la recién creada Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), institución con la que desde entonces he estado trabajando, primero como asesor, luego como maestro de asignatura, después como iniciador y coordinador del programa de tutorías y, desde enero de 2011, como profesor de tiempo completo en la carrera de Desarrollo Sustentable.

Ahora bien, esta era la experiencia acumulada que tenía cuando, a mediados de 2006, María Bertely me invitó a participar en el proceso de diseño curricular. Para mí, fue una oportunidad única de crecer profesionalmente trabajando al lado de los educadores comunitarios de la UNEM, de María Bertely, Jorge Gasché y Raúl Gutiérrez, es decir, los autores de los materiales educativos, libros y artículos que más habían alimentado mis reflexiones teóricas sobre educación e interculturalidad a lo largo de la década anterior. Fue así que acepté con entusiasmo la invitación y me dispuse a aprender de esta nueva experiencia en la que iba a participar. A lo largo del proceso de diseño curricular, mi trabajo como asesor fue evolucionando conforme avanzó el tiempo. En un principio, como precisó Gasché en el primer taller de diseño curricular realizado en noviembre de 2006 en Ocosingo, "únicamente" tenía que redactar en un español gramaticalmente correcto las reflexiones de los educadores indígenas sobre los diferentes ámbitos de la propuesta curricular. Sin embargo, conforme fue avanzando el proceso, Raúl y yo —siempre en estricta coordinación con Bertely y Gasché, pero con márgenes cada vez más amplios de autonomía— empezamos a encargarnos no solo de la redacción de las relatorías, sino también de la planeación y facilitación de los talleres de diseño curricular, de la sistematización de las informaciones surgidas de los debates

y reflexiones colegiadas, de la identificación y definición de las tareas de investigación pendientes, así como de enviar los avances a todos los colaboradores indígenas y asesores *kaxlanes* para su revisión y, de esa manera, ejercer de manera más completa nuestro poder formal y controlar el avance del currículo en proceso de construcción. Pero más allá de esas tareas académicas que Raúl y yo solventábamos con relativa facilidad, lo que fue realmente modificándose tuvo que ver con la calidad de nuestra participación en el proceso que, junto a los demás colaboradores, transformamos en una experiencia de co-teorización intercultural.

De hecho, más allá de mi *expertise* académico, creo que mi aportación más relevante al proceso de diseño curricular fue epistemológica y se construyó a partir de una disposición actitudinal que me orientó hacia la escucha activa, la colaboración y el inter-aprendizaje. En la parte metodológica seré más exhaustivo al respecto de los fundamentos teórico-metodológicos y de las implicaciones y consecuencias de mi decisión inicial de "callarme y seguir escuchando", pero no cabe duda que esta disposición fue fundamental para orientar mi participación a lo largo del proceso. Sin embargo, conforme el proceso avanzó y me fui apropiando de la propuesta político-pedagógica implícita en el modelo en construcción, empecé a transitar de una postura más orientada a la escucha y a la inter-comprensión, hacia una más propositiva y políticamente situada, lo que, a la postre, fue una de las causas que detonaron el conflicto sobre el futuro de la propuesta curricular, cuando quise rebasar los límites de mi poder formal, desafiando el control sobre el poder sustantivo que ejercía Jorge, el presidente vitalicio y autoridad moral de la UNEM.

Capítulo II

# De eso que llaman interculturalidad...

## Introducción

Luego de analizar las condiciones estructurales que caracterizan el campo de la educación indígena en Chiapas y caracterizar el contexto político y educativo en el que se desarrolló el proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009), en este capítulo abordo el tema de la educación con enfoque intercultural con el fin de construir el marco teórico a partir del cual se analizarán los alcances de esta propuesta educativa. Ahora bien, al revisar la abundante literatura sobre interculturalidad que se ha producido en el continente latinoamericano a lo largo de las dos últimas décadas, encontramos autores que la definen en contraposición al "multiculturalismo", destacando que, mientras en este último la palabra clave es "tolerancia", para la interculturalidad:

> La palabra clave es diálogo. La interculturalidad resume en parte el multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer el respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan […]. Pero a diferencia del multiculturalismo […] la interculturalidad no precisa solo las condiciones antedichas de respeto mutuo y de igualdad de circunstancias sociales, precisa también que los grupos implicados se reconozcan recíprocamente capacidad de creación cultural, que reconozcan que ninguna cultura realiza plenamente las posibilidades del ser humano (Exteberría, 2001: 18).

Otros caracterizan este concepto operando una distinción entre interculturalidad como situación de hecho y como principio normativo

(Zúñiga y Ansión, 1997). La primera correspondería al hecho de coexistir y convivir culturas diferentes entre las que puede existir una convivencia armónica o conflictiva marcada por el rechazo y la discriminación. La segunda tendría que ver con "la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra" (Zúñiga y Ansión, 1997: 83), generando formas y canales para entablar un diálogo horizontal que permita el reconocimiento de las influencias mutuas en el espacio de convivencia y la necesidad de orientarse hacia un proyecto político común que no anule las diferencias, sino que las enriquezca a partir de ellas.

Godenzzi (1996) define el concepto de interculturalidad en el marco de las relaciones entre una cultura indígena y la cultura occidental, lo cual significa que, desde su gestación, existe una situación desigual, conflictiva y asimétrica en términos de poder. Para que se dé una efectiva interrelación cultural se requiere, como condición previa y permanente, devolver la dignidad a la cultura indígena, reconociendo la validez de sus aportes en el campo del conocimiento y las prácticas en general. Igualmente, se deben sistematizar dichos aportes e incorporarlos a la escuela.

Moya (1992) plantea un análisis político de lo que implica la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe partiendo de las relaciones de poder que contradicen los supuestos de igualdad de condiciones para establecer un diálogo intercultural. La interculturalidad, en consecuencia, debe entenderse como una noción que recubre aspectos referidos a la opresión nacional y a la explotación social. En este marco, sostiene la autora, un objetivo prioritario de la educación intercultural bilingüe es la afirmación de la identidad étnica indígena y la asunción de la diversidad cultural en todo el sistema de educación nacional.

En un trabajo posterior, luego de analizar las reformas emprendidas en catorce países de América Latina, Moya (1998) resignifica la interculturalidad a partir de la recuperación de las categorías de "identidad" y "diversidad cultural" como fundamentos de una nueva visión de la educación indígena, como ejercicio de los derechos lingüísticos y culturales y como el impulso para el establecimiento de las autonomías de los diferentes pueblos indígenas que habitan el continente. La autora señala que la educación indígena debe ser específica, diferenciada e intercultural y destaca que ningún logro será posible sin la conducción y participación de los pueblos indígenas.

Por su parte, Schmelkes señala que la interculturalidad:

> Tiene que ver con el deseo de que las relaciones entre las culturas se den desde posiciones de igualdad. Eso significa que, cuando trabajamos con indígenas en instituciones educativas, una de las primeras cosas que debemos hacer es fortalecer su identidad, lo cual tiene que ver con el conocimiento de la cultura propia, con el dominio de su lengua y con el orgullo de ser lo que son (2004a: 659).

En otro texto, la autora precisa que:

> La interculturalidad no admite asimetrías de ningún tipo —económicas, políticas, sociales, culturales, educativas—; más bien propone que estas se deben combatir desde la actividad cívica y política de la ciudadanía. Se espera —y este es uno de los propósitos centrales de la educación intercultural— que la educación para la interculturalidad prepare a los futuros ciudadanos para combatir mejor estas asimetrías (Schmelkes, 2004b: 33).

En particular, sostiene la autora, por medio de la educación intercultural se pretenden combatir dos tipos de asimetrías: la escolar y la valorativa. La primera tiene que ver con la cantidad y calidad de la educación ofrecida y se relaciona "con los motivos por los que los indígenas tienen menores oportunidades de acceso a la escuela y mayores dificultades para su permanencia en la misma y para transitar de un nivel educativo al siguiente" (Schmelkes, 2004b: 33). Por otro lado, la asimetría valorativa:

> Es la que conduce a que haya grupos sociales que consideran la existencia de una cultura superior —la suya, desde luego—. Muchas veces, como consecuencia de esta superioridad subjetiva, causa profunda del racismo y de la discriminación, los miembros de las culturas minoritarias se consideran a sí mismos inferiores, al valorarse según los criterios de la cultura dominante; esto es causa del llamado racismo introyectado, que impide, al igual que la superioridad subjetiva, que la relación entre grupos y personas de culturas distintas se otorgue desde planos de igualdad y con base en el respeto (Schmelkes, 2004b: 34).

Al referirse a cómo educar para la interculturalidad, Schmelkes señala que este proceso supone algo distinto en diversos escenarios y, en particular, en el escenario mayoritariamente indígena:

> La educación no debe perseguir la homogeneización, como lo ha hecho hasta ahora. Sí debe proponerse lograr los objetivos nacionales […] pero además debe ofrecer una educación que conduzca a un bilingüismo pleno y al conocimiento y la valoración de la cultura propia, en diálogo con las culturas de todo el orbe y con el resto de las nacionales (Schmelkes, 2004b: 35).

Luego la autora precisa que:

> La educación que se ofrece a los indígenas debe ser cultural y lingüísticamente relevante, probar su eficacia en la vida cotidiana, actual y futura, y desarrollar habilidades básicas y superiores a partir de sus propios saberes y esquemas culturales, que les permitan seguir aprendiendo (Schmelkes, 2004b: 35).

## La interculturalidad como significante

Sin menoscabo de las consideraciones anteriores y con el fin de definir un marco teórico conceptual que me permita analizar críticamente el proceso de construcción del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009), considero importante plantear una premisa fundamental. A pesar de su creciente uso discursivo, la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es un término polisémico, una idea debatida, en constante negociación y definición. En cuanto tal, no se sustenta en una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino en sentidos que representan un abanico de posiciones, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas.

Parafraseando a Edwards (1991) y retomando su definición de "calidad educativa", considero la interculturalidad como un "significante" que, lejos de entenderse como valor absoluto, adquiere múltiples significados en relación a la perspectiva social desde la cual se define y los sujetos que lo construyen. En tanto significante no puede entenderse como un concepto neutro, sino en cuanto referente de significados histórica y políticamente producidos. Definir la interculturalidad, por tanto, conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social. Es así que, para analizar críticamente los conceptos de interculturalidad y educación inter-

cultural bilingüe en el contexto de la realidad latinoamericana, me parece relevante retomar a López (2009), quien identifica dos direccionalidades:

> Una […] producto de la motivación estatal o académica o de alguna ONG no indígena [...] va de arriba hacia abajo. En contraposición a ella, la segunda se caracteriza por la agencia indígena, que marca una direccionalidad de abajo hacia arriba, cuando la iniciativa surge de una organización de base o de algún otro tipo de liderazgo indígena (López, 2009: 11).

De forma similar, Walsh (2002) destaca que:

> Dentro del debate sobre la interculturalidad están en juego perspectivas que, por un lado, intentan naturalizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante (el centro, la verdad o la esencia universal del Estado nacional globalizado) y, por el otro, perspectivas que denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones (Walsh, 2002: 116).

La primera tendencia que se construye a través de procesos que se inician desde arriba hacia abajo, parte del reconocimiento de la existencia de grupos étnicos, cada uno con sus valores y creencias culturales distintas. Su enfoque, es la "diversidad en la unidad" y plantea el reconocimiento de diversos grupos étnicos dentro de lo nacional. La interculturalidad se presenta como relación, encuentro o diálogo entre grupos. Al contrario, la segunda tendencia se refiere a procesos que se inician de abajo hacia arriba, desde la acción local, y que buscan producir transformaciones sociales. Esta posición crítica:

> Argumenta que las diferencias, en la práctica concreta, no parten de la etnicidad en sí, sino de subjetividad y un locus de enunciación definidos por y construidos en la experiencia de subalternización social, política y cultural de grupos, pero también de conocimientos (Walsh, 2012: 124).

Es así que, retomando las aportaciones de los autores que acabo de mencionar, me parece relevante marcar una distinción entre dos polos de interpretación de la interculturalidad y de la educación intercultural bilingüe: a) uno, que va de arriba hacia abajo, que resulta ser funcional al modelo de estado-nación neoliberal ya que, siguiendo la tradición del multiculturalismo anglosajón (Taylor, 1993), concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyen al proceso de inte-

gración —subordinada— de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas (entre ellos los pueblos indígenas); b) otro, cuya direccionalidad va de abajo hacia arriba, que parte de una crítica hacia el sistema neoliberal hegemónico y que, desde una visión "altermundista", considera que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas indígenas, así como una estrategia de sus movimientos y organizaciones para tener el control sobre la educación que se imparte en las escuelas donde se forman sus hijos.

La primera tendencia puede ser interpretada como parte de las políticas implementadas por parte de instituciones multinacionales —como el Fondo Monetario Internacional (FMI) o el Banco Mundial (BM), entre otras— y de los gobiernos nacionales latinoamericanos que hicieron propio el discurso neoliberal para asumir el liderazgo del proyecto intercultural. Aunque siguen diseñando políticas educativas a partir de una racionalidad meramente económica (Gentili, 2004; Frigotto, 2004; Coraggio y Torres, 1997), estos actores generan un discurso que conduce a oficializar y "retorizar" la interculturalidad, haciéndola cada día más parecida al viejo multiculturalismo neoliberal. Como destaca López (2009):

> Desde el sector hegemónico lo que primara fuera una visión multiculturalista, influenciada por las corrientes economicistas del norte así como por diversos organismos multilaterales y bilaterales de cooperación que trajeron consigo a América el discurso políticamente correcto de la tolerancia y la atención a la diversidad, como nociones capaces de contribuir a la gobernabilidad en el continente. De hecho, las reformas estructurales iniciadas en la década de 1980 han estado marcadas por este multiculturalismo y por sus políticas que han hecho que lo indígena sea permitido y también aprovechado para el beneficio de grupos económicos que sacan ventaja de la actual apertura global frente a la diversidad, al cuidado del medio ambiente, al consumo de productos orgánicos y hasta al etnoturismo. Desde esa perspectiva, […] se impusieron las acciones afirmativas encaminadas a la inclusión de la población indígena (Tubino, 2003), sin necesariamente modificar el carácter y sentido de las instituciones hegemónicas (López, 2009: 34)

En contraste con la primera, la segunda tendencia —vale la pena precisar que es la que asumimos los autores de la propuesta curricular que

se analizará en este trabajo— es representativa de concepciones críticas de la interculturalidad que brotan de las luchas de los pueblos indígenas y de la sociedad civil nacional e internacional. Reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, estas cuestionan el *statu quo* vigente, manifestando cómo la educación intercultural no solo es una decisión pedagógica, sino que abarca también una dimensión política relacionada con la forma en la que se conciben las relaciones interculturales en los Estados latinoamericanos.

## La interculturalidad de arriba hacia abajo

Como acertadamente señala Tubino (2003), la interculturalidad forma parte del discurso oficial de muchos Estados nacionales latinoamericanos. Al respecto, Briones (2002) destaca que la conversión de los pueblos indígenas en sujetos de derecho internacional forma parte de procesos más amplios que, desde los 70 del siglo XX, vienen instalando consenso hegemónico en torno a la legitimidad de las llamadas políticas de acción afirmativa y discriminación positiva en los países de América Latina. Básicamente —observa la autora— opera en este campo no solo la tendencia global a aceptar que las particularidades culturales de los ciudadanos indígenas encuentren espacios equitativos de manifestación y representación en la esfera pública, sino la de ver a los pueblos indígenas como conjuntos con derechos colectivos diferenciados, entre ellos el derecho a una educación pertinente y respetuosa de su diversidad sociocultural y lingüística. Paralelamente a la producción y adopción de convenios y declaraciones internacionales relativos a los derechos de los pueblos indígenas a la educación (desde el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), hasta la recién aprobada Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a lo largo de la última década del siglo XX, los gobiernos latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador, igualitario e intercultural, proclamando sus naciones como países multi-pluri-culturales, incluyendo este reconocimiento en sus Constituciones y finalmente promoviendo en sus discursos y programas oficiales diferentes propuestas educativas interculturales y bilingües (Küper, 1997,1999; López,

1996; Moya, 1998). Ahora bien, si no cabe duda de que nada de lo logrado hasta el momento ha sido solamente el fruto de concesiones graciosas por parte de los gobiernos latinoamericanos, y es importante recordar que los movimientos y organizaciones indígenas han conseguido abrir importantes espacios de negociación con los gobiernos nacionales, tampoco: "puede perderse de vista que, sin ciertos reacomodos globales, no habría habido espacio económico, político e ideológico para que se manifestara este nuevo 'interés' internacional por la problemática" (Briones, 2002: 385).

En este sentido, Gros (2000) señala que, a lo largo de la última década del siglo XX, al interior de un contexto internacional caracterizado por la aceleración del proceso de globalización bajo la hegemonía neoliberal, se asiste a:

> Una internacionalización de la cuestión indígena y a una preocupación creciente por la diversidad cultural en un mundo marcado por la presencia masiva de un complejo cultural e industrial cuyos efectos homogeneizantes afectan la particularidad de las culturas nacionales y locales (Gros, 2000: 177).

En ese marco, el reconocimiento legal de derechos colectivos para las poblaciones indígenas, entre ellos la defensa y revalorización de las lenguas vernáculas y la promoción de una educación intercultural bilingüe, formaría parte de un "neo-indigenismo" que no puede entenderse fuera de la coyuntura internacional en la que se encuentran involucrados todos los países latinoamericanos. Esta se caracteriza por la interacción de tres procesos: a) la aceleración de la globalización planetaria favorecida por una crisis económica estructural del capitalismo, b) la aceptación por parte de la mayor parte de los gobiernos latinoamericanos de políticas neoliberales en campo socioeconómico y c) la adhesión mayoritaria de la población a los imperativos democráticos (con su corolario representado por los derechos humanos) y, por lo tanto, a una necesidad de "democratizar la democracia" (Gros, 2000: 177). Globalización, neoliberalismo y democratización constituyen fenómenos que cuestionan al Estado-nación obligándolo a enfrentar nuevas demandas, en particular étnicas, que a nivel discursivo se consideran legítimas en los círculos del poder. Estos procesos interrelacionados plantean nuevos problemas de gobernabilidad, ya que el neoliberalismo actual se acompaña de una crisis de las formas de control corporati-

vista, de un desmantelamiento del Estado y de un crecimiento vertiginoso de las desigualdades sociales poco compatible con la cohesión social. Para luchar en contra de los riesgos de fragmentación social y política, restaurar su legitimidad y capacidad de acción, los gobiernos necesitarían modificar su discurso y crear nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y, en particular, con los pueblos indígenas.

Así, en toda América Latina se presentan propuestas de descentralización y democratización dirigidas, según sus promotores, a aproximar las instituciones a los ciudadanos y a restaurar la gobernabilidad y la legitimidad. Estos procesos de descentralización participativa buscarían también recuperar espacios, regiones y poblaciones (los indígenas, por ejemplo) que están en proceso de marginalización o de autonomía (como los zapatistas en México), para integrarlas nuevamente en un espacio liberal y democrático nacional. Esto significa, en cierta medida, reconocer los particularismos, transferir competencias, recursos y capacidad de decisión, por supuesto, sin perder el control y desde una posición hegemónica. Este "neo-indigenismo" coherente con las políticas neoliberales, representaría la respuesta a una doble presión. Por un lado, una presión interna, con la aparición de nuevas exigencias presentadas, entre otros, por los pueblos indígenas. Por otro lado, una presión externa que se origina en diferentes foros e instituciones internacionales donde la cuestión indígena se encuentra hoy en día estrechamente articulada con otras temáticas fuertemente globalizadas como la defensa del medioambiente y de la biodiversidad, los derechos humanos, el género, entre otras. Frente a esas presiones, la ideología neoliberal —auspiciada por los organismos internacionales y asumida por parte de varios gobiernos latinoamericanos— desarrolla una "nueva" apertura hacia las lógicas étnicas, perdiendo así fuerza la nacionalidad como discurso integrador de las políticas públicas. Según esta concepción, la sociedad nacional es concebida ahora como un conjunto de sectores con intereses específicos (étnicos, de género, entre otros) que ya no son de clase y que pueden llegar a formar parte de la dinámica del mercado. Es así que, al reflexionar acerca de las políticas de reconocimiento de las diferencias que los Estados latinoamericanos han venido implementando a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX, concuerdo con Gros cuando afirma que:

Instrumentar una nueva política indigenista, defender a los "guardianes milenarios" de los bosques, implantar formas alternativas de desarrollo

autosustentable en cuyo diseño se ha procurado respetar las orientaciones culturales de las comunidades indígenas, o programas de etnoeducación (entre otras iniciativas), puede resultar atractivo para el Estado. Este puede esperar mejorar su imagen y las bases de su legitimidad, tanto al exterior de sus fronteras […] como al interior de ellas, contribuyendo a mejorar su gobernabilidad y legitimidad (Gros, 2000: 184).

Pero, además de esto, el hecho de que, antes de haber implementado las políticas correspondientes, muchos gobiernos latinoamericanos hayan adoptado un discurso intercultural —inclusive reconociendo en sus constituciones su multi-pluri-culturalidad— levanta la sospecha de que se trate de una estrategia de los gobiernos para aparecer políticamente correctos antes los organismos internacionales y los grupos de presión internos, logrando un consenso políticamente útil, sin por ello realizar transformaciones sustanciales en las relaciones con los pueblos indígenas. Pareciera que estuviéramos en presencia de un proceso de "oficialización" y "retorización" de la interculturalidad, donde el uso tan recurrente de este término en los discursos públicos lo convierte en mero eslogan, en figura retórica que alude a una utopía lejana sin sustento en la realidad. Al respecto, Zizek (2001) sostiene que el capitalismo global de la actualidad opera una lógica multicultural que incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo. En este sentido, el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural se convierten en un componente del capitalismo global o en lo que Quijano (1999: 101) denomina "su otra cara", el nuevo modelo de dominación cultural posmoderna (Jameson, 1996) que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad entendida de manera integracionista. En este mismo sentido, Tubino (2003) se refiere al "doble discurso del interculturalismo instituido" cuya praxis "no es la lógica de la norma" (2003: 20-21). Su análisis refuerza así la idea que, al caracterizarse por la implementación de políticas inspiradas en la perspectiva anglosajona de la discriminación positiva y del multiculturalismo, la política intercultural neoliberal apunta a controlar el conflicto intercultural entre pueblos indígenas y sociedades nacionales y a conservar la estabilidad social, con el fin de impulsar los imperativos económicos de acumulación capitalista. En ese marco Briones advierte que:

La noción en boga de interculturalidad redibuja el mapa de la diversidad social y cultural desde las coordenadas de la gobernabilidad […] mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo-orden-mundo, lugares culturales que no pongan en tensión la estabilidad social —por lo que la autora sospecha que la educación intercultural se puede convertir en un aliado— […] del sustento simbólico de las actuales formas de dominación económica, social y cultural, resultando así funcional al neoliberalismo (Briones, 2002: 411).

La interculturalidad pensada e implementada desde la hegemonía neoliberal se volvería un concepto estratégico, que sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, tratando de esconder el peso y la importancia que tienen la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de poder en la construcción de nuevas relaciones interculturales entre los Estados y los pueblos indígenas en América Latina. Este proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad, aunado a la concesión de pequeñas cuotas de poder y nuevos —pero limitados— derechos a los pueblos indígenas, serviría para invisibilizar las crecientes asimetrías socioeconómicas producto de las políticas neoliberales, resultando funcionales al modelo económico y político hegemónico.

## La interculturalidad de abajo hacia arriba

Ante este escenario, una forma contra-hegemónica de concebir la interculturalidad es la que se plantea desde posturas "altermundistas" críticas del sistema político y económico neoliberal, donde se asume que la educación intercultural bilingüe es un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas indígenas, así como una estrategia de sus movimientos y organizaciones para tener el control sobre la educación que se imparte en las escuelas donde se forman sus hijos. Esta postura surge desde las luchas de los pueblos indígenas y de una parte de la sociedad civil nacional e internacional que, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionan el *statu quo* vigente, manifestando cómo la educación intercultural no es solo una decisión pedagógica, sino también política y epistémica.

Si la analizamos del lado de las organizaciones y movimientos indígenas, la interculturalidad formaría parte de un proyecto político de fortalecimiento y politización de la identidad étnica, de cuestionamiento de la dominación simbólica y de las diversas formas de explotación concretas que padecen los pueblos indígenas. Desde esta concepción política de la interculturalidad, se trataría de combinar valores y conocimientos locales (comunitarios, étnicos) con aquellos que son exigencia de la modernidad occidental, para lograr nuevos recursos que permitan nuevas formas de participación a las respectivas naciones o, mejor dicho, nuevas formas de "ciudadanía étnica" (De la Peña, 1999)[39] construidas desde lo cultural y socialmente propio.

En el caso de México, estudios recientes documentan el papel que las organizaciones y movimientos étnicos están desempeñando en la gestación de proyectos educativos interculturales en el marco de un intenso proceso de negociación con las instancias oficiales, poniendo el énfasis sobre las yuxtaposiciones entre las definiciones oficiales y locales del currículum escolar, así como sobre la intermediación política y la apropiación local del discurso educativo oficial.[40]

---

39 De la Peña (1999: 23) define la "ciudadanía étnica" como "el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no solo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado nacional. Si bien las funciones estatales de administración y orden público continúan vigentes, sus funciones de homogeneización centralista del territorio y la cultura se encuentran en entredicho".

40 Rojas (1999) nos muestra una secundaria signada por el conflicto que implica diseñar un currículum "etnicista" en términos expresivos y emblemáticos, pero "ciudadanizante" en sus contenidos y prácticas de enseñanza, donde la introducción de la "costumbre" y la lengua huichol, así como del español, el inglés y los contenidos universales de la escuela secundaria, parecen articularse en la formación de los intermediarios políticos y profesionales que trabajarán a favor de su comunidad y, a la vez, desempeñarán ocupaciones asociadas con la movilidad social y económica que exige el mundo globalizado. Alvarado (2000) documenta un proceso de construcción de escolaridad étnica en una comunidad de la región mixe del estado de Oaxaca y presenta cómo se define histórica y contextualmente un proyecto escolar que integra perspectivas socioculturales específicas, a partir de la reconstrucción que los actores étnicos hacen de su historia y su cultura. La autora da cuenta de las alianzas político-estratégicas que los actores locales establecen con la institucionalidad educativa oficial a fin de

A nivel continental, los estudios que compilan Urban y Sherzer (1991) acerca de los indígenas americanos y que —en el ámbito educativo peruano y brasileño— reportan Gasché (y ETSA, 1996; Gasché 1997a y b) y Lindenberg (1996), documentan las luchas que diferentes organizaciones indígenas latinoamericanas están librando por el reconocimiento de propuestas educativas interculturales construidas "desde abajo" con la participación de indígenas profesionistas, académicos y las ONG, en un intenso y conflictivo proceso de negociación con las instituciones educativas oficiales.

Por su parte, al realizar una arqueología del concepto de interculturalidad en América Latina, López (2009) identifica "una relación estrecha existente entre el surgimiento de la noción y las deliberaciones que dieron lugar a las Declaraciones de Barbados de 1971 y 1977" (López, 2009: 1).[41] A partir de estos planteamientos iniciales, señala que la noción de

---

conseguir recursos materiales y simbólicos que posibiliten el establecimiento de un proyecto escolar y pedagógico fundado en la articulación creativa entre "lo propio" y "lo universal". González Caqueo (2000) analiza los procesos de construcción de la etnicidad p'urhépecha en Paracho, Michoacán, y el rol en ellos asumido por profesionistas líderes de organizaciones étnicas locales. El profesionista participa activamente en la creación de estos espacios organizativos modernos, con miras a potenciar una mayor autonomía en la relación con el aparato estatal y, al mismo tiempo, se vuelve un actor estatégico en la construcción de la "p'urhepecheidad". González Apodaca (2000) profundiza en los conceptos de "intermediación política" y "apropiación local" de la escuela y documenta el proceso de construcción de un proyecto de educación intercultural oficial y étnico, diseñado desde abajo, vía la mediación que desempeñan, entre otros, los profesionistas mixes. La autora muestra la agregación, yuxtaposición y contraposición de dos proyectos: uno étnico subalterno interesado en la formación de cuadros políticos y culturales locales, y otro carácter empresarial que promueve el desarrollo de habilidades comunicativas y de gestión a través de emprendimientos productivos.

41 La primera Declaración de Barbados fue producto del Simposio sobre Fricción Interétnica en América del Sur, motivado por la situación que atravesaban los pueblos indígenas de tierras bajas en un momento en el cual los Estados veían las selvas amazónicas como territorios baldíos. Esta primera reunión fue producto de las discusiones iniciales sobre el tema que tuvieron lugar en Lima, en 1970, en el marco del Congreso de Americanistas de ese mismo año (Bartolomé, 2006). En la redacción de la segunda Declaración de Barbados participaron, por primera vez, diversos líderes indígenas. De este modo se rompió con la tradición antropológica de hablar "sobre" los indios para intentar hablar "con" ellos.

interculturalidad construida desde abajo se enriqueció con la apropiación de los movimientos y organizaciones indígenas, así como de los teóricos de Bonfil Batalla (1987), Varese (1982; 1987) y Amadio (1989), quienes reflexionaron sobre el "etnodesarrollo" y sobre la cultura propia como recurso político.

López (2009) señala que fueron dos lingüistas-antropólogos venezolanos (Mosonyi y González, 1974) quienes empezaron a definir el concepto de interculturalidad y aplicarlo a la educación. Ellos definieron este concepto como una vía de mantenimiento del marco de referencia de la cultura original, pero vivificado y puesto al día por la inserción selectiva de configuraciones socioculturales procedentes de sociedades mayoritarias, generalmente, nacionales. Sin embargo, como reflejo de la creciente agencia indígena, la evolución y progresiva politización del concepto de interculturalidad en los países de América Latina se ha estado realizando directamente "en el campo" y, en particular, a partir de las experiencias que líderes y organizaciones indígenas desarrollaron en programas de educación bilingüe indígena que se definían como interculturales y que operaron en Perú, Colombia, Ecuador y Bolivia a partir de los años 80 del siglo XX. Las experiencias educativas interculturales vividas por los líderes indígenas y sus organizaciones plantearon progresivamente la necesidad de:

> Superar la preocupación casi exclusiva en los aspectos lingüísticos, para […] trascender incluso sus propias reflexiones culturales, y plantearse, desde el ámbito inicial de la visión indígena, la situación de la interrelación de contacto y conflicto entre las sociedades indígenas y la sociedad hegemónica o "nacional" y arribar a cuestiones tanto epistemológicas como políticas, vinculando así conocimiento y participación a poder (López, 2009: 2).

El autor identifica en la experiencia de la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) (ETSA y Gasché, 1996; Trapnell, 1984, 2008) —que, como veremos más adelante, representa un antecedente directo de nuestra propuesta curricular intercultural— uno de los esfuerzos más importantes de relacionar la interculturalidad con la lucha de los pueblos indígenas por su territorio en el marco de relaciones conflictivas con la sociedad hegemónica:

> Este conflicto ha trascendido el plano sociopolítico inicial para inscribirse también en el ámbito epistemológico, […] particularmente cuando las experiencias de educación intercultural bilingüe son producto de la iniciativa indígena, o al menos cuando las comunidades y sus líderes deciden ejercer control sobre lo que la escuela hace y enseña (López, 2009: 3).

En efecto, con el pasar del tiempo, a la revisión crítica del currículum oficial y la reestructuración del mismo a partir de la visión, las necesidades y las aspiraciones de las poblaciones originarias se asistió a una apropiación cada vez mayor del espacio escolar por parte de los movimientos y organizaciones indígenas. En particular, el surgimiento de una agencia cultural indígena, en cuya construcción participaron tanto líderes e intelectuales indígenas como académicos y profesionales no indígenas, se caracterizó paulatinamente por un fuerte cuestionamiento de la ontología del conocimiento escolar. López (2009) destaca que en Colombia, Ecuador y Bolivia el involucramiento directo de líderes e intelectuales indígenas en la toma de decisiones en materia de políticas educativas fue el factor clave para esta evolución y progresiva politización del concepto de interculturalidad. Fue la agencia indígena la que determinó el tránsito de propuestas educativas pensadas "para" los indígenas, hacia otras construidas "con" ellos, hasta llegar a la situación actual, en la que las propuestas educativas interculturales bilingües son planteadas "desde" los indígenas mismos. El concurso militante y el protagonismo del movimiento indígena determinaron que la interculturalidad trascendiera su inicial orientación culturalista y se tiñera de matices políticos relacionados con la supervivencia de los pueblos indígenas y con el sentido de la democracia en un país multiétnico. Desde la perspectiva indígena, los planteamientos de interculturalidad trascendieron la esfera educativa para relacionarse también con ámbitos como los de territorialidad, salud, administración de justicia y vida pública en general, en el marco de un fuerte cuestionamiento al Estado-nación latinoamericano:

> Vista así, la interculturalidad supone ahora también no solo reivindicar el derecho a la diferencia, apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas y a concebir a los indígenas como objeto de derecho, sino además un nuevo lugar para lo indígena en la sociedad "nacional", participación política activa en la identificación y resolución de los problemas que atañen a todo el país, y, por ende, ingreso con nombre

> y mérito propio de los indígenas a la comunidad política como sujetos de derecho; en suma, la forja de nuevos modos de relación social entre diferentes y, por ende, mayor democracia y un nuevo sentido ciudadano (López, 2009: 29).

## Una perspectiva crítica sobre la interculturalidad

En efecto, cuando los líderes indígenas apelan a la interculturalidad y a la educación intercultural suelen concebir estas nociones como estrechamente vinculadas a un nuevo proyecto democrático de Estado-nación en el cual los pueblos y culturas indígenas no solo tengan cabida, sino que además puedan desempeñar un papel importante y de influencia nacional. Como bien señala López: "no cabe duda que en ese proceso la cultura indígena adquiere el papel de recurso político, lo que redunda también en que a menudo se adopte un necesario esencialismo estratégico" (2009: 28).

Entre otros autores, Walsh (2002) nos ayuda a reflexionar sobre los alcances de la interculturalidad como proyecto contra-hegemónico caracterizado por un uso político de la cultura que viene concebida como campo de batalla ideológico y de lucha por el control de la producción del conocimiento y por la hegemonía cultural y política. La autora afirma que la interculturalidad crítica que se construye desde los movimientos y organizaciones independientes indígenas del continente latinoamericano va más allá de la búsqueda de reconocimiento o de inclusión social, que apela a cambios profundos en todas las esferas de la sociedad y forma parte de una "política cultural oposicional" en la que, como señala Mignolo (2005), es central la diferencia colonial que ha relegado y subalternizado a estos pueblos, sus prácticas y conocimientos, demarcando así la diferenciación entre saberes locales, folklóricos y no académicos y la universalidad epistémica de la modernidad.

Walsh destaca que: "son estas relaciones de subalternidad y colonialidad que la interculturalidad, como paradigma y proyecto, pretende estallar" (2002: 118) y señala que la diferencia étnico-cultural partió de la condición colonial y se constituyó en ella a partir de lo que Quijano (1999) llama la "colonialidad del poder". Al establecer un sistema de clasificación e identificación social basado en la supuesta superioridad blanca (y en las

ventajas del "blaqueamiento"), el despojo y la represión de las identidades originales y la conformación de nuevas identidades bajo el signo de lo negativo —lo "indio"— para servir intereses económicos ligados al control de la fuerza laboral, el poder colonial marcó las fronteras identitarias e impulsó procesos de subordinación, subalternización y exclusión que siguen operando en las sociedades multiculturales contemporáneas ya que resultan funcionales al sistema neoliberal hegemónico.

Esta "diferencia colonial" (Mignolo, 2005) rara vez asume el lugar central en las discusiones y debates públicos que conciben la interculturalidad como un asunto de voluntad personal y no como un problema enraizado en relaciones de poder. Como ya señalé anteriormente, también Walsh considera que los discursos hegemónicos sobre diversidad promovidos por las recientes reformas constitucionales en diferentes países latinoamericanos, desdibujan las relaciones de poder y ocultan la colonialidad:

> Esta táctica de reconocer la diversidad incorporándola dentro del aparato estatal y, a la vez, promoviéndola como particularismos externos a lo nacional-estatal […] es representativa de las nuevas formas de universalidad promovidas por el discurso y las políticas de la globalización neoliberal (Walsh, 2002: 120).

Es así que la interculturalidad vista desde una postura contra-hegemónica necesariamente implica la construcción de nuevas epistemologías críticas, cimentadas sobre procesos de "desubalternización" y descolonización dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural del pensamiento hegemónico y, finalmente, a impulsar cambios estructurales y sistémicos. En ese marco, los reclamos de los pueblos indígenas sobre una identidad colectiva, aunque en ocasiones pueden contribuir a etnocentrismos y a ocultar actitudes y prácticas discriminatorias dentro de los movimientos y las organizaciones, resultan ser una construcción de carácter político y social que refleja una "identificación estratégica" y de oposición, "una manera de pensar críticamente la modernidad desde la diferencia colonial" (Mignolo, 2005: 8). Menos que asumir la suposición de ser herederos de una tradición auténtica, "esencializar" la historia o ignorar las diferencias y heterogeneidades grupales, estos procesos emergentes de identificación y reivindicación indígena representan esfuerzos dirigidos a "interculturalizar desde la diferencia colonial" (Walsh, 2002:

124). De esa manera, el ejercicio y la significación de la interculturalidad no están limitados al campo político o a la estructura social sino que: "sus luchas no son simplemente luchas identitarias sino cognitivas, entre diferentes formas de producir y aplicar el conocimiento" (Walsh, 2002: 135). Desde este punto de vista, la interculturalidad se concibe como práctica contra-hegemónica, enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y en detrimento de aquellos de los pueblos indígenas relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad. Todo esto evidencia la existencia de una diferencia no solo cultural y colonial, sino "epistémica" (Mignolo, 2005):

> Los conocimientos que se construyen dentro de estos procesos no pueden ser simplemente caracterizados como ancestrales/tradicionales o como subalternos porque no están congelados en un pasado utópico-ideal, sino que se construyen en el presente, a partir de interpretaciones y reinvenciones de una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad (Walsh, 2002: 136).

Resulta evidente que los debates actuales que, desde los pueblos y organizaciones indígenas latinoamericanos, se dan con respecto de la interculturalidad, están planteando un cuestionamiento hacia la "ontología del conocimiento escolar" y al significado de la educación. Como veremos a lo largo de los siguientes capítulos, la preocupación de los movimientos y organizaciones indígenas reside no solo en qué aprender, sino también en cómo, por qué y para qué aprender, y lo que no es de menor importancia: quién enseña.

Antes de pasar a este análisis, sin embargo, resulta importante recuperar algunos planteamientos específicos que, en el marco del paradigma crítico de la interculturalidad que acabamos de presentar, caracterizan la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe en la propuesta educativa de la UNEM.

## La interculturalidad desde el conflicto

En el planteamiento de la UNEM, la interculturalidad se define a partir de una filosofía política crítica en la que se pone énfasis en las rela-

ciones de poder asimétricas entre la sociedad y cultura nacional mestiza y las sociedades y culturas indígenas:

> No podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2008a: 373-374).

Como bien destaca Gasché, la dominación-sumisión que caracteriza las relaciones interculturales entre sociedad nacional y sociedades indígenas, se expresa en términos tanto objetivos como subjetivos. Muestra tajante de lo primero (de la dominación objetiva) es, por ejemplo, la negativa del Gobierno mexicano de reconocer constitucionalmente a los pueblos y comunidades indígenas como "entidades de derecho público" y no únicamente como "sujetos del interés público", desconociendo de esta forma la autonomía política plasmada en los Acuerdos de San Andrés.[42] Pero la dominación-sumisión no solo es un fenómeno objetivo, sino que también tiene su cara subjetiva en las conductas de las personas indígenas que, al encontrarse en el medio urbano o al relacionarse con algún *kaxlan*, suelen sentir vergüenza de hablar su lengua nativa o de reconocer prácticas culturales propias que, cuando se encuentran en su comunidad con su gente, reproducen diariamente:

> Es justamente esta ambivalencia que explicita la relación asimétrica que manifiesta la desigualdad entre sociedad nacional e indígena y

42 La autonomía plasmada en los Acuerdos de San Andrés implica la definición de un ámbito espacial y la asignación de recursos materiales para que los pueblos indígenas puedan concretar sus derechos, así como un ámbito de distribución de competencias políticas, económicas, sociales, culturales, educativas, judiciales y del manejo de recursos para hacer efectivo el derecho de las comunidades a determinar sus propios proyectos y programas de desarrollo.

> la dominación de la una sobre la otra, dominación que se realiza en la persona misma del indígena, en su subjetividad (Gasché, 2004: 13).

No es casualidad que esta concepción de la interculturalidad haya encontrado terreno fértil en Chiapas y haya sido apropiada y resignificada por parte de una organización multiétnica como la UNEM que surgió a raíz del levantamiento armado del EZLN en 1994 y que se ha desarrollado en un entorno sociocultural y político como el chiapaneco marcado por el "conflicto intercultural" (Bertely, 2006) entre las organizaciones y movimientos indígenas y el Gobierno mexicano y, en general, entre las culturas mayas y la *kaxlan*. En un contexto sociopolítico conflictivo como el chiapaneco, el ámbito educativo no ha representado una excepción. Como hemos visto en el capítulo anterior, a partir de 1994 y paralelamente a los proyectos educativos autónomos promovidos por el EZLN (Gómez, 2002; Gutiérrez, 2005; Barronet, 2009), diferentes sectores de la población indígena chiapaneca no declaradamente zapatistas o que simplemente simpatizan con su propuesta política, han estado desarrollando proyectos educativos interculturales y bilingües independientes y críticos hacia las políticas educativas del Gobierno mexicano. Apoyados en la solidaridad civil nacional e internacional y asesorados por investigadores y académicos inconformes con la visión oficial, en diferentes regiones del estado, algunas organizaciones[43] han gestado proyectos educativos interculturales alternativos que, a pesar de su visión crítica hacia la educación oficial, no han renunciado a buscar el reconocimiento oficial para, desde abajo, incidir en la política educativa intercultural de México. Estos proyectos, "gestados en los márgenes del proyecto educativo oficial" (Bertely, 2006: 3), en los cuales, como es el caso de la UNEM, "educadores no oficiales electos, reconocidos y vigilados por sus comunidades de origen" (2006: 3) comenzaron a definir "desde abajo y desde adentro" (Bertely, 2009: 5) políticas, normas y modelos alternativos a la educación intercultural y bilingüe oficial, han estado activando procesos de "apropiación étnica de la escolarización oficial" (Bertely y González Apodaca, 2004: 4) en los que el ejercicio de la etnicidad en la escuela se define como un entramado histórico, político y

43 Como la misma UNEM (Marstom, 1997; Roelofsen, 1999; Bertely, 2004, 2007a; AA. VV., 2009), el colectivo Las Abejas, el Programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo-ECIDEA (AA.VV., 2009a).

cultural concreto donde la interculturalidad expresa relaciones conflictivas de poder. En este marco, sería justamente el "conflicto intercultural visibilizado" (Bertely, 2006: 3) la característica central de la "nueva cultura escolar" (2006: 3) promovida por parte de la UNEM y sus asesores *kaxlanes*.

Como destaqué anteriormente al referirme a una concepción crítica de la interculturalidad y, en particular, al papel que en ella juega un cierto esencialismo estratégico (Walsh, 2002), es importante destacar que el significado de la interculturalidad construida a partir de estas posturas críticas implica procesos educativos dirigidos a fortalecer lo "propio" y una exaltación de los "valores centrales, claves, básicos" (Kottak, 2003: 26) que caracterizan el modelo sociocultural indígena. Estos valores que, como veremos a continuación, la UNEM y sus asesores *kaxlanes* identificamos como los valores "positivos" de las sociedades y culturas indígenas (Bertely, 2007), llevan implícito un potencial reformador de la misma sociedad nacional. Ahora bien, a sabiendas de que el énfasis puesto en los valores "positivos" de las sociedades y culturas indígenas suele provocar la reacción de estudiosos y académicos en contra de la dicotomía antropológica tradicional que opone lo indígena a lo occidental, es menester precisar que, en la filosofía política que sustenta la propuesta educativa de la UNEM:

> Al evocar el modelo socio-cultural indígena, ponemos de relieve los rasgos de un contra-modelo frente al modelo de la sociedad occidental dominante que funciona en base a motivaciones de acumulación individual de riqueza y de competencia inter-individual generalizada. En la medida en que este contra-modelo socio-cultural indígena privilegia la solidaridad inter-individual e incluye la naturaleza en el marco de sus relaciones sociales de reciprocidad, coincide con los modelos socio-políticos alternativos que resultan de la críticas formuladas a la globalización/mundialización, causante de mayor desigualdad política y económica a nivel mundial, y al deterioro de la naturaleza, causante de la degradación general de las condiciones de vida en el mundo (Gasché, 2008a: 351, nota 1).

Como afirma de forma contundente Bertely:

> En lugar de "primitivismo cultural" habría que considerar que la exaltación intencional de los rasgos distintivos "entre culturas" puede derivarse de una clara posición filosófica, ética y política del antropólogo respecto tanto a la presencia del poder en las relaciones interculturales, como al

> conflicto de valores y pautas de comportamiento entre modelos culturales cuya relación está mediada por la dominación (Bertely, 2007: 4).

La autora plantea que este esencialismo estratégico se explica a partir del sentido y del contenido que el investigador y sus colaboradores indígenas confieren a lo "políticamente pertinente y significativo" para los mismos pueblos indígenas, y precisa:

> En contraste con la posición romántica de corte multicultural, la perspectiva enfocada al estudio de las relaciones interculturales como conflicto […] exige del antropólogo reconocer los rasgos culturales propiamente indígenas, no por el desconocimiento de los procesos que imbrican las culturas y desvanecen las fronteras étnicas, sino porque asume que los efectos de la civilización dominante para todos, incluidos indígenas y no indígenas, son devastadores (Bertely, 2007: 6-7).

Aunque reconoce que el estudio de los procesos culturales ha tenido la virtud de "descencializar" las interpretaciones en torno a la cultura y el ejercicio de la etnicidad, la autora destaca que la crítica a la dicotomía folk-urbana y la defensa de las hibridaciones:

> Han desdibujado las relaciones de dominación y de subordinación que rigen las relaciones interculturales. De hecho, estas relaciones existen entre una sociedad hegemónica, cuyos valores y prácticas se imponen en amplias esferas de la vida en las ciudades […] y una sociedad subordinada que, localizada en las zonas rurales y urbanas empobrecidas, se configura a partir de Otros valores y prácticas (Bertely, 2007: 7).

Según esta interpretación, los argumentos en contra de la exaltación de los rasgos indígenas esenciales suelen opacar lo que en la filosofía política de la UNEM resulta políticamente relevante:

> Me refiero a la vigencia de prácticas productivas y simbólicas que indican modos distintivos de vivir y configurar la territorialidad y el sentido de pertenencia, de estilos particulares de organizarse y de auto-gobernarse, y de normas éticas y jurídicas particulares que […] intervienen en la conformación de Otra educación ética y ciudadana (Bertely, 2007: 6).

Es así que, en la filosofía política que sustenta el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009), a pesar de sufrir la dominación de la sociedad y cultura nacional-occidental, las sociedades indígenas contemporáneas se caracterizan por la vigencia de: "prácticas

de convivencia democráticas ignoradas o despreciadas por los discursos políticos de la democracia formal", mismas que "contienen un potencial de desarrollo que cuestiona la democracia corrupta formal y plantea alternativas para la organización de una vida democrática activa en mayor escala" (Gasché, 2004: 4).

Para ilustrar el potencial político democrático implícito en las sociedades indígenas, Gasché identifica los rasgos específicos y, de cierta forma, ideal-típicos (cfr. nota 7) que las caracterizan y que:

> Vuelven inteligible el contraste entre una democracia activa implicada en las actividades cotidianas indígenas y una democracia formal que admite y refuerza, por ser fundamentalmente corrupta, la dominación política, la desigualdad económica, la injusticia socio-cultural y la discriminación racial (Gasché, 2004: 4).

En particular las sociedades indígenas se caracterizan:

> 1) Por relaciones igualitarias de solidaridad laboral, distributiva y ritual (basadas sobre el principio de la reciprocidad) que vinculan los seres humanos entre sí y con los seres de la naturaleza […] y 2) por una autoridad que controla a los seres humanos no directamente sino por intermedio de un control sobre los seres de la naturaleza en el cual confían las personas que hacen caso a la autoridad (Gasché, 2008a: 280).

En su sociedad, el indígena es un ser pluri-activo y pluri-capaz que, en función del tiempo y de las estaciones, de acuerdo al sexo y a la edad, se dedica a múltiples actividades productivas relacionadas con el campo y la naturaleza. Este sujeto posee los medios de producción (tierra, herramientas, animales) que le garantizan la independencia material de su trabajo. Además, forma parte de una unidad doméstica relativamente autónoma al interior de una comunidad local más amplia. Como señala Gasché:

> Lo que caracteriza, desde luego, las sociedades indígenas es la igualdad entre sus miembros (las unidades domésticas), que, al mismo tiempo que gozan de un alto grado de libertad, están ligados entre ellos por diferentes redes de solidaridad. Estas redes, si bien comprometen grupos domésticos con obligaciones exteriores, los gratifican con beneficios materiales, morales y psico-sociales que son de importancia vivencial y existencia, convirtiendo así la exterioridad de las obligaciones en una interioridad de beneficios (Gasché, 2004: 6).

Con respecto de la solidaridad y la reciprocidad como rasgos genéricos, íntimamente relacionados con el sistema de valores, el autor sostiene que:

> Por el hecho de que ciertos grupos de personas en las sociedades indígenas comparten bienes y comidas, cooperan en hacer chacras o milpas, fabricar botes o artesanías y celebran fiestas podemos hablar de una solidaridad que vincula a las personas de estos grupos y distinguir una solidaridad distributiva, una solidaridad laboral y una solidaridad ceremonial, las tres formas de solidaridad que están basadas en la reciprocidad que hace que el beneficio que doy hoy a otro miembro del grupo de solidaridad, lo recibiré de él en una próxima oportunidad. Siempre doy, para que el otro, a su vez, me dé; le colaboro, para que él me colabore, le invito a una fiesta, para que luego él me invite (Gasché, en prensa: 9).

Es a partir de esta visión ideal-típica y políticamente estratégica que la UNEM y los asesores *kaxlanes* planteamos un cuestionamiento hacia la ontología del conocimiento escolar y sentamos las bases de una nueva educación intercultural, ética y ciudadana, que revalore y rescate los conocimientos y valores de las sociedades y culturas indígenas: "con el fin de asegurar el modelo socio-cultural propio como medio del ejercicio de cierto grado de autonomía en un territorio que esté bajo control de los pueblos indígenas y sus organizaciones" (Gasché, 2008a: 280).

La interculturalidad construida a partir de estos planteamientos político-filosóficos básicos se plantea como alternativa al modelo social hegemónico y a la escuela bilingüe convencional que:

> Menosprecia al indígena, a sus lenguas, culturas y valores, y promueve una sociedad capitalista centrada en el individualismo y en la competencia bajo las reglas del "libre" mercado, en la distribución y consumo desigual de la riqueza, en el ejercicio del poder egoísta y de la dominación objetiva y subjetiva hacia los pueblos indígenas (AA.VV., 2009: 54).

Es así que la interculturalidad se construye a partir de la exaltación y el fortalecimiento de lo propio y de:

> La valoración y el fortalecimiento de las lenguas y culturas de nuestros pueblos indígenas, de la profunda integración entre Hombre-Sociedad y Naturaleza que las caracteriza, y de los valores positivos que se siguen practicando en la vida cotidiana de nuestras comunidades (AA.VV., 2009: 54-55).

Como veremos en el capítulo cinco al referirnos al proceso de articulación-contrastación intercultural entre conocimientos indígenas y escolares convencionales, este énfasis en lo social y culturalmente propio representa el punto de partida, la base para dialogar críticamente con lo ajeno o, mejor dicho, para: "articularse (no subordinarse) con la cultura nacional mestiza de nuestro país, y con las demás culturas que existen en nuestra Madre Tierra. Por eso decimos que la nueva educación de la UNEM es intercultural" (AA.VV., 2009: 55).

Una propuesta educativa que se asume intercultural porque pretende articular conocimientos indígenas y occidentales, pero realiza esta articulación tomando en cuenta las asimetrías existentes y, por tanto, a partir del fortalecimiento de lo social y culturalmente propio, es decir:

> De nuestra vida como indígenas y campesinos, de la que nunca se nos enseñó nada en la escuela, que no aparece en los libros de texto oficiales, que la Secretaría de Educación Pública y los maestros oficiales, mestizos y bilingües nunca consideraron digna de tomar en cuenta en la educación escolarizada (AA.VV., 2009: 58).

Así se construye este modelo, a partir del contexto sociocultural comunitario en el que los niños indígenas viven, promoviendo la integración de la escuela con las actividades sociales y productivas de las comunidades: "es decir, partimos del conocimiento local, del conocimiento indígena, de la realidad vivencial de los alumnos para, en un segundo momento, articularlos y contrastarlos con los conocimientos escolares/universales" (AA.VV., 2009: 59). En ese marco, los valores positivos que norman la vida comunitaria y orientan el comportamiento de los pueblos y sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles[44] son el filtro para realizar el proceso de articulación y contrastación intercultural con lo "occidental". Estos valores constituyen los criterios que permiten filtrar los conocimientos escolares convencionales y articularlos o contrastarlos con los conocimientos indígenas que están implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en sus comunidades y que, como veremos en los capítulos siguientes, los educadores comunitarios y los niños y niñas

44 Como son la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa (Bertely coord., 2007).

que estudian en sus escuelas explicitan y analizan por medio del MII. Este proceso de articulación y contrastación entre "lo propio y lo ajeno" (Bonfil, 1983) resulta ser fundamental:

> Si queremos preparar a los alumnos para que, una vez egresados de nuestras escuelas, puedan enfrentarse a la sociedad nacional-mestiza de manera crítica, a partir de una preparación escolar y de una formación valorativa que les permita tener capacidades críticas para discriminar y decidir cómo posicionarse en cuanto ciudadanos indígenas frente a la nación pluricultural mexicana, asumiendo una postura cultural propia con respecto de los valores de la sociedad nacional-mestiza en la que van a participar y con la cual se van a relacionar a lo largo de sus vidas (AA. VV., 2009: 99).

Es así que la ontología del conocimiento escolar se redefine desde lo que es culturalmente propio, impregnando la escuela con los valores positivos, centrales, claves, básicos (Kottak, 2003) de las sociedades indígenas.

# Capítulo III

# Una epistemología crítica e intercultural

> Yo apoyo la epistemología crítica que reta las nociones de objetividad y neutralidad. Yo creo que la investigación es moral y política. Yo valoro la auto-etnografía y las metodologías de aquel que se introduce profundamente, que participa y que colabora (Denzin, 2005: 936).

> Una epistemología intercultural puede ser también una respuesta a la crisis de confianza epistemológica que hoy atraviesa la ciencia moderna (López, 2009: 42).

> Los asuntos relacionados con el método son secundarios con respecto de los que están referidos al paradigma, que definimos como el sistema de creencias básicas o la cosmovisión que guía al investigador, no solo en la elección del método sino desde un punto de vista ontológico y epistemológico (Guba y Lincoln, 2000: 105).

## Introducción

Para los que nos formamos en la investigación cualitativa y, en particular, en la antropología social, la revolución posmoderna y la explicitación de las tres grandes crisis: de representación, legitimación y praxis, son —más que un obstáculo— una oportunidad de crecimiento y renovación profesional y humana.

Con el afán de encontrar salidas a los problemas planteados por Clifford y Marcus (1986), Marcus y Fisher (1986), Clifford (1988) y Rosaldo (2000), que han sido retomados y desarrollados por los autores que colaboraron en la segunda edición del *Handbook of Qualitative Research* (Denzin y Lincoln, 2000), quienes nos formamos en la antropología social y seguimos creyendo en la relevancia de la etnografía, enfrentamos el reto

de construir nuevos marcos epistemológicos críticos que, como sostiene Santos, nos permitan desarrollar una "crítica de la modernidad como punto de partida para la construcción de alternativas epistemológicas y políticas" (2006: 17). En particular, para quien escribe, la propuesta de los coordinadores de la tercera edición del *Handbook of Qualitative Research* (Denzin y Lincoln, 2005) de comprometerse política y académicamente con la justicia social y con los "sujetos" que participan en nuestros procesos investigativos, resulta ser una postura coherente y congruente con el trabajo educativo realizado entre noviembre de 2006 y octubre de 2008 con los educadores comunitarios indígenas de la UNEM, que dio como resultado la co-teorización del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).

## Un paradigma crítico para investigar la interculturalidad

Como argumenté en el capítulo anterior, la construcción de una interculturalidad crítica implica, además de un claro posicionamiento político contra-hegemónico del investigador, la participación activa de los sujetos individuales y colectivos involucrados en los procesos de construcción y validación de las propuestas educativas generadas en colaboración y, en particular, de los pueblos y organizaciones indígenas. Como precisa Christians:

> La investigación es colaborativa en su diseño y participativa en su realización […]. Los participantes tienen voz en la decisión sobre cómo se va a realizar la investigación, tienen un papel activo en la decisión de los problemas que se van a investigar, los métodos que se usarán para estudiarlos, los criterios para validar los hallazgos y, finalmente, sobre cómo estos se van a utilizar o implementar (Christians, 2005: 150-151).

Al hablar de colaboración, me parece relevante recuperar los planteamientos de Bishop (2005) con respecto de las investigaciones realizadas en el contexto kaupapa maorí, en las que el autor presenta una epistemología colaborativa y participativa caracterizada, por un lado, por la no necesidad por parte del investigador de tener el control sobre el proceso y, por otro, por la voluntad de estar conectado y formar parte de una comunidad moral en la cual el objetivo principal es la comprensión de la posición moral del otro. Bishop destaca que en estos procesos colaborativos inspi-

rados en la cultura maorí: "ya no es necesario buscar dar la voz a los otros, empoderar a los otros, emancipar a los otros, referirse a los otros como voces subyugadas, sino más bien escuchar y participar […] en un proceso que facilita la agencia de los sujetos" (Bishop, 2005: 207 en Denzin, 2005, p. 950). Al respecto, Lander argumenta que para:

> El logro de efectivas comunicaciones interculturales horizontales, democráticas, no coloniales y, por lo tanto, libres de dominación, subordinación, y exclusión […] aparte de rigideces epistemológicas y del inmenso peso de la inercia institucional, los principales obstáculos son de naturaleza política: las posibilidades de una comunicación democrática están severamente limitadas por las profundas desigualdades de poder existentes entre las partes (Lander, 1997).

De su parte, Gasché (2008a) señala que, para concebir propuestas educativas interculturales críticas, la colaboración intercultural entre indígenas y no indígenas debería de centrarse en la reciprocidad y en el inter-aprendizaje, lo que implica que el investigador no indígena cuestione su propia posición de poder y renuncie a reproducir las características intrínsecas al sistema educativo dominante, adoptando una posición fundamentalmente crítica y autocrítica. De esta manera, el investigador puede poner sus herramientas intelectuales y sus motivaciones políticas al servicio de la generación de propuestas educativas interculturales críticas y contra-hegemónicas construidas en colaboración con los pueblos y organizaciones indígenas. En mi consideración, lo anterior implica que el investigador adopte una posición ética explicita que le permita, más que enseñar, explicar o concientizar, aprender del otro con quien colabora. Como destaca Villoro, se trata de asumir como principio básico que:

> La razón no es una, sino plural […] que el mundo puede comprenderse a partir de diferentes paradigmas […]. Solo una figura del mundo que admita la pluralidad de la razón y del sentido puede comprender la igualdad a la vez que la diversidad de los sujetos. Reconocer la validez de lo igual y diverso a nosotros es renunciar a toda idea previa de dominio; es perder el miedo a descubrirnos, iguales y diversos, en la mirada del otro (Villoro, 1998: 168).

Más allá de una actitud empática, desde mi punto de vista, se trata de un claro posicionamiento político y epistemológico del investigador. Al respecto, Gasché señala que:

> Comprender la sociedad y el sujeto-actor indígenas en sus condiciones objetivas y lógica subjetiva de vida implica reconocer la validez de un modelo social, económico y político y de un ejercicio de la racionalidad diferente del modelo social y la racionalidad dominantes (Gasché, en prensa).

En este sentido, al referirse a la construcción de nuevas epistemologías críticas en las ciencias sociales, Denzin (2005) señala que los investigadores tenemos que asumir la tarea de "desmantelar, deconstruir y de-colonizar desde adentro las epistemologías occidentales" (Denzin, 2005: 934), desafiando aquellas prácticas de investigación que perpetúan el poder de Occidente. Como precisa Rosaldo:

> La verdad del objetivismo —absoluta, universal y eterna— ha perdido su estatus monopólico […]. Los análisis sociales tienen que lidiar con la realidad de que sus objetos de análisis también son sujetos que analizan y cuestionan críticamente a los etnógrafos, sus escritos, sus éticas y sus políticas (Rosaldo, 2000: 21).

En particular, resulta de fundamental importancia transformar y democratizar las formas tradicionales de validación del conocimiento que hemos heredado de nuestra formación académica previa. Inspiradas en una epistemología positivista, ellas estaban centradas en la neutralidad objetiva del investigador y en la "replicabilidad" de los resultados del proceso investigativo. En mi opinión, para construir un concepto más integral de validez que enfatice las dimensiones éticas y políticas de la colaboración intercultural entre indígenas y no indígenas, resulta más bien necesario desarrollar "prácticas investigativas culturalmente responsivas" que sitúen el poder al interior de las comunidades en las que colaboramos y co-investigamos. En este sentido, al abonar para una relación más horizontal y colaborativa entre "nativos" y antropólogos, Rosaldo (2000) señala que:

> Los así llamados nativos deberían de ser incluidos en la comunidad de estudiosos que validan y contestan nuestras interpretaciones etnográficas. Los nativos deberían de participar en el proceso interpretativo

> interrogando, desarrollando contra-ejemplos, afinando y refutando (Rosaldo, 2000: 7).

Para Denzin se trata de: "desarrollar un modelo colaborativo de investigación en el que los investigadores sean responsables no hacia una remota disciplina o institución sino hacia los sujetos que estudian" (Denzin, 2005: 954). En este sentido, al referirse a las características fundamentales de una etnografía explícita y deliberadamente colaborativa, Lassiter (2005) destaca la importancia de la definición de los llamados "sujetos de estudio" y de su papel en el proceso. En particular, el autor concibe a los llamados *consultants* (consultores) no como meros informantes, sino en cuanto co-intelectuales, y sugiere considerarlos como "colaboradores", enfatizando de esa manera la agencia de los sujetos participantes, su papel activo y reflexivo al interior del proceso o, como bien argumenta Denzin, su papel de "co-productores de significados" (Denzin, 2005: 934). Finalmente, argumenta Lassiter (2005), se trata de situar de manera explícita la co-interpretación en el mundo de la co-experiencia, de la inter-subjetividad y del diálogo en lugar de la distancia, la objetividad y la autoridad.

Estas consideraciones encuentran eco en los planteamientos del filósofo mexicano Luis Villoro (1998) quien, además, aporta un elemento adicional que resulta fundamental para la reflexión epistemológica que estoy desarrollando, cuando señala la importancia de que los investigadores escuchemos la voz del otro con quien colaboramos, sin interpretarla forzosamente al interior de categorías que le son ajenas. Escuchar y aprender del otro también cuando su verdad no concuerda con los conceptos y valores que tienen significado adentro del paradigma del propio investigador, alcanzando así: "un tercer nivel en la comprensión del otro. Sería el reconocimiento del otro a la vez en su igualdad y en su diversidad. Reconocerlo en el sentido que él mismo dé a su mundo" (Villoro, 1998: 159-160).

Como sostiene Santos, al referirse a la construcción de una sociología de las ausencias que promueva un conocimiento emancipatorio y solidario, "el otro puede ser conocido solo si se le acepta como un creador de conocimiento" (Santos, 2006: 29). Lo anterior me lleva a plantear una nueva epistemología crítica e intercultural construida desde abajo que permita "conocer desde el sur" (Santos, 2006), propiciando la construcción de un nuevo paradigma crítico y solidario, una nueva "epistemología del Sur"

(Santos, 2009) que se deslinde del enfoque colonial-positivista que ve al otro como objeto, asumiendo de forma explícita que "conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto" (2009: 26).

Ahora bien, para analizar la experiencia de co-teorización intercultural que he vivido con mis colaboradores indígenas de la UNEM, estos planteamientos resultan necesarios pero no suficientes, por lo que hay que dar un paso más y operativizarlos metodológicamente. La siguiente reflexión de López pone el acento en el meollo del asunto:

> Esa investigación de acompañamiento debe asumir el carácter intercultural y plantearse nuevos modos de actuación para superar la asimetría y la naturaleza de la investigación académica tradicional. No se trata de investigar a alguien […] sino de descubrir y construir conocimientos dialógicamente como resultado de la confluencia en el proceso de visiones, perspectivas y experiencias de vida y de educación diferentes" (2009: 44).

Concebida de esta forma, la etnografía colaborativa es en primer lugar una actividad ética y moral y posteriormente política; en cuanto tal, "engendra una compleja y siempre cambiante negociación entre los etnógrafos y sus colaboradores" (Lassiter, 2005: 79). Los acuerdos morales y éticos entre el investigador y los sujetos que participan en la investigación se fundamentan en lo que Gasché (2008a) define como "reciprocidad", es decir, en la aceptación explícita que cada parte que colabora está dispuesta y sabe aceptar las representaciones de los otros sobre sí misma. Por tanto, en un proceso colaborativo como el que estoy analizando, es necesario recordar que, desde un principio, tanto los asesores *kaxlanes* como nuestros colaboradores indígenas nos hemos considerado recíprocamente como agentes morales, lo que implicó estar dispuestos a desarrollar un diálogo continuo sobre esta base, asumiendo una responsabilidad moral compartida y recíprocamente constituida. Para explicar lo anterior, considero útil recuperar de la filosofía tseltal el concepto de *kochelin jbahtik*. Como nos explica Paoli:

> *Jbahtik* supone la acción intersubjetiva de un nosotros en el que cada uno se influye a sí mismo y al grupo en su conjunto y esto lo hacen todos a la vez […]. La expresión *kochelin jbahtik* significa que todos los miembros del grupo al interior de la colectividad tenemos responsabilidad y derecho,

> que todos otorgamos los recursos y definimos intersubjetivamente los fines, la actividad y los procesos (2003: 145).

*Kochelin jbahtik* se refiere entonces a una acción mutua, recíproca, donde todos los participantes en el proceso afectamos el proceso mismo y, simultáneamente, somos afectados por él, lo determinamos por medio de nuestras categorías culturales y, al mismo tiempo, somos determinados culturalmente por las categorías de los demás participantes. Por tanto, aunque no cabe duda de que, en cuanto asesor académico *kaxlan*, uno "ocupa una posición estructural y observa desde un lugar específico" (Rosaldo, 2000: 19), también es importante reconocer que su mirada sobre el proceso y la interpretación del mismo se modifican por los encuentros y las experiencias que realiza junto a sus colaboradores indígenas. Como diría Gasché, los investigadores aprendemos "de" y "con" los sujetos con quienes colaboramos, y es justamente este "inter-aprendizaje" (Gasché, 2008a) uno de los elementos más relevantes que caracterizan un proceso colaborativo e intercultural en el que participan indígenas y no indígenas. La explicitación de estas experiencias compartidas y la inclusión de las voces de los colaboradores indígenas en el texto etnográfico implican necesariamente adoptar un proceso multidimensional y polifónico de representación que permita tomar en cuenta y representar las diferentes visiones y expectativas de todos los sujetos que participaron en el proceso colaborativo que se pretende documentar. Para eso, es necesario redefinir la etnografía como diálogo horizontal: "como una negociación constructiva que involucra al menos dos, y usualmente más, sujetos conscientes y políticamente significativos" (Clifford, 1988: 41).

Ahora bien, ¿cómo se aterrizaron estos planteamientos en el proceso de co-teorización del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM*? A continuación presento la respuesta que di a esta interrogante en el proceso colaborativo e intercultural de diseño curricular que nos ocupa, mismo que —con todos sus límites y errores— representa una experiencia concreta que me permitió aprender a generar conocimientos desde una perspectiva intercultural crítica y contra-hegemónica.

En primer lugar, es menester señalar que, reconociendo que la tan aclamada racionalidad occidental no es otra cosa que un particularismo militante disfrazado de universalismo y, por tanto, un poderoso instru-

mento de dominación cultural que relega los conocimientos indígenas al rango de saberes locales subordinándolos a los "conocimientos académicos", desde mi papel como asesor *kaxlan* he buscado revertir estas relaciones asimétricas a lo largo de todo el proceso. Para tal fin, me propuse escuchar, aprender y dialogar con estas racionalidades otras, propias de las culturas tseltales, tsotsiles y ch'oles, cuyos valores centrales (Kottak, 2003: 26) difieren de los que inspiran la visión del mundo occidental en la que me he formado y, por tanto, mi concepción de lo educativo y de lo intercultural. Lo anterior fue sin lugar a dudas facilitado por las características y trayectorias de mis colaboradores indígenas. En virtud de ellas, a lo largo del proceso de diseño curricular, lejos de ser meros informantes, entrevistados o consultantes, y considerando su amplia trayectoria en la investigación y sistematización de conocimientos indígenas y en la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües, los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM se han asumido y han sido considerados como miembros plenos del equipo de investigación, como colaboradores en pie de igualdad con sus colegas *kaxlanes*, como co-investigadores que estaban participando junto a los asesores no indígenas en la construcción de la propuesta educativa intercultural.

Asumiendo una postura político-pedagógica que fomenta la horizontalidad y propicia el diálogo y que, sobre todo, privilegia la escucha, los asesores *kaxlanes* participamos como unos miembros más en el proceso de construcción curricular, renunciando o, por lo menos, tratando de poner límites precisos a la posición de poder que nos conferían nuestra formación académica y el control de los recursos financieros del proyecto, mismos que se mancomunaron y co-gestionaron entre todos los colaboradores.[45]

Como destaca Bertely (2013), los académicos *kaxlanes* que participamos en el proceso de diseño curricular comprendimos que nuestro poder formal que, por un lado, deriva de nuestra participación en redes institucionales y académicas que nos permitieron conseguir los recursos

45 No es de menor relevancia reconocer a la coordinadora general del proceso de diseño curricular, María Bertely de CIESAS, la iniciativa de transparentar desde un inicio el presupuesto del proyecto y de co-gestionarlo entre todos los participantes, creando además un fondo mancomunado para la realización de futuros proyectos educativos que carezcan de financiamiento propio, pero que sean considerados relevantes por parte de nuestros colaboradores indígenas de UNEM.

financieros para ejecutar el proyecto y que, por otro, depende de nuestro *expertise* y de la correlacionada capacidad de formalizar en un lenguaje académico las aportaciones de los colaboradores indígenas, no era absoluto, sino que estaba balanceado por el poder sustantivo de nuestros colaboradores de la UNEM. Ellos ejercieron este poder sustantivo a partir del control que mantuvieron a lo largo de todo el proceso de diseño curricular sobre los conocimientos, las actividades y los significados culturalmente propios que, a partir de sus vivencias como comuneros indígenas y educadores comunitarios, aportaron a la co-teorización del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009). Fue justamente la continua negociación entre nuestro poder formal y su poder sustantivo lo que permitió crear las condiciones para un diálogo intercultural horizontal que, por supuesto, no estuvo libre de conflictos pero que, sin embargo, nos permitió co-teorizar la propuesta educativa en objeto. Fue así que, a partir de reconocer este poder sustantivo, los asesores *kaxlanes* renunciamos a considerarnos como traductores e intérpretes de los discursos y de las propuestas educativas de nuestros colaboradores indígenas y nos asumimos como aprendices, como investigadores que están conociendo una realidad nueva y desconocida, valorando sus visiones culturales y políticas sobre lo educativo y lo intercultural, y aprendiendo de ellas.

Lo anterior implicó que, en vez de conducir la reflexión y organizar el proceso de diseño curricular a partir de una metodología "académicamente correcta", los asesores *kaxlanes* tratamos de facilitar un proceso espontáneo, inductivo y participativo, escuchando y aprendiendo de las voces de nuestros colaboradores indígenas y, en cierta medida, dejándonos guiar por ellas. Fue así que nos propusimos "escuchar" las palabras de nuestros colaboradores sin interpretarlas ni encajarlas adentro de categorías académicamente correctas pero culturalmente ajenas y por lo tanto irrelevantes e inútiles para construir una propuesta educativa intercultural construida desde abajo y desde adentro. De esa manera, tratamos de fomentar un proceso inductivo intercultural de construcción teórica, abriendo espacios —lo que, en concreto, significó a menudo callarnos y seguir escuchando— para que nuestros colaboradores indígenas fueran realmente sujetos de significados, libres de determinar el orden y los valores conforme a los cuales construir y expresar su visión de lo educativo y de lo intercultural. Como he venido señalando en la primera parte de este capítulo metodológico, se

trató de asumir de manera coherente una posición ética y política explícita que nos dispusiera a aprender del otro con quien estábamos colaborando y, por medio de este aprendizaje recíproco, de este inter-aprendizaje (Gasché, 2008a), de contribuir a la creación de un consenso político y pedagógico que permitiera generar conceptos, categorías y constructos en grado de sintetizar interculturalmente las diferentes visiones acerca de lo educativo y de lo intercultural y plasmarlas en un modelo curricular.

¿Cómo dar cuenta de todo esto? ¿Cómo explicitar la forma en que, en nuestro caso de estudio, se operativizó la propuesta epistemológica colaborativa e intercultural a la que me he referido en las páginas anteriores?

## De la colaboración a la co-teorización intercultural

Como señalaron Clifford y Marcus (1986), los problemas centrales de la interpretación antropológica pueden ser tratados a través de innovaciones en la escritura etnográfica, en textos co-autorados entre los antropólogos y los sujetos que colaboran con ellos, representando de esa forma su autoridad junto a la del investigador. Sin embargo, sin renunciar a desarrollar una etnografía dialógica y polifónica, junto con Rappaport (2007), considero que la reconceptualización de la escritura solo resuelve parcialmente el problema de cómo la antropología y, en particular, la etnografía colaborativa, representan a su "objeto" y comparten el poder interpretativo con sus colaboradores. Más que un género literario considero que la etnografía colaborativa es principalmente una actividad asumida en el campo y que el trabajo colaborativo consiste en algo más que escribir. Mientras que la colaboración involucra frecuentemente el tipo de coautoría promovida por Clifford:

> Más significativo aún resulta el espacio que la colaboración abre al proceso de co-teorización con los grupos que estudiamos, proveyendo tanto a nuestros interlocutores como a nosotros mismos con nuevas herramientas conceptuales para dar sentido a las realidades contemporáneas. En otras palabras, la colaboración convierte el espacio del trabajo de campo entendido como de recolección de datos en co-conceptualización (Rappaport, 2007: 4).

Entendida de esa manera, una etnografía explícita y deliberadamente colaborativa como la que hemos desarrollado a lo largo del proceso de diseño curricular que nos ocupa, resitúa los pensamientos de los sujetos que colaboran y, en lugar de considerarlos simplemente como datos etnográficos, los asume como "formas paralelas de análisis" (Rappaport, 2007: 6), como aportes en la construcción de una teoría. Así, lo que ocurrió a lo largo del trabajo de campo que sustenta esta investigación, o sea durante los talleres de diseño curricular que se realizaron entre noviembre de 2006 y octubre de 2008, fue: "mucho más que una recolección de datos, un proceso de interpretación colectiva se está desplegando en el espacio del campo" (Rappaport, 2007: 7).

La co-teorización que se desplegó en el trabajo de campo —es decir, en los talleres de diseño curricular— ha sido el elemento clave que marcó la etnografía colaborativa en el caso de estudio que se analiza en este trabajo. Fue así que, al asumir de manera explícita el campo como espacio de co-teorización, como arena en la que los asesores *kaxlanes* y los colaboradores indígenas produjimos colectivamente "vehículos conceptuales que retoman tanto a un cuerpo de teorías antropológicas como a los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores" (Rappaport, 2007: 9), que la colaboración que caracterizó el proceso de diseño curricular que nos ocupa alcanzó a "crear nuevas formas de teoría" (Rappaport, 2007, p. 9). En particular, en un proceso intercultural de diseño curricular como este, el enfoque colaborativo permitió construir aproximaciones teóricas y metodológicas desde las posturas culturalmente situadas de los colaboradores indígenas y *kaxlanes*, mostrando cómo la construcción del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009) ha sido el resultado de un proceso de "co-teorización intercultural".

Para aterrizar estos planteamientos resulta imprescindible explicitar cómo se analizaron e interpretaron los materiales etnográficos recopilados a lo largo del proceso de construcción curricular. Para tales fines es necesario abrir un breve paréntesis y explicar cómo, a partir de algunos planteamientos de la Grounded Theory (GT) constructivista, propuesta por Charmaz (2006), se ha construido una propuesta metodológica innovadora que he denominado MAI.

*La Grounded Theory constructivista y los códigos en vivo*

La GT ha sido definida como una "metodología general para desarrollar teoría que está arraigada (*grounded*) en información sistemáticamente recogida y analizada" (Strauss y Corbin, 1994). Aunque en español suele traducirse como "Teoría Fundamentada en los datos" (Soneira, 2006), prefiero referirme a ella como "metodología arraigada", ya que tiene sus raíces en el proceso de investigación y en los datos o, mejor dicho, en las informaciones, que emergen del mismo.

Los orígenes de la GT se remontan al célebre trabajo de Glaser y Strauss (1967), sin embargo, como muestra de su trascendencia, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX esta propuesta metodológica ha tenido diferentes desarrollos que no se analizan en este trabajo en el que me enfoco únicamente en uno de ellos, la vertiente constructivista desarrollada por Charmaz (2000, 2002, 2005, 2006). A diferencia de la GT tradicional, el enfoque constructivista de la GT reconoce la naturaleza interactiva y colaborativa de la recolección de los datos y de su análisis y "promueve el desarrollo de la tradición cualitativa por medio del estudio de la experiencia desde el punto de vista de los sujetos que la viven" (Charmaz, 2000, p. 523). En particular, al establecer un importante enlace entre la teoría crítica (Denzin y Lincoln, 2005) y la GT, Charmaz (2000) reconoce que las informaciones que se usan como fuentes para la construcción de categorías teóricas son narrativas, textos, construcciones sociales de sujetos culturalmente situados y, como Clifford (1988), Rosaldo (2000) y Christians (2005), destaca la importancia de estos sujetos y de su participación activa y consciente en el proceso de recolección y análisis de las informaciones, así como en la validación de los hallazgos de la investigación. En particular, sostiene la autora, las "categorías emergentes" de las informaciones tienen que ser validadas por medio de un proceso "multidimensional y polifónico de codificación" que represente las diferentes voces y visiones de todos los sujetos que participaron en el proceso.

Como enfatizaron Glaser y Strauss (1967), en la GT el proceso de codificación constituye el eslabón crucial para pasar de la recolección de información al desarrollo de una teoría emergente que la explique. Codificar significa nombrar cada información con una etiqueta que la categoriza,

resume y explica.[46] En este sentido, codificar representa el primer paso en el proceso de desarrollo de una interpretación analítica (Charmaz, 2006: 43). Cabe aclarar que la lógica cualitativa propia de la GT constructivista de Charmaz difiere de la cuantitativa en la que el investigador aplica —deductivamente— categorías o códigos preconcebidos a los datos. Al contrario, el investigador descubre los códigos en las informaciones recolectadas a lo largo del trabajo de campo. La lógica del descubrimiento se hace evidente cuando se empiezan a codificar las informaciones (Charmaz, 2006: 51). Se trata de un proceso inductivo y emergente en el que los códigos surgen al examinar las informaciones por medio de varias técnicas, como: a) la formulación de preguntas que permitan definir el significado de cierta información (Charmaz, 2006: 46); b) la comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) entre informaciones y códigos y entre los propios códigos en busca de similitudes y diferencias que permitan establecer categorías interpretativas; y c) la clasificación e interpretación inicial de las informaciones en base a las dimensiones de análisis y a las preguntas de investigación que el investigador ha definido en su protocolo de investigación (Bertely, 2000: 45).

Un buen desarrollo del proceso de codificación permite cumplir con dos aspectos sumamente relevantes en la construcción de una GT: a) la construcción de "afirmaciones teóricas generalizables" que trascienden tiempos y espacios específicos y b) el análisis contextual de acciones y eventos (Charmaz, 2006: 46).

El proceso de codificación consta, por lo menos, de dos fases: la codificación inicial y la codificación focalizada (Charmaz, 2006: 42). Durante la codificación inicial nos preguntamos: ¿qué sugieren las informaciones?, ¿desde qué punto de vista?, ¿qué categoría(s) teórica(s) indica(n) esta información específica? En la codificación focalizada, seleccionamos los códigos iniciales que nos parecen más útiles y los ponemos a prueba con información extensiva. Utilizamos los códigos iniciales más

46 Durante la codificación inicial se nombran palabras, líneas, segmentos de informaciones, generando códigos provisionales o tentativos. El investigador tiene que quedarse abierto a todos los posibles caminos teóricos que emergen de la lectura de los datos. Charmaz (2006) sugiere que, en esta fase inicial, el investigador se quede lo más cerca posible de las informaciones y, por ello, recomienda construir códigos cortos, sencillos y precisos.

frecuentes para clasificar, sintetizar, integrar y organizar conjuntos mayores de informaciones, generando categorías que resultan ser más directas, selectivas y conceptuales que los códigos iniciales (Glaser, 1978). La codificación focalizada sirve justamente para precisar y desarrollar los códigos más relevantes en grupos amplios de información, integrándolos en un orden más elevado llamado categoría. Esto implica tomar decisiones sobre qué códigos iniciales permiten analizar las informaciones de manera más incisiva y completa (Charmaz, 2006: 57).

El proceso de codificación tiene que cumplir con dos criterios fundamentales: ajuste y relevancia. Dice Charmaz:

> El estudio se ajusta cuando se construyen códigos y desarrollan categorías que cristalizan las experiencias de los participantes. El estudio tiene relevancia cuando ofrece un marco analítico incisivo que permite interpretar las informaciones y establece relaciones entre la estructura visible y los procesos implícitos (2006: 54).

Concebido de esa forma, resulta evidente que la codificación es más que un comienzo, es un proceso en el que se moldea un marco analítico a partir del cual construimos una primera interpretación de las informaciones recopiladas (Charmaz, 2006: 45). Los códigos seleccionan fragmentos de información, nombrándolos en términos concisos y proponiendo un incipiente manejo analítico para desarrollar ideas abstractas e interpretar cada fragmento. De esa manera nuestros códigos muestran cómo seleccionamos, separamos y clasificamos la información para comenzar a desarrollar una explicación analítica. Esto es justamente lo que estuvimos realizando los asesores *kaxlanes* desde el comienzo del proceso de diseño curricular que nos ocupa, cuando empezamos a codificar las informaciones que nuestros colaboradores indígenas aportaban al proceso, regresándoselas continuamente durante los debates y sesiones de análisis, así como por medio de las memorias de los talleres que les entregábamos para que las ajustaran a sus propias experiencias educativas y comunitarias y les resultaran culturalmente relevantes.

Charmaz también recuerda que, aunque al quedarse cerca de las informaciones y al partir de las experiencias explicitadas por los sujetos que participaron en el proceso la codificación se construye de forma inductiva, resulta evidente que el investigador-intérprete sigue jugando un

papel fundamental: "construimos nuestros códigos porque estamos nombrando activamente la realidad, escogemos las palabras que constituyen nuestros códigos" (Charmaz, 2006: 47).

En este sentido, resulta claro que, aunque parta de un enfoque horizontal y colaborativo, ningún investigador es neutral ya que el lenguaje que adopta confiere forma y significado a las realidades que interpreta, por lo que los códigos que genera reflejan sus puntos de vista y valores. Asimismo, las dimensiones de análisis y preguntas de investigación por medio de las cuales filtra e interpreta las informaciones muestran evidentemente sus prenociones y supuestos.[47] A partir de estas consideraciones, me parece importante introducir un elemento metodológico que la propia Charmaz sugiere para, de alguna manera, "mitigar" el peso de las prenociones y supuestos del investigador y favorecer la agencia de los demás sujetos participantes en el proceso de co-teorización intercultural de la propuesta educativa. En su propuesta metodológica, la autora hace referencia a los que llama "códigos en vivo" (Charmaz, 2006: 55) que derivan de "expresiones específicas" que los sujetos participantes mencionan en momentos clave del proceso que se está interpretando y que representan: "un término innovador que los participantes utilizan para expresar un significado o capturar una experiencia" (Charmaz, 2006: 55). Al enfatizar en los códigos en vivo, señala la autora, en la GT constructivista se propicia una participación más activa de los diferentes sujetos que protagonizaron el proceso que se está analizando quienes encontraron un espacio mucho más activo en la construcción de los códigos por medio de los cuales se realizó el proceso de construcción teórica.

El papel que los códigos en vivo desempeñan en el análisis, argumenta Charmaz, depende de la forma en que los tratamos analíticamente. Dependiendo del paradigma interpretativo adoptado por el investigador, pueden representar un importante instrumento para "democratizar" el proceso de codificación y hacerlo más participativo e incluyente. En el caso específico del proceso de construcción del modelo educativo que se

47 Al respecto, Bertely habla de las "inferencias factuales y conjeturas" (2000: 54) que surgen de las dimensiones de análisis y preguntas de investigación y que el etnógrafo realiza a partir de "establecer recurrencias y contrastes entre los patrones" (Bertely, 2000: 54) registrados en el *corpus* documental.

está analizando y, en particular, a lo largo del proceso de codificación de las informaciones recopiladas durante el proceso de diseño curricular, los códigos en vivo expresados por nuestros colaboradores indígenas como, por ejemplo, él de "maestro-acompañante" que se analizará en el capítulo sexto de este trabajo, permitieron enfatizar sus aportaciones culturalmente situadas, destacar su agencia al interior del proceso de construcción curricular y resaltar su capacidad de co-teorizar junto con los asesores *kaxlanes*.

*Hacia la construcción de una Metodología Arraigada Intercultural (MAI)*

Como he venido señalando desde las primeras páginas de este capítulo, el proceso de diseño curricular que se analiza en este trabajo se centró en la colaboración y el inter-aprendizaje entre los diferentes sujetos culturalmente situados que participamos en él. Recuperando las aportaciones de Rappaport (2007), podemos decir que los colaboradores indígenas y asesores *kaxlanes* estuvimos co-teorizando la propuesta educativa a lo largo del trabajo de campo, o sea durante las diferentes sesiones de diseño curricular que se realizaron de noviembre del 2006 hasta octubre del 2008. Fue a lo largo de este proceso que se construyó, nuevamente de forma colaborativa, la MAI a la que me referí antes. Como señala Christians (2005) en una de las citas con las que comencé este capítulo metodológico, a lo largo de todo este proceso, la metodología desarrollada por los asesores *kaxlanes* que estábamos al frente del proceso facilitó que nuestros colaboradores indígenas participaran activamente en la construcción del modelo curricular y revisaran constantemente las memorias e informes del proceso, criticando en debates colegiados los códigos y categorías que estábamos utilizando para recuperar y sintetizar sus aportaciones. De esta manera, nuestros colaboradores indígenas estuvieron vigilando y validando el trabajo de codificación e interpretación que realizábamos los asesores *kaxlanes* a la hora de estar construyendo, taller por taller, el texto del modelo curricular que ellos retroalimentaban continuamente con sus críticas y observaciones.

De hecho fue así, para decirlo con las palabras de Bertely (2013), como se estuvo equilibrando el poder formal que, gracias a nuestros *expertise* académico, ejercíamos los asesores *kaxlanes*, con el poder sustantivo que nuestros colaboradores indígenas detenían acerca de los conocimientos, contenidos y significados propios que estaban aportando

a la co-teorización de la propuesta educativa. Además, a la hora de elaborar las memorias y los informes que integran el *corpus* documental del proceso de diseño curricular y, posteriormente, de redactar el texto de la propuesta educativa, los códigos en vivo que estuvieron emergiendo de las expresiones de los colaboradores tseltales, tsotsiles, ch'oles desempeñaron un papel central en la construcción del texto en que se plasma el modelo curricular. Pero, más allá de la importancia otorgada a estos códigos y a estos aspectos metodológicos, lo que dio sustento a la MAI fue lo que Guba y Lincoln (2000) definen como el paradigma adoptado por los asesores *kaxlanes* que estuvimos facilitando el proceso de diseño curricular, es decir "el sistema de creencias básicas o la cosmovisión que guía al investigador, no solo en la elección del método sino desde un punto de vista ontológico y epistemológico" (Guba y Lincoln, 2000). Fue justamente esta disposición ontológica caracterizada por la escucha y el inter-aprendizaje lo que nos permitió "arraigar" (*to anchor* = anclar, dice Charmaz) el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009) a las concepciones culturalmente situadas de lo educativo y de lo intercultural, sintetizando, por medio de códigos en vivo, los principios de la pedagogía indígena implícitos en las prácticas educativas realizadas en la vida y en las escuelas comunitarias. Este fue, sin lugar a dudas, el ingrediente principal que nos permitió construir e implementar una MAI que permitiera la construcción de categorías co-teorizadas sustentadas originariamente en los códigos en vivo de nuestros colaboradores indígenas.

Aterricemos ahora estas reflexiones recuperando los diferentes elementos metodológicos que caracterizaron esta MAI. Para ello, retomaré nuevamente a Bertely (2000) y su sugerente reflexión metodológica. La autora explica que el proceso de interpretación etnográfica (que en la construcción curricular se desarrolló a lo largo del propio proceso, cuando los asesores *kaxlanes* y nuestros colaboradores indígenas recopilábamos, analizábamos y sistematizábamos las informaciones del *corpus* documental para paulatina y progresivamente construir categorías co-teorizadas y para plasmarlas en el texto del modelo curricular) se configura a partir de la triangulación permanente entre tres tipos de categorías:

a) Las categorías sociales ("representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores") (Bertely, 2000: 64) que, para establecer un paralelo con la

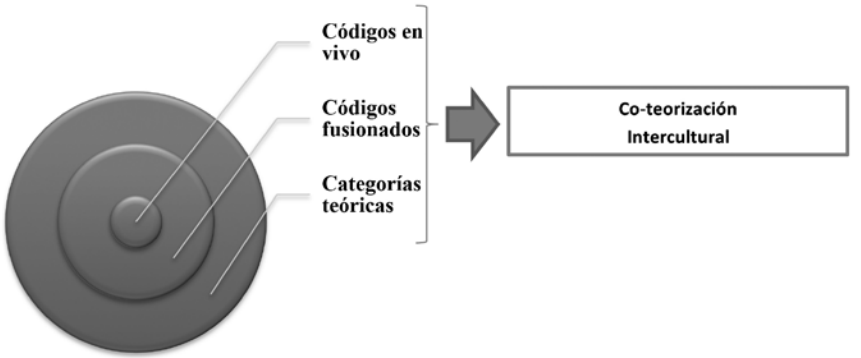
propuesta de Charmaz (2006), corresponden a los códigos en vivo de nuestros colaboradores indígenas.

b) Las categorías del intérprete que, como dice la autora, "se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado" (Bertely, 2000: 64) y que, por las características del proceso de construcción curricular y por la insistencia en limitar el poder de los asesores *kaxlanes* al interior del proceso y favorecer la agencia de los demás sujetos participantes, son producto de la fusión de los horizontes de los asesores *kaxlanes* intérpretes con los de nuestros colaboradores indígenas.

c) Las categorías teóricas, "producidas por otros autores [y] relacionadas con el objeto de estudio en construcción" (Bertely, 2000: 64) que permiten profundizar el alcance teórico del modelo curricular co-teorizado.

Ahora bien, considerando la relevancia que, a lo largo del proceso de diseño curricular, los asesores *kaxlanes* hemos atribuido a los "códigos en vivo/categorías sociales" de nuestros colaboradores indígenas, en lugar de hablar de "triangulación", prefiero hablar de "articulación" y propongo representar gráficamente este proceso de la siguiente manera:

Figura 3.1
Articulación de códigos




Fuente: El autor

Es importante precisar que, en la figura anterior, los tres círculos concéntricos no delimitan espacios cerrados y delimitados entre sí, sino que, como las capas sobrepuestas pero permeables e interconectadas de una cebolla, se refieren a tres momentos del proceso de co-teorización intercultural articulados entre sí. Es justamente esta articulación lo que está en la base de la co-teorización intercultural de la propuesta educativa en objeto. Este proceso de co-teorización intercultural, resultado de la aplicación de la MAI, encuentra su núcleo generador —su corazón, dirían mis colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles— en los principios de la pedagogía indígena sintetizados en los códigos en vivo desarrollados por los colaboradores indígenas durante el proceso de diseño curricular, mismos que constituyen la base sobre la que los asesores *kaxlanes* construimos códigos arraigados en los de los colaboradores, ya que en ellos se expresó la fusión de los horizontes de los colaboradores indígenas y de los asesores *kaxlanes*. Estos códigos fueron el punto de partida para dialogar con categorías teóricas relacionadas con el objeto de estudio que otros autores habían generado y, consecuentemente, para ampliar el alcance de la co-teorización de la propuesta educativa en objeto.

En los tres capítulos siguientes se aterrizará este planteamiento metodológico por medio del análisis de tres procesos medulares en la construcción del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA. VV., 2009), en los que se definieron respectivamente: 1) el perfil del docente, 2) la metodología de enseñanza-aprendizaje y 3) el perfil del egresado.

# Capítulo IV

# ¿Cómo queremos formar a nuestros hijos?[48]

## Introducción

Una de las fases más importantes del proceso de diseño curricular fue, sin lugar a dudas, la construcción del perfil de egreso, pues en ella se estuvieron delineando —implícita y explícitamente— los alcances político-pedagógicos de la propuesta educativa. "¿Cómo deben salir los niños?",[49] fue una de las primeras preguntas que nos planteamos los integrantes del equipo intercultural de colaboradores al comenzar el proceso de diseño del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009).

Al revisar el *corpus* documental del proceso de diseño curricular aparece claramente cómo este tema fue central en los debates ocurridos entre los diferentes colaboradores durante los tres primeros talleres en los que se diseñó el plan de estudios (Taller Noviembre 2007; Taller Enero 2007; Taller Marzo 2007), en los cuales se sentaron las bases para definir los propósitos formativos de la propuesta educativa. Estos fueron afinán-

48 Al decir "nuestros hijos" nuestros colaboradores indígenas están destacando que una parte importante de las escuelas comunitarias en las que trabajan son "escuelas familiares" en las que los alumnos son parientes (hijos, hermanos, sobrinos, nietos) de los jóvenes que las propias comunidades nombraron como educadores. Esta relación afectiva de los educadores comunitarios de la UNEM con los niños que estudian en las escuelas de la nueva educación es un aspecto cuya importancia no se tiene que menospreciar y que será analizado en el capítulo sexto dedicado al análisis del maestro-acompañante.

49 "Cómo deben salir los niños" en Memoria del Taller Enero, 2007: 36.

dose a lo largo del trabajo de diseño curricular hasta quedar definidos durante los dos últimos talleres (Taller Agosto 2008; Taller Septiembre 2008). A continuación mostraré cómo —a lo largo de este proceso— las preocupaciones de los diferentes colaboradores se centraron en aspectos curriculares que muestran un fuerte cuestionamiento hacia la ontología del conocimiento escolar y el significado de la educación formal, y que enfatizan las dimensiones políticas, axiológicas y sociolingüísticas de la propuesta educativa.

Al respecto, vale la pena mencionar que, aunque tenía claros los fundamentos político-filosóficos que orientaban la reflexión educativa de nuestros colaboradores indígenas, debo admitir que, por lo menos al inicio, este posicionamiento político-epistémico de mis colegas tseltales, tsotsiles y ch'oles me sorprendió y desconcertó un poco. ¿Cómo se podían conciliar los planteamientos políticos que hacían referencia a la construcción de nuevas formas de ciudadanía étnica o intercultural con los requerimientos "escolares" que, en mi concepción, deberían caracterizar cualquier propuesta educativa?, ¿no era más importante afianzar las competencias y habilidades "propiamente escolares" relacionadas, por ejemplo, con un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas y con el desarrollo de competencias comunicativas funcionales como la lectura comprensiva, la escritura creativa, etc.?

A pesar de estas dudas, en lugar de condicionar el debate sobre la construcción del perfil de egreso con preocupaciones "académicamente correctas", preferí callar y dedicarme a escuchar un poco más a los otros con quienes estaba dialogando, aterrizando de esa manera los planteamientos metodológicos que, según los autores que había revisado, podían permitirme entablar un diálogo intercultural más horizontal y democrático con mis colaboradores indígenas. Como expliqué en el capítulo tercero dedicado al enfoque metodológico de este proceso, se trató de asumir conscientemente una posición ética y política que me permitiera limitar el poder formal (Bertely, 2013) que me confería mi estatus de asesor académico y de disponerme a escuchar y aprender del otro con quien estaba colaborando, valorando su poder sustantivo y los conocimientos adquiridos por mis colaboradores indígenas en la vida campesina y en las prácticas educativas realizadas en las escuelas comunitarias. Fue así como, por medio de una MAI, pude contribuir a la creación de un consenso político

y pedagógico entre los diferentes colaboradores, aportando una semilla en el proceso de construcción de conceptos y categorías interculturales que sintetizaran las diferentes visiones culturalmente situadas acerca de lo educativo y lo intercultural. Como precisa Christians:

> El propósito de la investigación no tiene que ser la producción de conocimientos *per se*. Más bien, los propósitos son pedagógicos, políticos, morales y éticos, entre los cuales el compromiso con una agencia moral, con la producción de criterios morales, el compromiso con la praxis, con la justicia y una ética de la resistencia, una pedagogía en grado de ofrecer respuestas [*performative* en inglés], que resista a la opresión (Christians, 2002 en Denzin, 2005: 954).

El logro de estos propósitos dependió de que, a pesar de los condicionamientos heredados de mi formación y locuacidad académica —lo que Diáz-Polanco (2006) define con el término de "antropofagia"—, los asesores *kaxlanes* asumimos una responsabilidad ética y moral "no hacia una remota disciplina o institución, sino hacia los sujetos" (Denzin, 2005: 954) con quienes estábamos colaborando y a que aceptamos callar nuestras voces y escucharlos. Entre otras razones, este posicionamiento tuvo que ver con lo que plasmé en el título de este capítulo, donde hay una referencia explícita a los hijos de mis colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles quienes, evidentemente, eran los que, por mandato comunitario,[50] debían tener un papel protagónico en el proceso de definición del perfil de egreso de la propuesta educativa en construcción.

## La dimensión ontológica

Empecemos nuestro análisis revisando las aportaciones de Gasché al inaugurar el proceso de diseño curricular durante el primer taller realizado en la ciudad de Ocosingo en noviembre de 2006. En las palabras introductorias del taller, Gasché señaló que el objetivo de la propuesta educativa era

50 Recuerdo que los educadores comunitarios de la UNEM fueron nombrados por las asambleas comunitarias de las localidades donde viven y trabajan.

que los niños aprendieran a "integrar el conocimiento comunitario con el conocimiento científico".[51] En sus palabras:

> La escuela aporta algo que la sociedad ambiente no da […]. Lo que pasa es que hoy en día se ha invertido la comprensión de la escuela: "¡sin escuela no vas a ser nunca un hombre, no eres nadie!". Eso es tan arraigado en los padres de familia que renuncian a educar a sus hijos porque a eso se dedican los maestros. Los padres ya no transmiten a sus hijos los saberes comunitarios, porque se van a educar en la escuela. Es una clase de creencia y eso es causa de que los conocimientos comunitarios no se transmiten, porque la escuela se ha especializado a dar esta cosa nueva que no se da en la comunidad, y la escuela ha dejado afuera de las clases todos los conocimientos comunitarios que un adulto debe de aprender para desenvolverse en su comunidad. La educación intercultural tiene como objetivo restablecer un equilibrio entre el conocimiento comunitario y esas cosas nuevas que trae la escuela.[52]

Gasché enfatizó desde un comienzo el propósito central de la propuesta educativa en construcción, a saber, equilibrar o, mejor dicho, articular, los conocimientos escolares convencionales que la escuela trae a la comunidad con los conocimientos comunitarios que expresan la cultura propia de cada sociedad indígena y que explicitan su forma propia de vivir en sociedad y, por tanto, su concepción culturalmente situada de ciudadanía:

> Un currículo completo que no deja de lado los contenidos del currículum oficial pero siempre articulado con la realidad local, ya que parte de una realidad social local, y con las dos lenguas [lengua indígena y español]. Por eso decimos que estamos articulando los conocimientos indígenas y científicos, por eso hablamos de que estamos desarrollando una educación intercultural.[53]

Así, la propuesta educativa que estábamos construyendo pretendía articular los contenidos educativos del currículum formal con los contenidos culturalmente propios que los niños indígenas desarrollan en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que realizan en la vida comunitaria, las mismas que —como explicaré detalladamente al

51 Gasché en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 9.

52 Gasché en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 9.

53 Gasché en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 27.

hablar del MII en el capítulo cinco— constituyen las fuentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en las escuelas de la UNEM. Uno de los colaboradores tseltales sintetizó claramente este planteamiento en el segundo taller de diseño curricular, cuando señaló la importancia de que los niños: "articulen los conocimientos indígenas con los científicos enfatizando un aprendizaje significativo en dos universos cognitivos".[54]

La importancia de dominar los conocimientos científicos es una de las habilidades que aparecen en la primera versión del perfil de egreso elaborada por los diferentes colaboradores durante el Taller Enero 2007: "¿cómo deben salir los niños? […] Con capacidad de entender los contenidos que proporciona la ciencia de la cultura occidental".[55] Sin embargo, es menester señalar que el dominio de contenidos científicos no se planteó como propósito formativo en sí, sino siempre de manera funcional a las características de la sociedad y cultura indígena en la que se desarrollan los niños. Es así que, a lo largo de todo el proceso, se hizo énfasis en que la formación escolar de los niños indígenas tendría que ayudarles a enfrentar las asimetrías sociales y económicas que los ponen en desventaja con la sociedad *kaxlan*. Así lo expresaron los colaboradores indígenas durante los primeros talleres de diseño curricular, cuando se dieron a la tarea de reflexionar sobre la situación de la educación pública en las regiones indígenas donde viven y trabajan:

> Pos, mira usted compadre, la educación vigente en las comunidades indígenas ha traído la marginación, la discriminación, el abandono de la cultura y de los conocimientos indígenas. [...] la educación vigente ha servido para la dominación cultural, la discriminación racial, la explotación económica, la manipulación política y despertar en los estudiantes la inquietud de emigrar de su tierra natal, como única solución para lograr una vida digna y una participación plena en el mundo moderno. Es fundamental dejar atrás a una educación para indígena que solo sirve para reproducir una sociedad de injusticia, de desigualdad.[56]

Es a partir de este dramático diagnóstico de los efectos de la educación oficial sobre la niñez y juventud indígena que los colaboradores indí-

54 Juan en Memoria del Taller Enero, 2007: 33.

55 Memoria del Taller Enero, 2007: 33.

56 Jorge en Memoria del Taller Enero, 2007: 16-17.

genas empezaron a definir los alcances políticos de su propuesta educativa emancipadora y "ciudadanizante", para que promoviera la construcción de nuevas herramientas teórico-prácticas para que los niños indígenas se desempeñen mejor en las relaciones con la sociedad mestiza a nivel local, regional y nacional. Fue durante el Taller Enero 2007, cuando uno de los colaboradores indígenas empezó a delinear esta idea al plantear la necesidad de que los egresados dominen "contenidos occidentales" y desarrollen "capacidades de interactuar con otros miembros de la sociedad, en culturas distintas […] así como las demandas y exigencias de los pueblos en mayor participación social".[57] Este planteamiento se precisó durante el siguiente taller, cuando el mismo colaborador enfatizó la importancia de promover entre los egresados la habilidad de "crear espacios de inter-aprendizaje de distintas culturas […] fomentando la reciprocidad entre culturas [para] encontrar alternativas al conflicto cultural en México".[58]

Detengámonos un momento para reflexionar sobre las implicaciones de estos planteamientos y su trascendencia. Como señalé al comienzo de este capítulo, las principales preocupaciones de los colaboradores indígenas respecto a los propósitos formativos de la propuesta educativa se centraron en aspectos que manifiestan un cuestionamiento hacia la ontología del conocimiento escolar y el significado de la educación formal. Como bien señala López (2009), la preocupación por los contenidos y planes de estudio de los programas educativos desarrollados para poblaciones indígenas de América Latina comenzó solo a mediados de 1970. Fue entonces cuando líderes indígenas y académicos comprometidos con las reivindicaciones de los movimientos indígenas latinoamericanos empezaron a reclamar "algo más que una educación bilingüe para trascender la esfera metodológico-idiomática, e ingresar también al plano de los contenidos curriculares, con vistas a recuperar saberes y conocimientos indígenas e incorporarlos en el currículo escolar" (López, 2009: 3).

La promoción, tanto desde la academia como desde el funcionariado gubernamental, de una mayor apertura en cuanto al involucramiento directo en la toma de decisiones de líderes e intelectuales indígenas y de las organizaciones etno-políticas que los representaban, marcó el paso

57 Memoria del Taller Enero, 2007: 34.

58 Juan en Memoria del Taller Marzo, 2007: 6, 7.

de propuestas educativas pensadas "para" los indígenas hacia propuestas educativas construidas "con" ellos y, sucesivamente, "desde" ellos. Fue justamente esta agencia indígena lo que determinó que las propuestas educativas interculturales "cobraran un particular cariz político alineado con las reivindicaciones indígenas" (López, 2009: 27). De esta forma empezaron a generarse —como observamos también en nuestro caso de estudio— propuestas curriculares que iban más allá de enfatizar aspectos lingüísticos o de preocuparse por la adecuación de contenidos curriculares, para plantear más bien cuestiones político-epistémicas relacionadas con una nueva ontología del conocimiento escolar sustentada en formas socioculturalmente propias de generar conocimiento escolar a partir de las necesidades sociales y reivindicaciones políticas de cada pueblo.[59] Como precisa López:

> Estos proyectos buscaron superar la preocupación casi exclusiva en los aspectos lingüísticos para, más adelante, trascender incluso sus propias reflexiones culturales, y plantearse, desde el ámbito inicial de la visión indígena, la situación de la interrelación de contacto y conflicto entre las sociedades indígenas y la sociedad hegemónica o 'nacional' y arribar a cuestiones tanto epistemológicas como políticas, vinculando así conocimiento y participación a poder (2009: 8).

De esa manera, la construcción de propuestas educativas interculturales y bilingües se situó como parte de la construcción de una política cultural oposicional en la que "es central la diferencia colonial que ha relegado y subalternizado a estos pueblos, sus prácticas y conocimientos" (Mignolo, 2005). Como he venido argumentando (cap. 2 y 3), el significado de la interculturalidad pensada desde este posicionamiento político contra-hegemónico implica necesariamente la construcción de nuevas epistemologías críticas cimentadas sobre procesos de "desubalternización" y descolonización dirigidos a fortalecer lo propio. Como señala Walsh, "no son simplemente luchas identitarias sino cognitivas, entre diferentes formas de producir y aplicar el conocimiento" (Walsh, 2002: 135). Desde

59 Respecto al caso peruano, López destaca que, a comienzos de los años 90 del siglo XX, se precisó que la puesta en vigencia de la EIB exige el diseño de un currículo específico y diferente al currículo de la educación básica general, "un currículo original, con fines y objetivos propios y no solamente el producto de una adaptación" (López, 2009: 9).

este punto de vista, la interculturalidad se concibe como práctica contra-hegemónica, como lucha epistémica dirigida a elevar el estatus de los conocimientos indígenas relacionados con la integración entre sociedad y naturaleza, y con las actividades sociales, productivas, recreativas y rituales que se realizan en el territorio comunitario, utilizándolos como fuentes para la generación de conocimientos escolares indígenas (Gasché, 2008a).

## La dimensión política-ciudadanizante

Como he señalado en los párrafos anteriores, este replanteamiento de la ontología escolar deriva de una postura política relacionada con la construcción de un nuevo sentido de la ciudadanía en el que "lo indígena" tiene un papel protagónico. Ahora bien, es justamente esta dimensión política de la propuesta educativa en objeto lo que se pretende destacar a continuación, introduciendo con las palabras de uno de nuestros colaboradores indígenas una característica del perfil de egreso que tiene que ver con la relación entre educación y ciudadanía y, en lo particular, con el papel de las escuelas de la nueva educación en el proceso de construcción de futuros "ciudadanos indígenas".[60] Esta dimensión fue planteada explícitamente por parte de uno de nuestros colaboradores durante el segundo taller de diseño curricular (Taller Enero 2007) al destacar que: "la educación indígena vigente ha servido a los intereses de una sociedad que margina a los pueblos indígenas […] el programa actual de educación no logra preparar adecuadamente a los estudiantes dentro de un estado pluricultural y multicultural de México".[61] En el mismo taller, otro colaborador indígena profundizó al respecto planteando que:

> La necesidad de una nueva propuesta educativa nace en las comunidades desde una concepción indígena reivindicativa, [una] nueva propuesta educativa que permite apreciar distintas maneras de conceptualizar la situación actual de los pueblos indígenas y reivindicar el futuro […] apreciar distintas potencialidades de sus modelos de organización, visiones del mundo, conocimientos, técnicas, lenguas, […] sentirse orgulloso de

60 Jorge en Memoria del Taller Septiembre, 2007: 1.

61 Jorge en Memoria del Taller Enero, 2007: 16.

> su vida y de su pueblo […] entendiendo la vida de su sociedad […] en la colectividad dentro de un estado pluricultural.[62]

De forma aún más contundente prosigue:

> La propuesta permite a los niños ejercer sus derechos participativos en la colectividad como miembros de una sociedad [indígena] desde su niñez, y poner en práctica sus derechos a la ciudadanía; formarse como personas y ciudadanos libres […] vivir en plenitud la interculturalidad.[63]

Otra vez las reflexiones de López (2009) sobre la dimensión política de la interculturalidad nos ayudan a interpretar los planteamientos de los educadores de la UNEM durante el proceso de construcción del perfil de egreso. Dice el autor:

> No bastan la tolerancia y el respeto mutuo; se requiere más bien garantía de participación activa de la población subalterna en la toma de decisiones, en tanto parte del proyecto democrático, de cara a transformar la inequitativa distribución del poder […]. Se trata más bien de mirar críticamente esa diversidad para decidir […] cómo preparar a todos los educandos para que se desempeñen y vivan en una sociedad múltiple, compleja y diversa, además de empoderar a los subalternos para que asuman el ejercicio y la reivindicación de sus derechos (López, 2009: 33).

Tal como quedó plasmado en el primer borrador de los objetivos generales del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009), se trata de formar a los niños indígenas para: "vivir la democracia activa […] el ejercicio pleno de los derechos a la ciudadanía […] fortalecer una concepción política y social, en el amor a la patria, en equilibrio al mundo".[64] Ahora bien, no es de menor relevancia destacar que el diseño curricular que se está analizando no fue la primera vez en la que nuestros colaboradores indígenas reflexionaron de manera sistemática sobre estos temas. Su reflexión política tiene más de una década de estar construyéndose y afinándose, por lo menos desde el levantamiento armado del EZLN en 1994, cuando algunos de ellos participaron directamente como milicianos o bases de apoyo, o indirectamente a través de las

62 Juan en Memoria del Taller Enero, 2007: 33.

63 Juan en Memoria del Taller Enero, 2007: 35.

64 "Objetivos generales", en Memoria del Taller Enero, 2007: 39.

vivencias de sus familiares y vecinos. Sin irnos tan lejos y con el fin de no enfatizar en la participación de los educadores de la UNEM en sucesos y procesos políticos sobre los que no tenemos autorización para tratar en este trabajo, me remito a lo que escribieron en dos libros recientemente publicados algunos de mis colaboradores:

1. El libro *Diálogo intercultural sobre el Convenio 169 de la OIT* (Bertely, 2009b), en el que se recupera, documenta y analiza el proceso de análisis del Convenio 169 de la OIT facilitado por Gasché con los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM en el año de 2004, y que constituye "el sustento jurídico de las innovaciones pedagógicas y curriculares" (Bertely, 2009b: 3) realizadas por esta organización multiétnica y sus colaboradores no indígenas.
2. El cuadernillo "Los hombres y las mujeres del maíz: democracia y derecho indígena para el mundo" (Bertely, 2007) que los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM realizaron en colaboración intercultural con Bertely y Gutiérrez (otro participante del proceso de diseño curricular) en 2006.

Abramos entonces un breve paréntesis para recuperar las reflexiones políticas de nuestros colaboradores indígenas en los textos que acabamos de mencionar, mismas que nos servirán como base y antecedente para introducir los planteamientos políticos sobre la relación entre educación y ciudadanía que se desarrollaron a lo largo del proceso de diseño curricular y, en particular, durante el proceso de construcción del perfil de egreso que estoy analizando en este capítulo. Empecemos por el trabajo sobre el Convenio 169 de la OIT. En este texto los educadores comunitarios de la UNEM se dieron a la tarea de "ilustrar con contenidos vivenciales los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales" (Bertely, 2009b: 3-4) planteados en este convenio firmado por México en 1990 y que gran parte de las organizaciones indígenas a nivel latinoamericano consideran ser el instrumento jurídico más avanzado que norma los derechos de los pueblos indígenas en los Estados nacionales. Guiados por Gasché, nuestros colaboradores realizaron un ejercicio que les permitió "la ampliación informativa y comparativa, situada y contextualizada de los artículos y textos legales" del convenio, dando un sustento jurídico al "sentido político y práctico de su proyecto educador: construir las bases de un modelo

pedagógico liberador, democrático y reformador de educación ética y ciudadana" (Bertely, 2009b: 3).

Veamos en particular lo que nuestros colaboradores reflexionaron sobre los derechos a la educación sancionados por el convenio en la parte VI. La lectura guiada del convenio y la explicitación de sus contenidos por medio de ejemplos anclados en su realidad vivencial les permitió afirmar: "que los contenidos educativos deben desarrollarse con… en cooperación de nuestros pueblos. O sea que debe darles participación también de cómo quieren que funcionen sus escuelas" (Bertely, 2009b: 115), lo que implica que debe haber una cooperación entre la escuela y la comunidad y que, como resultado de ese diálogo constructivo, la escuela debe de tomar en cuenta: "su historia, […] sus conocimientos y técnicas. Y su sistema de valores. Y las aspiraciones sociales, económicas y culturales" (Bertely, 2009b: 116). La revisión de los artículos del convenio ofreció a los educadores de la UNEM una base legal para sustentar jurídicamente su demanda política de participación en la construcción de una propuesta educativa nos solo socioculturalmente relevante sino étnicamente "ciudadanizante". En palabras de uno de los participantes del taller facilitado por Gasché en 2004:

> El currículo escolar para las escuelas indígenas no debe exclusivamente formularse por los técnicos pedagógicos de la ciudad, sino con la participación de los docentes indígenas ¿sí? Eso es precisamente lo que […] hemos tratado de fomentar: que haya una propuesta curricular formulada a partir de la experiencia docente indígena y del conocimiento social y cultural de cada pueblo (Bertely, 2009b: 118).

Finalmente, la lectura comentada del art. 29 del convenio —donde se afirma la importancia de formar a los niños indígenas para que puedan desenvolverse igualmente bien tanto en su propia sociedad indígena como en la sociedad nacional-mestiza— es lo que provee a nuestros colaboradores de la fundamentación legal de su reivindicación política de una educación intercultural que, en palabras de uno de ellos, permita a los niños indígenas: "no únicamente encerrarse en lo propio, que vean también los contenidos escolares, para que sean, para que desarrollen, para que tengan esta capacidad de competir con otras escuelas" (Bertely, 2009b: 132).

Pasemos ahora al segundo libro citado. En el cuadernillo "los hombres y las mujeres del maíz: democracia y derecho indígena para el mundo"

(Bertely, 2007), al igual que el texto de análisis del Convenio 169 de la OIT, representa un importante antecedente del proceso de diseño curricular en objeto. En este caso, nuestros colaboradores explicitaron el significado que atribuyen a lo que el antropólogo mexicano De la Peña llamaría "ciudadanía indígena", a saber: "el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no solo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias" (De la Peña, 1999: 23). En este proceso facilitado por Bertely y Gutiérrez en 2006, nuestros colaboradores indígenas se dedicaron a elucidar su concepción de la ciudadanía indígena y de la democracia activa y a analizar los derechos de los pueblos indígenas, aterrizándolos en situaciones que viven cotidianamente en sus comunidades de la Selva, Altos y Región Norte de Chiapas.

Los ocho relatos que recopilaron conversando "en asambleas, en reuniones familiares y escolares, en milpas, brechas y caminos" con autoridades tradicionales, ancianos, comuneros y padres de familia, respondieron al "objetivo político [de] fortalecer y difundir los valores positivos de las sociedades indígenas mayas, la integridad Sociedad-Naturaleza como corazón de nuestra cultura, así como una democracia activa y solidaria" (Bertely, 2007: 14). Fue así como los educadores de la UNEM —en colaboración intercultural con Bertely y Gutiérrez— identificaron los valores positivos[65] que rigen la vida social de sus pueblos y comunidades y afirmaron que:

> La defensa de los valores positivos y los derechos de nuestros pueblos, como hacedores de un tipo de democracia activa, no se agota en saber cómo votar y elegir a nuestros representantes [sino que] la defensa de nuestros valores éticos y derechos ciudadanos se expresa en nuestra capacidad de controlar y liberarnos de la mezquindad y del engaño (Bertely, 2007: 26-27).

Este fue el mensaje que plasmaron en el material educativo que, como acabamos de señalar, tiene un alcance político mayor, pues se relaciona con la promoción de una concepción étnica de la ciudadanía que no solo se pretende defender adentro de la sociedad indígena, sino ofrecer a

65 Los valores positivos que se identificaron en este trabajo son: "la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la colaboración y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa" (Bertely, 2007: 24).

toda la sociedad nacional como aporte desde lo indígena a la construcción de una ciudadanía pluricultural.

Recuperando los planteamientos de López (2009) analizados en el capítulo dos, es importante destacar que, en diversos lugares de América Latina, el concurso militante y el protagonismo del movimiento indígena ha provocado que la categoría "interculturalidad" transcienda su inicial orientación culturalista tiñéndose de matices políticos. Así, cuando los líderes indígenas apelan a la interculturalidad y a la educación intercultural, por lo general, conciben estas nociones como inseparables de un nuevo proyecto democrático en el cual ellos no solo tengan cabida, sino que además puedan desempeñar un papel importante y de influencia nacional:

> Es que las actuales demandas indígenas […] no se circunscriben, como antes, a problemas y soluciones que atañen únicamente a los territorios, comunidades y familias indígenas. Por el contrario, estas convocan a todos los miembros de un país. Vista así, la interculturalidad supone ahora también no solo reivindicar el derecho a la diferencia […] sino además un nuevo lugar para lo indígena en la sociedad 'nacional', participación política activa en la identificación y resolución de los problemas que atañen a todo el país y, por ende, ingreso con nombre y mérito propio de los indígenas a la comunidad política como sujetos de derecho; en suma, la forja de nuevos modos de relacionamiento social entre diferentes y, por ende, mayor democracia y un nuevo sentido ciudadano (López, 2009: 29-30).

Por parte de las organizaciones indígenas de Latinoamérica repensar la ciudadanía y promover el descentramiento de la epistemología dominante ha implicado plantear alternativas desde una visión renovada de la modernidad y mostrar que su renacimiento y su incursión en la comunidad política persiguen mucho más que inclusión en las estructuras existentes, sino más bien su transformación. Como señala Rivera al referirse al contexto boliviano, no se trata de:

> "Entrar y salir de la modernidad", como si se tratara de una cancha o de un teatro, no de una construcción —objetiva y subjetiva a la vez— de hábitos y gestos, de modos de interacción y de ideas sobre el mundo. La apuesta india por la modernidad se centra en una noción de ciudadanía que no busca la homogeneidad sino la diferencia. Pero a la vez, al tratarse de un proyecto de vocación hegemónica, capaz de traducirse en términos prácticos en las esferas de la política y el Estado, supone una capacidad de

> organizar la sociedad a nuestra imagen y semejanza, de armar un tejido intercultural duradero y un conjunto de normas de convivencia legítimas y estables. Esto exige construir una patria para todas y para todos (Rivera, 2006: 11-12).

Cerremos ahora este breve paréntesis sobre los antecedentes que sustentan y alimentan la reflexión sobre educación y ciudadanía, para seguir revisando los alcances de la dimensión político-ciudadanizante que se está analizando en este capítulo. Regresemos, por tanto, al Taller Marzo 2007, cuando uno de nuestros colaboradores tseltales planteó que:

> La educación […] tiene la misión de contribuir en el cultivo de capacidades necesarias para desenvolverse como ciudadanos en la sociedad que pertenecen los niños […]. Un niño fortalecido en el desarrollo de su autonomía, identidad y dignidad humana para defender en la práctica el derecho de su pueblo indígena y la nacional.[66]

Este planteamiento se precisa a lo largo de los siguientes talleres cuando se afirma que los niños aprenderán a: "desarrollar un pensamiento crítico y fortalecer la autoestima propia para interactuar en condiciones de paridad con otros miembros de la sociedad nacional e internacional".[67]

Leamos textualmente lo que plantearon nuestros colaboradores indígenas al respecto: "nuestra propuesta tiene el objetivo de revalorar y fortalecer los elementos vitales de la cultura y heredarle a la futura generación una conciencia de lucha y de ser ciudadanos indígenas".[68] Los niños aprenderán a:

> Tener conciencia de pertenecer a un pueblo indígena y a la nación pluricultural mexicana […]. Hay que enfatizar en que el niño debe saber que su cultura tiene el mismo valor que cualquier otra cultura […]. Ser orgulloso de su cultura materna para participar activamente a la construcción de una nación pluricultural […]. Ejercer sus derechos participativos en la colectividad local, estatal y nacional desde su niñez, poniendo en práctica sus derechos ciudadanos en el marco de la nación pluricultural mexicana.[69]

---

66 Juan en Memoria del Taller Marzo, 2007: 7-13.

67 "La alternativa educativa primeria de la UNEM", en Memoria del Taller Junio, 2007: 7.

68 Jorge en Memoria del Taller Septiembre, 2007. 1.

69 Memoria del Taller Agosto, 2008. 31-33.

> Los niños tendrán la consciencia de pertenecer a un pueblo indígena y, en cuanto son indígenas, de formar parte activa de la nación pluricultural mexicana. Sentirán orgullo de ser tseltales, tsotsiles o ch'oles y mexicanos al mismo tiempo […]. Contribuirán desde su propia cultura y los valores positivos que la permean, a la construcción de una democracia activa, incluyente y participativa a nivel comunitario, municipal, estatal y nacional.[70]

Lejos de aprender a ser un ciudadano tutelado, la apuesta de los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM tiene que ver con la formación de ciudadanos indígenas conscientes y orgullosos de su identidad sociocultural, que busquen afirmarse en sus especificidades culturales y sociales, en el marco de la sociedad nacional. Como señala Moya al referirse a los indios sápara de la Amazonía:

> Quieren que la educación fortalezca su propia cultura […]. La educación formal, según los sápara, debe capacitar a los niños para vivir en diferentes mundos o entornos culturales sin perder su identidad y sintiéndose conscientes y seguros de sus diferencias culturales (Moya y Moya, 2009: 32).[71]

Asimismo, tal como destacó uno de nuestros colaboradores durante el Taller Agosto 2008:

> La formación va a partir desde ahí, desde sus raíces, de acuerdo a sus cosmovisiones y derechos indígenas en el marco de la nación pluricultural mexicana para que, de acuerdo con las cosmovisiones de sus pueblos y en el amor a la patria, puedan contribuir al fortalecimiento de una democracia activa.[72]

---

70 Memoria del Taller Septiembre, 2008: 9.

71 Precisa la autora que: "el abordaje de la cultura propia no solo tiene el propósito de afirmar la identidad étnica de los niños sino que debe ser un objetivo en sí, puesto que la reproducción cultural permitirá inclusive la reproducción física de los pueblos y nacionalidades, si tomamos en cuenta que todas las culturas tienen dispositivos orientados a asegurar la supervivencia de sus integrantes" (Moya y Moya, 2009: 45).

72 Memoria de Taller Agosto, 2008: 31-33.

## La dimensión axiológica

Después de reflexionar sobre esta dimensión política y "ciudadanizante" de la propuesta educativa que estoy analizando, pasaré a otra dimensión sumamente relevante que emergió paulatinamente a lo largo del proceso de construcción del perfil de egreso y que fue progresivamente madurando hasta llegar a definirse en uno de los últimos talleres de diseño curricular (Taller Agosto 2008). En un comienzo (Taller Noviembre 2006), esta dimensión se relacionó con el papel que nuestros colaboradores indígenas atribuyen a la educación primaria en relación con el desarrollo económico y productivo de sus propias comunidades; sin embargo, a raíz de los debates colegiados realizados durante el proceso de diseño curricular —o sea, como producto del diálogo y de la inter-comprensión intercultural— esta idea "se hizo grande" —como suele decirse en las culturas indígenas—, configurándose como una dimensión axiológica, relacionada con una formación en valores de los niños indígenas, una formación profundamente vinculada a una de las características socioculturales más relevantes de las sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles: la integración entre sociedad y naturaleza. Veamos cómo esta dimensión se fue desarrollando durante la definición del perfil de egreso, empezando por el siguiente planteamiento de uno de los colaboradores indígenas al comienzo del primer taller de diseño curricular:

> Alcanzarás tu derecho cuando tú puedas procesar tu alimento. Nada te sirve que redactes bien, que cantes bien, si estás muriendo de hambre. No solamente hay que ir a enseñar A-E-I-O-U, hay que buscar un currículo que se adapte a las regiones […]. Porque la mayoría de los jóvenes emigran en busca de dinero.[73]

Nuestro colaborador expresó así una preocupación común a muchas madres y padres de familia de las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles en los últimos 15 años, pues de manera acelerada asisten impotentes a la migración de sus jóvenes hijos hacia la Riviera Maya, el norte de México y los Estados Unidos. El tema se abordó también en el siguiente taller (Taller Enero 2007) cuando uno de los fundadores de la UNEM remarcó que los

73 Jorge en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 15.

jóvenes de las comunidades "se van a Playa del Carmen, a Cancún, al norte, a Estados Unidos a buscar trabajo, pero no lo que aprendieron en la escuela sino como peón, trabajo pesado".[74] "Nos educan para mano de obra barata",[75] le hizo rápidamente eco otro compañero. Fue justamente al analizar las responsabilidades atribuidas a la escolarización oficial en relación con el fenómeno migratorio que se empezó a construir la dimensión axiológica a la que me referí anteriormente. Veamos cómo se dio este proceso analizando las consideraciones de nuestros colaboradores indígenas a lo largo de los diferentes talleres de diseño curricular: "las escuelas de todos los niveles tampoco preparan a los estudiantes para enfrentar los problemas de desarrollo de sus comunidades y de su región".[76]

> La razón principal de esta migración es que la educación escolar no promueve ni capacita a los jóvenes en las actividades productivas de la comunidad y de la región por lo que los estudiantes que egresan de las escuelas no buscan alternativas de trabajo en sus propias comunidades.[77]

Al considerar estos planteamientos no debe de sorprender que —desde el comienzo del proceso de diseño curricular y reafirmando una de las principales reivindicaciones políticas por la que se conformó en 1995 la UNEM (Marstom, 1997; Roelofsen, 1999)— los colaboradores indígenas hayan estado insistiendo en la importancia de construir una propuesta educativa: "que enriquezca su conocimiento [del niño] combinando el estudio y el trabajo, vinculando la teoría con la práctica, la escuela con la vida, la enseñanza con la producción".[78] De hecho, entre las habilidades que los niños deberían de desarrollar en las escuelas de la nueva educación, se hizo énfasis siempre en las de: "manejar y transformar los recursos […], transformar en producto los recursos naturales, darle el uso y manejo adecuado, dependiendo del estilo cultural de la sociedad".[79]

---

74 Gustavo en Memoria del Taller Enero, 2007: 14.

75 Jorge en Memoria Taller Enero, 2007: 17.

76 Jorge en Memoria del Taller Enero, 2007: 16.

77 Memoria del Taller Enero, 2007: 14.

78 Juan en Memoria Taller Marzo, 2007: 4.

79 "Cómo deben de salir los niños" en Memoria taller Enero, 2006: 36.

> Enseñar a mejorar las actividades productivas y estudiar los contenidos básicos que complementan la educación de los niños para asegurar que desarrollen habilidades prácticos en la vida […]. Se enfatiza en la producción agrícola, avícola, ganadería, ferretería, apicultura […]. Capacidad de tener alternativas en los problemas de producción que padece el campo productivo […] en proyectos más rentables.[80]

Estas habilidades para la producción quedaron plasmadas en el perfil de egreso que resultó del debate intercultural realizado durante el Taller Junio 2007. En ese entonces se planteó que los niños deberían de aprender a:

> Manejar y transformar, de acuerdo con su creatividad y estilo, los recursos naturales, dependiendo de las características de su entorno físico y sociocultural. Recuperar, utilizar y transformar, en el pleno respeto de la naturaleza, los conocimientos y tecnologías agrícolas indígenas. Conocer a profundidad su territorio y las actividades sociales y productivas que, de acuerdo a su respectiva cultura y calendario indígena, se realizan en ello.[81]

Veamos cómo este énfasis en la importancia de una educación teórico-práctica, fuertemente vinculada al campo y a las actividades productivas, se reforzó en la parte dedicada a los propósitos generales de la propuesta curricular, donde se señaló como objetivo:

> Promover el bienestar de las comunidades, contribuyendo a dar respuestas locales al fenómeno de la migración y de la crisis del campo en las regiones indígenas (disminución de la autosuficiencia alimentaria, importación de semillas genéticamente modificadas, etc.). Adquirir conocimientos prácticos para aplicarlos en las actividades sociales que se realizan en las comunidades.[82]

Ahora bien, los planteamientos desarrollados a lo largo de los primeros talleres de diseño curricular sobre la importancia de una educación teórico-práctica vinculada al campo y a la producción agrícola fueron ganando importancia en los demás debates. En el Taller Octubre 2007, uno de nuestros colaboradores indígenas planteó de forma contundente que: "el

80 Juan en Memoria Taller Marzo, 2007: 12-13.

81 Memoria del Taller Junio, 2007: 5.

82 Memoria del Taller Junio, 2007: 7.

propósito es educar para el arraigo, no para la migración".[83] Detengámonos a reflexionar brevemente sobre los alcances de este planteamiento. No cabe duda de que educar para el arraigo no tiene que ver únicamente —como se había planteado hasta esta etapa del proceso de diseño curricular— con proporcionar a los niños indígenas una formación teórico-práctica en la que se promueva el desarrollo de habilidades relacionadas con la producción agrícola o ganadera, sino que para fomentar el arraigo, se debe trabajar en otras dimensiones socioculturales y axiológicas. Fue en uno de los últimos talleres (Taller Agosto 2008) cuando la reflexión sobre esta dimensión de la propuesta educativa alcanzó su clímax. Vale la pena detenernos a revisar, aunque de forma resumida, el debate que se realizó entre los diferentes colaboradores.

El tema lo introdujo uno de los colaboradores ch'oles, quien, al revisar los avances en el diseño del perfil de egreso, remarcó la importancia de que los niños que se forman en las escuelas de la nueva educación desarrollen:

> Conocimientos prácticos para aplicarlos en las actividades sociales que se realizan en las comunidades […] eso es bastante importante, porque siempre se estuvo hablando de una educación teórico-práctica […]. En las escuelas oficiales los niños no adquieren conocimientos prácticos, no van con sus padres a la milpa poniendo en práctica actividades productivas […] porque el maestro bilingüe ya no es campesino, ya no trabaja en el campo.[84]

Ahora veamos lo que se señala en el siguiente debate colegiado:

> —Pancho: […] conocimientos técnicos aplicables a la producción […]. En la huerta escolar, los niños trabajan, matan los gusanos del repollo, algunos hacen sus bio-insecticidas para matar a los gusanos, los niños lo hacen y lo aplican en el huerto escolar, estas técnicas ya las están usando, son técnicas sencillas que los niños ya están usando.
>
> —Stefano: […] el niño de esta manera empieza a pensar que él puede contribuir a mejorar la producción.

83 Jorge en Memoria del Taller Octubre, 2007: 2.

84 Pancho en Memoria del Taller Agosto, 2008; 27-28.

—Pancho: ¡es una concientización!

—Stefano: eso es muy diferente de la escuela convencional que no te enseña a aplicar tus conocimientos al campo, sino que te enseña a "aplicar" tus conocimientos a otro contexto […]. Acá estamos hablando de la agricultura, la ganadería, la cría de aves, de pollos…

—Juan: desarrollar otros conocimientos que permiten aplicar en las actividades sociales, por ejemplo, cómo mejorar la producción de ganado, cómo inyectarlo, curarlo cuando está enfermo. Son conocimientos aplicables en su trabajo […] así el niño […] lo que está aprendiendo [en la escuela] le va a ser útil en el trabajo agrícola, ganadero, en lo que su padre desempeña, en lo que él va a hacer después.

—Juan: […] se quiere fomentar que se empiece desde lo que hay, los trabajos, los oficios, la variedad de todo, milpa, ganado, cacería, un poco de todo, hacer que el niño vaya a aprender todos estos elementos y que entienda que todos estos conocimientos le pueden ayudar para la vida en la comunidad, porque si solo le enseñamos una cosa no funciona, requiere de todas las actividades […]. Lo que nos hace diferentes es el trabajo que es lo que sostiene la sociedad indígena y sus conocimientos no han caído del cielo sino se han desarrollado en los trabajos, en las actividades de las experiencias que se vuelven relatos, cuentos y se van dejando estas narraciones. Todo esto es lo que queremos […] que empiece a apreciar toda esta diversidad de visiones y de conocimientos prácticos que hay en las regiones. Esto no se ve en la escuela, se ven otras cosas, por eso cuando terminan están confundidos porque no saben lo que está pasando en el mundo real. Es muy diferente lo que ven en la casa y en la escuela, es otro sueño que están estudiando, hay que ser más realista, contextualizada a la región donde se trabaja.[85]

En su análisis, nuestro colaborador empezó a sembrar la idea que, poco a poco, al ser abonada por los demás, se irá "haciendo grande" como resultado del proceso de co-teorización intercultural. La semilla de este proceso la siembra Juan, quien reivindica la importancia que la escuela forme a los niños en los conocimientos comunitarios que se construyen por medio de la participación activa en los trabajos y las actividades que realiza la gente indígena, que luego se volverán relatos que enseñan, que

85 Memoria del Taller Agosto, 2008: 30-31.

transmiten y refuerzan valores dirigidos a reproducir un modelo sociocultural propio, que da continuidad al proyecto social indígena. Un proyecto social, político y cultural propio que la escuela oficial no fomenta, sino que combate, haciendo soñar a los niños indígenas con los valores de un México imaginario (Bonfil, 1987) en el que muy difícilmente lograrán participar plenamente, sino como pobres en las periferias urbanas, como mano de obra barata en la construcción de ciudades y carreteras, como meseros o recamareras en los *resorts* de la lujosa Riviera Maya, como espectadores pasivos de telenovelas en las que —cuando que aparece— lo indígena se folkloriza, compadece o ridiculiza.

Regresemos a la narración. Poco después de Juan, otro de nuestros colaboradores indígenas tomó la palabra y planteó que en las actividades agrícolas y productivas que se realizan en su región hay una fuerte presencia de conocimientos técnicos exógenos traídos por parte de los diferentes programas gubernamentales impulsados por dependencias oficiales como el INI-CDI, la SAGARPA, la SEDESOL, entre otras; conocimientos técnicos que en muchas ocasiones fueron apropiados, a menudo acríticamente, por parte de las comunidades. Veamos hacia dónde nos llevó la reflexión sobre este aspecto:

> —Pancho: hay que analizar las ventajas y las desventajas de esta articulación con lo occidental, ver las consecuencias, recuperar las experiencias que ya se han tenido.
>
> —Juan: que todos [los niños] tengan esta formación, sobre los problemas que causa lo que se está introduciendo. Se trata de entender los problemas que se están dando en la realidad, para tener esta formación crítica. Mirar lo bueno y distinguir lo malo que nos pueda dañar en la comunidad, porque no todo es bueno lo que viene desde afuera. Aprender a valorar, aprender a hacer desde lo que está en la comunidad, entender por qué se está dando esta introducción de nuevos productos en la comunidad.
>
> —Stefano: por eso el maestro se tiene que apoyar en los ancianos de la comunidad, para que lo aconsejen, porque ellos recuerdan cuándo se introdujeron productos o nuevas técnicas, las ventajas y desventajas.
>
> —Raúl: tenemos que recordar el tipo ideal de la sociedad occidental que vimos con Gasché, sus desventajas, para reflexionar sobre qué es lo que

> vamos introduciendo, qué es lo que vamos articulando. Tenemos que poner énfasis en los valores positivos de las culturas indígenas y usarlos como criterio de articulación con los conocimientos occidentales.[86]

El debate colegiado sobre la necesidad de analizar críticamente el impacto de los conocimientos técnicos y productivos occidentales que las comunidades indígenas, fue lo que introdujo la dimensión axiológica a la que nos hemos estado refiriendo, la misma que resulta fundamental para analizar los alcances político-pedagógicos del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009). Como decíamos, se trata de una dimensión fuertemente vinculada a la formación en valores de los niños indígenas, en la que se enfatiza la integración entre sociedad y naturaleza que —en la visión ideal típica de las sociedades indígenas que los diferentes colaboradores hicimos nuestra para orientar el proceso de diseño curricular— representa el elemento central, el núcleo alrededor del cual gira toda la propuesta educativa. Veamos cómo esta dimensión emergió durante el debate colegiado realizado en el Taller Agosto 2008 y cómo influyó en la definición del perfil de egreso. En esa ocasión se planteó que:

> Se necesita formar a los niños para que no empiecen desde chiquitos a pensar que al terminar sus estudios se vayan a la ciudad, alejándose de sus pueblos y de sus tierras. Por medio de los huertos escolares, de las parcelas cercanas a la escuela se necesita trabajar con ellos, valorar el trabajo de la tierra, darle a conocer que también desde ahí se generan los recursos, que los productos del campo se pueden vender, empezar a fomentar estas ideas desde la propia escuela […]. Se tiene que crear esta idea en los niños, fomentar este aprecio a la producción agrícola.[87]

> Hay que revertir estas ideas despreciativas que dicen los maestros de las escuelas oficiales, de que tienes que estudiar porque de lo contrario te vas a quedar en el campo, "estudia porque así ya no vas a ser un campesino pobre", "te vas a espinar, hay víboras, hay serpientes", "vas a estar ahí ocho horas bajo el sol". ¡No hay que fomentar esta idea a esta edad a los niños! […] Hay que formarlos en el amor a la tierra desde pequeños.[88]

86 Memoria del Taller Agosto, 2008: 33.

87 Memoria del Taller Agosto, 2008: 34.

88 Memoria del Taller Agosto, 2008: 35.

> La escuela tiene que explicar las razones que están en la base del fenómeno migratorio, explicar las responsabilidades del propio Gobierno y del modelo neoliberal en campo económico […]. Desde la primaria se tiene que promover esto, concientizar a los niños para que no estén pensando en la migración como única solución, sino de pensar en otras soluciones a partir del trabajo en el campo y no solo yéndose a las ciudades […]. Muchos de los que salen luego regresan con una mentalidad muy diferente, se drogan, ya no quieren trabajar la tierra, solo gastan su dinero que ganaron en la ciudad en cerveza, drogas y luego, cuando lo acaban, se van otra vez para ganar más dinero, pero no construyen nada en su comunidad, se quedan estancados.[89]

Al revisar estos planteamientos se observa claramente cómo fue que, por medio de la co-teorización intercultural, se hizo grande la idea originalmente planteada por el presidente de la UNEM durante el primer taller de diseño curricular. Asimismo, se comprende cómo, al cuidar la semilla de la que, con el tiempo, germinó esta idea, los asesores *kaxlanes* logramos entender que la preocupación de nuestros colaboradores indígenas no tenía que ver únicamente con un asunto práctico relacionado con la productividad agrícola, sino con un posicionamiento axiológico. No se trataba solamente de que los niños aprendieran a trabajar la tierra y a desarrollar nuevas técnicas productivas que les permitieran mejorar la producción y —de manera utópica— poner un freno a la migración. Se trataba, más bien, de fomentar una formación en valores que reflejara lo positivo, básico y central que rige las sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles en las que viven nuestros colaboradores indígenas.

Abramos un breve paréntesis ya que, como hemos señalado en los referentes teóricos de esta investigación, la integración entre sociedad y naturaleza es el planteamiento central que sustenta toda nuestra propuesta educativa. La integración entre sociedad y naturaleza representa el punto de partida, la clave ontológica que nos permite comprender el alcance político-pedagógico de esta propuesta educativa que apunta a reafirmar, fortalecer y afianzar los valores propios, básicos, centrales de las sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles en las que viven y trabajan nuestros colaboradores indígenas. En el capítulo quinto, dedicado a la explicación del Método

89 Memoria del Taller Agosto, 2008: 36.

Inductivo Intercultural, veremos cómo esta integración entre sociedad y naturaleza se plasma, por medio de la Matriz del Área Integradora Sociedad y Naturaleza, en una metodología para generar conocimientos escolares indígenas y convencionales a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, de acuerdo al calendario socionatural de cada región, se realizan en las comunidades indígenas. Aquí lo que es importante señalar para dar evidencias del proceso de co-teorización intercultural que he descrito en la parte metodológica de este trabajo, es justamente la importancia de enfatizar esta dimensión axiológica que nuestros colaboradores indígenas estuvieron paulatina pero constantemente desarrollando a lo largo del proceso de diseño curricular. Fue justamente la atención a estos detalles, esta escucha activa y participante, lo que permitió que los asesores *kaxlanes* alcanzáramos lo que Villoro (1998) define como "un tercer nivel en la comprensión del otro. Sería el reconocimiento del otro a la vez en su igualdad y en su diversidad. Reconocerlo en el sentido que él mismo dé a su mundo" (Villoro, 1998: 159-160).

Como señalé en la parte metodológica, Gasché destaca la importancia de lograr este nivel de inter-comprensión entre indígenas y no indígenas que colaboran en la construcción de proyectos educativos interculturales cuando sostiene la relevancia de interpretar a la sociedad indígena "como un marco existencial y condicionante de un sujeto humano que vive en condiciones objetivas y está motivado por una lógica de vida subjetiva distintas de las de la persona urbana" lo que, en última instancia, implica "reconocer la validez de un modelo social, económico y político y de un ejercicio de la racionalidad diferentes del modelo social y la racionalidad dominantes" (Gasché, 2008a: 3). Al respecto, las aportaciones de Bonfil (1983), con su teoría del control cultural, nos ayudan a explicitar todo el potencial implícito en estos planteamientos. En este texto fundamental escrito por uno de los más destacados representantes mexicanos de la antropología crítica, el autor plantea que "todo proyecto social requiere la puesta en acción de elementos culturales [propios]. No solo para realizarlo: también para formularlo, para imaginarlo. Los elementos culturales [propios] hacen posible el proyecto" (Bonfil, 1983: 294).

Como precisa Bonfil (1983), la cultura autónoma —aquellos recursos culturales propios que un grupo social puede producir y reproducir autónomamente y, sobre todo, sobre los cuales tiene el poder de decidir

cómo utilizarlos para sus propios fines— es "la matriz cultural que les da sentido y que es exclusiva y única de cada cultura y sobre la cual se funda la identidad social, propia, contrastante" (Bonfil, 1983: 296). La cultura autónoma es la que garantiza la "continuidad histórica de una cultura diferente, en torno a la cual se organiza un proyecto civilizatorio alternativo […] proyecto de resistencia que se transformará en proyecto de liberación" (Bonfil, 1983: 299). He aquí la importancia de partir de aquella integración entre sociedad y naturaleza que da sustento y alimenta la cultura autónoma de los pueblos tseltales, tsotsiles y ch'oles para poner los cimientos de una nueva educación que abone la construcción de un proyecto social propio.

Después de este paréntesis, necesario para no perder de vista las aportaciones teórico-metodológicas que se pretende documentar en este trabajo, es menester señalar que el énfasis en esta dimensión axiológica estuvo constantemente presente en los materiales educativos producidos por los educadores comunitarios de la UNEM a lo largo de su trayectoria. Como mostraré a continuación, esta resultó central también en las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely, 2004) y en "Los hombres y las mujeres de maíz: democracia y derecho indígena para el mundo" (Bertely, 2007). Empecemos por las Tarjetas, material educativo elaborado a partir de la concepción sintáctica de la cultura que sustenta el MII (Gasché, 2008a) que analizaremos en el siguiente capítulo, y cuya estructura didáctica se inspira justamente en la integración sociedad-naturaleza. Esta integración se refleja en las actividades productivas, recreativas o rituales que las Tarjetas invitan a los niños a realizar, mismas que se desprenden del calendario socionatural de la comunidad o región. Como veremos en el quinto capítulo, las actividades comunitarias que sirven de fuente para construir conocimientos escolares indígenas y convencionales se ubican temporalmente en una determinada época, identificada por medio de indicadores climatológicos, vegetales y animales que señalan a los habitantes de las comunidades indígenas el momento del año en que se siembra, cosecha, barbecha, reza, caza, pesca, en fin, se desarrolla la vida social comunitaria en integración con la Madre Tierra.

Pasemos ahora a la segunda característica de las Tarjetas que he anunciado arriba. Me refiero a la parte gráfica de este material educativo y, en particular, a los colores de los dibujos que ilustran la actividad que los niños están invitados a realizar, así como a las plantas, árboles, animales,

insectos, instrumentos agrícolas y demás detalles que aparecen en ellas. Todos estos elementos no son casuales y menos ficticios, inventados o intencionalmente exagerados, sino que son específicos y adaptados al contexto en que se desarrolla la actividad, ya que responden a una intención educativa precisa: contextualizar social y ambientalmente en la realidad comunitaria la actividad que se va a desarrollar. Recuperando otro material que realicé en colaboración intercultural con tres educadores comunitarios de la UNEM (Bertely y Guarneros, 2010), dejaré nuevamente que sean las palabras de uno de mis colaboradores indígenas las que expliquen sus intenciones pedagógicas al dibujar las acuarelas que dan vida a las Tarjetas de Autoaprendizaje:

> Yo no estaba en mi comunidad [dijo Pancho cuando pintaba los dibujos], sino que estaba […] de hecho imaginando. Yo digo que al estar tanto tiempo con la naturaleza se te queda grabado todos los colores, aunque es imposible recordarlo así todo, todo. Pero, mientras te concentras en una sola cosa, empiezas a ver esos colores, se te empiezan a venir en la mente, empiezo a recordar […]. A ver, cierro mis ojos […] "parece que fue un poco más oscuro, lo pinto así". Haz de cuenta de que buscando los colores pintaba yo, veía yo, y como que cerraba mis ojos. Iba yo al lugar donde he estado. Entonces, parece que quiere otro más clarito. Le echaba yo ahí algo más para un color más clarito, con tal de que aclarara un tantito el tono del color. Y es como de ir y regresar. No es de ir y regresar de la comunidad en realidad, sino que es de ir y regresar a la memoria, a los colores que tu mente tiene archivados. Entonces así fue que tratamos de hacer (Bertely y Guarneros, 2010: 24).

Así me explicó Pancho al recuperar su experiencia en la elaboración de las Tarjetas:

> Yo te comento esto Stefano, de que yo cuando miro las tarjetas sí escucho ruidos, escucho hasta a este señor hablar, hasta a las plantas, el sabor de las plantas que corta. Lo siento. Por ejemplo, acá de lo que cura, ese olor lo siento […]. ¿Por qué? Porque yo lo sentí. Y ese olor no es que la tarjeta huele a eso, no. Sino que es porque ya en la memoria ha quedado ese olor […]. Hasta incluso yo paseo dentro de este dibujo. Aquí de lo que yo hice a veces paseo acá adentro; a veces subo en los árboles, de este dibujo, y eso es a veces, lo que yo he estado sintiendo (Bertely y Guarneros, 2010: 31).

Esto es lo que nuestro colaborador quiso transmitir a los niños que usan este material educativo diseñado:

> Lo que sí me encantaría es de que, por ejemplo, en esas tarjetas, motivar a que ellos viajen dentro de estas tarjetas; a que viajen, a que vivan, a que sientan; de que usen los otros sentidos imaginarios, […] para poder ver con vida esto. Eso es lo que yo quiero que los niños puedan vivir [la naturaleza], puedan estar, como te digo, pasear, nadar, buscar, encontrar peligros y superar los peligros dentro de este […]. Y eso es lo que me gustaría, pero no solamente en este dibujo, sino que cómo amarla, cómo usarla también para defensa, para algo de provecho en la vida futura del niño. Como enseñarle de que aprendan a aprovechar esa naturaleza como su uso en el futuro de su propia vida (Bertely y Guarneros, 2010: 30-31).

Luego de referirme a las Tarjetas de Autoaprendizaje, pasemos a "Los hombres y las mujeres de maíz" (Bertely, 2007), título en el que de inmediato se expresa esta característica fundamental de las sociedades indígenas y que, como hemos venido señalando, representa el corazón del modelo social ideal en que nos hemos inspirado para construir esta propuesta curricular. En un relato titulado "La vida en nuestro territorio" (Bertely, 2007: 56), Pancho cuenta la historia de un niño que se perdió en el monte porque su padre "se burla de las fiestas en las cuevas, en los ojos de agua y no comparte las cosechas en las fiestas, ni con los parientes" (2007: 58) y nos explica cómo solamente después de rezarle y pedirle perdón a los seres que cuidan a la Madre Tierra y prometer "con todo su corazón reconocer que las cuevas y los cerros también son seres vivos que merecen ser respetados" (2007: 59) este señor pudo encontrar nuevamente al niño. Explica nuestro colaborador al respecto: "la vida de nuestro territorio es nuestra propia vida. En el mundo vivo habitamos todos los seres de la naturaleza y cuando no respetamos las fiestas y no pedimos perdón a nuestra Madre Tierra nos vienen castigos y enfermedades" (2007: 55).

La relevancia sociocultural de la integración entre sociedad y naturaleza se remarca en el relato "Importancia de los ojos de agua para nuestra comunidad" (2007: 130) que escribió una educadora tseltal que estuvo colaborando en el proceso de diseño curricular. Al dirigirse a un hipotético lector no indígena, nuestra compañera señalaba contundentemente: "tal vez tú, que eres de la ciudad, no puedes comprender lo importante que es para nosotros el agua, porque tú no vives dentro de la naturaleza" (2007:

133). A partir de ahí, ella explica los valores que sus abuelos le enseñaron en relación a la integración sociedad-naturaleza: "ellos nos dicen que así como nosotros tenemos vida, todo lo que nos rodea aquí, en este mundo y territorio, tiene vida: los cerros, los ojos de agua, las cuevas, las cascadas, todos estos son lugares sagrados, por eso debemos respetarlos y cuidarlos" (2007: 136).

Finalmente, en el relato "El músico en la fiesta de la naturaleza", uno de los educadores tseltales que participaron en el proceso de diseño curricular destaca claramente la importancia que se confiere a la integración sociedad-naturaleza en el proceso de "endoculturación" que se realiza durante las fiestas que se celebran en las comunidades tseltales: "cuando el músico participa en la fiesta de la Santa Cruz, los tseltales aprendemos a respetar los tiempos de la naturaleza y, con ello, nos convertimos en hombres verdaderos" (2007: 199). No cabe duda que aprender a respetar los tiempos de la naturaleza y vivir la profunda integración con ella, constituye una parte central de la formación en valores de los niños indígenas que se omite en la escuela oficial. Es por ello que, como mostraré, este aspecto fue tan enfatizado a lo largo del proceso de co-teorización del perfil de egreso en la propuesta curricular que estamos analizando.

Empecemos por el poema con el que, durante el segundo taller de diseño curricular (Taller Enero 2007), Juan propuso iniciar el capítulo del currículum dedicado a la explicación de la propuesta educativa:

La selva, montañas, ríos son nuestras vidas,
milpas y hortalizas son nuestros trabajos para vivir,
la tierra y el cielo es sagrada, luchamos para que sea respetada,
nuestro territorio es una mansión de vida,
sin selva será nada para nosotros,
no habrá futuro para nuestros hijos,
la Madre Tierra y el cielo,
una mansión de sabiduría en la sociedad.[90]

Nada mejor que estas palabras para expresar la profunda relación que une a los hombres de maíz —que estuvieron colaborando en la construcción de esta propuesta educativa— con la tierra que ellos llaman

90 "La alternativa educativa primaria de la UNEM" en Memoria del Taller Enero, 2007: 1.

"madre" y que es el territorio socionatural vivo en que realizan las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, como dice Gasché (2008a), representan la manifestación viva, la cara manifiesta de sus culturas. En el Taller Enero 2007, al redactar los objetivos de la propuesta educativa, Juan señaló la importancia de que el niño:

> Comprenda adecuadamente las historias, mitos, leyendas, elementos importantes en el desarrollo filosófico para el cuestionamiento y entendimiento de la vida en la naturaleza […] poder controlar la actividad humana con relación a los seres de la naturaleza. Bajo esta visión el hombre realiza homenaje a los dioses de la tierra, a los ojos de agua, entre otros centros importantes de la sociedad; se establecen comunicaciones con los seres de la naturaleza, anticipándose a los daños que puede causarle. Esta práctica cotidiana entre seres de la naturaleza con los seres humanos se pretende rescatar y poner en función bajo esta propuesta.[91]

En el mismo taller, en la primera versión del perfil de egreso que se elaboró de manera colegiada, se destaca que los niños: "se formen conscientemente con el compromiso de tomar en cuenta los daños que provoca la humanidad con la naturaleza; y ejerzan valores elementales del respeto de la madre tierra".[92]

En la parte dedicada a "¿Cómo deben salir los niños?", en un documento elaborado para el Taller Junio 2007 en el que se sintetizaban los debates colegiados sobre el perfil de egreso realizados en los talleres previos, se precisó que, por medio de la propuesta educativa, los niños aprenderían a:

> Conocer, valorar y practicar la cosmovisión de su pueblo y la relación entre naturaleza y sociedad que la caracteriza. Respetar y valorar nuestra Madre Tierra y tener conciencia de los daños que el hombre le provoca, así como de los beneficios que esta le proporciona.[93]

Finalmente, la necesidad de concientizar a los niños en la importancia de la integración entre sociedad y naturaleza, y lo bueno de dedicar una parte del plan de estudios escolar a esta dimensión axiológica quedó

91 "La alternativa educativa primaria de la UNEM" en Memoria del Taller Enero, 2007: 5.

92 Memoria del Taller Enero, 2007: 35.

93 "La alternativa educativa primaria de la UNEM" en Memoria del Taller Junio, 2007: 7.

plasmada en un documento elaborado durante uno de los últimos talleres de diseño curricular (Taller Septiembre 2008). Ahí se destaca que:

> Los niños amarán y respetarán a la Madre Tierra. Conocerán los beneficios que esta proporciona a los hombres y tendrán conciencia de los daños que estos le puede provocar si no la respetan y la explotan sin medida. Los niños participarán activamente en las ceremonias y en las ofrendas que la comunidad realiza a la Madre Tierra y a los seres que la protegen y la cuidan […]. Conocerán, investigarán, valorarán críticamente y apreciarán sus culturas y cosmovisiones y, en particular, la integración entre sociedad y naturaleza, los valores positivos de las sociedades indígenas, practicándolos en sus vidas y promoviendo su difusión hacia los demás sectores de la población nacional.[94]

Ahora bien, hasta aquí he destacado tres dimensiones —ontológica, política-ciudadanizante y axiológica— del perfil de egreso que muestran claramente la preocupación por parte de nuestros colaboradores indígenas de incorporar en el currículum conocimientos, habilidades y valores socioculturalmente propios. En mi interpretación, este énfasis en lo propio es el reflejo de una reivindicación que no solo es identitaria, sino también y fundamentalmente cognitiva y que, al plantear un cuestionamiento ontológico, político y epistémico del conocimiento escolar y del significado de la educación formal, apunta a revalorar y fortalecer las formas propias de producir y aplicar el conocimiento planteando una nueva epistemología intercultural que parte de lo propio. Sin embargo, reflejando las preocupaciones que, como señalé en la introducción de este capítulo, algunos de los colaboradores *kaxlanes* tratamos de autocensurar al principio del proceso de construcción del perfil de egreso, también se destacaron otras dimensiones relacionadas con conocimientos y habilidades escolares "clásicas" que, sin embargo, no considero necesario incluir en este texto.[95]

---

94 "Perfil de egreso: ¿qué niño queremos formar?" en Memoria del Taller Septiembre, 2008.

95 Me limitaré a señalar que también cuando se estaban refiriendo a los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus lenguas maternas, los diferentes colaboradores pusieron el acento en los aspectos culturales y conductuales relacionados con la vertiente axiológica que analizamos en las páginas anteriores. En lugar de considerar las lenguas solo como vehículos de comunicación, desvinculadas del sistema semántico-semiótico del cual son parte, el equipo intercultural de colaboradores quiso destacar la importancia de

## Un perfil de egreso socioculturalmente arraigado

Es así como hemos llegado a la conclusión de este cuarto capítulo en el que quise analizar críticamente el proceso de construcción del perfil de egreso del *Modelo curricular intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009) haciendo énfasis en dimensiones que, en honor a la Metodología Arraigada Intercultural (MAI) que orientó el proceso de diseño curricular, emergieron inductivamente de los planteamientos, reflexiones y debates colegiados en los cuales participamos los diferentes colaboradores a lo largo del proceso, sintetizando interculturalmente nuestras diferentes visiones de lo educativo en un perfil de egreso socioculturalmente arraigado. Como he mostrado en las páginas anteriores, las dimensiones que definen el perfil de egreso resaltan aspectos ontológicos, políticos y axiológicos que nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles plantearon a lo largo del proceso y que los asesores *kaxlanes*, a pesar de algunas reservas iniciales relacionadas con el peso que, en ese entonces, seguía ejerciendo nuestro poder formal sobre el poder sustantivo de nuestros colaboradores indígenas, nos dimos la oportunidad de escuchar, comprender y valorar, permitiendo de esa manera que estas ideas "se hicieran grandes" y, a través de la MAI, se fusionaran interculturalmente con las aspiraciones que nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles tienen con respecto de la formación escolar de sus hijos. Fue esa la manera en que se llegó a co-teorizar un perfil de egreso socioculturalmente arraigado que responde a una visión crítica y contra-hegemónica de la interculturalidad y que presenta algunos retos y oportunidades como analizaremos a continuación.

Un primer reto tiene que ver con el planteamiento que *tatuch* Gasché, en su calidad de asesor principal del proceso, había señalado al inaugurar, en noviembre de 2006, el primer taller de diseño curricular:

---

fomentar una conciencia sociolingüística crítica, haciendo énfasis en las relaciones entre lengua y cultura y entre lengua y cosmovisión como elementos centrales de una educación lingüística para los niños tseltales, tsotsiles y ch'oles. Lo mismo sucedió respecto a otro lenguaje socioculturalmente determinado como las matemáticas, cuando nuestro énfasis no se centró tanto en aspectos metodológicos, sino en aspectos político-epistemológicos relacionados con formas otras de construir el conocimiento e interpretar la realidad a partir de un pensamiento lógico-matemático propio.

> La escuela se ha especializado a dar esta cosa nueva que no se da en la comunidad, y la escuela ha dejado afuera de las clases todos los conocimientos comunitarios que un adulto debe de aprender para desenvolverse en su comunidad.[96]

Al respecto, podemos ver cómo, si no se propone equilibrar los conocimientos escolares convencionales con los conocimientos indígenas, el perfil de egreso que acabamos de presentar creará un nuevo desequilibrio entre "el conocimiento comunitario y esas cosas nuevas que trae la escuela".[97] De hecho, en ello se plantea la formación de egresados socioculturalmente arraigados, pero con pocas posibilidades de seguir estudiando en el sistema educativo nacional, sobre todo en ausencia de escuelas secundarias *ad hoc*, construidas a partir de un enfoque intercultural crítico como el que animó nuestra propuesta. Probablemente este sea el precio que hay que pagar por desarrollar propuestas educativas oposicionales y contra-hegemónicas en un contexto nacional cada vez más marcado por las políticas neoliberales en el campo educativo. Al enfatizar discursivamente la importancia de la(s) cultura(s) indígena(s), esta interculturalidad sistémica trataría de esconder el peso y la importancia que tienen la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de poder en la construcción de nuevas relaciones más horizontales y equitativas entre la nación mestiza y los pueblos indígenas (Gros, 2000; Žižek, 2001; Briones, 2002). Al ser concebidas desde una óptica integracionista, las propuestas educativas interculturales oficiales tratarían de controlar el conflicto que sigue caracterizando las relaciones entre el México Imaginario y el México Profundo (Bonfil, 1987), con el fin de conservar la estabilidad social y seguir impulsando los imperativos económicos de acumulación capitalista.

Luego de señalar el principal reto al que se enfrenta esta propuesta educativa, pasemos a considerar las oportunidades que los futuros egresados de las escuelas de la nueva educación tendrían a su alcance. Al respecto, es menester recordar la insistencia de nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles en construir una propuesta educativa que ponga un freno a la migración de los jóvenes indígenas de sus comunidades: "el propósito

96 Gasché en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 9.

97 Gasché en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 9.

es educar para el arraigo no para la migración",[98] había señalado de forma contundente uno de los fundadores de la UNEM en el Taller Octubre 2007. Analizando con mayor profundidad lo que planteó nuestro colaborador, inferimos que el presidente de la UNEM no estaba apostando utópicamente por desarrollar una propuesta educativa que ponga un freno al fenómeno migratorio que está vaciando las regiones indígenas de sus jóvenes, privándolas de los sujetos que pueden garantizar el futuro de estas sociedades —lo que, probablemente, él mismo sabe que no es una tarea que la escuela puede resolver independientemente de las demás instituciones sociales—, sino que es muy probable que nuestro colaborador tseltal estuviese pensando en cómo formar a jóvenes indígenas para que tomen conscientemente la decisión de no migrar y quedarse en su comunidad, como de hecho hizo él y casi todos los demás educadores comunitarios de la UNEM. Desde esta perspectiva, al educar para el arraigo, nuestros colaboradores están pensando en la formación de los futuros actores comunitarios que tendrán la responsabilidad de garantizar la continuidad sociocultural de las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles frente a los embates de una globalización cada día más agresiva. Como bien decía otro colaborador tseltal: "nuestra propuesta tiene el objetivo de revalorar y fortalecer los elementos vitales de la cultura y heredarle a la futura generación una conciencia de lucha y de ser ciudadanos indígenas".[99]

Visto de esta manera, abonar por un perfil de egreso socioculturalmente arraigado es mucho más que una apuesta irresponsable; se trata, por el contrario, de una inversión consciente para el futuro desde una postura ontológica, política y axiológicamente asumida de cara al Estado mexicano. Para decirlo con palabras de Bonfil: "la afirmación de la cultura propia es, por eso, un componente central, no solo de cualquier proyecto democrático sino de toda acción que descanse en la convicción de que los hombres lo son por su capacidad creadora" (Bonfil, 1983: 300).

98 Jorge, en Memoria del Taller Octubre 2007, p. 2.

99 Jorge, en Memoria del Taller Septiembre 2007, p. 1.

Capítulo V

# El Método Inductivo Intercultural (MII)

## Antecedentes

El MII fue desarrollado originalmente por Jorge Gasché, Jessica Martínez, Carmen Gallegos y sus colaboradores indígenas de la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) (ETSA y Gasché, 1996; Gasché, 2008a y b; Martínez, 2008; Gallegos, 2008)[100] en los años 80 del siglo XX, como parte de un proceso de formalización de la pedagogía indígena de los pueblos amazónicos. A finales de los años 90 del siglo pasado este método empezó a compartirse con los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM y con investigadores del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México, en particular de la unidad Sureste (San Cristóbal de Las Casas, Chiapas) y de la unidad del Distrito Federal (con Ronald Nigh, María Bertely, Raúl Gutiérrez y quien escribe, entre otros).

El encuentro entre la propuesta metodológica desarrollada en la Amazonía peruana y los nuevos colaboradores indígenas y no indígenas mexicanos fue muy fructífero, como lo demuestran los diferentes proyectos y materiales educativos que, inspirados en el MII, han sido realizados a lo largo de los últimos 10 años (cfr. cap. 1). Durante estos procesos de generación de propuestas y materiales educativos interculturales y bilingües y de formación de docentes que laboran en el medio indígena, los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM y sus

100 La AIDESEP agrupa a federaciones regionales mono y pluri étnicas distribuidas por toda la Amazonía peruana, desde Madre de Dios hasta el río Putumayo.

asesores *kaxlanes* conocimos, ejecutamos, analizamos, evaluamos y finalmente perfeccionamos el MII como una propuesta metodológica para generar conocimientos escolares a partir de la pedagogía indígena que se explicita en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que los habitantes de una comunidad realizan en el territorio comunitario.[101] Como mostraré a continuación, el encuentro entre la propuesta metodológica original y las experiencias educativas realizadas por los nuevos colaboradores mexicanos ha permitido desarrollar la propuesta original. Esta fue adaptada al contexto sociocultural chiapaneco, enriqueciéndose mediante la pedagogía indígena y las experiencias educativas desarrolladas durante más de 10 años por los educadores de la UNEM. En palabras de algunos de ellos:

> —Pancho: el método es de Gasché, lo probamos y funcionó, lo adaptamos, lo experimentamos y lo comprobamos en la comunidad y funcionó. Lo adaptamos, nos apropiamos […]. No es tal de que lo copiamos sino que desde mucho antes de que lo conociéramos ya se estaba hablando y trabajando en las comunidades sin saber cómo se llamaba. Gasché nos vino a reafirmar, a explicarnos mucho mejor, y vimos que esto es parte de lo nuestro. De hecho esto se venía diciendo desde mucho antes, recuerdo que en los documentos de la UNEM, desde 96-97, antes de que tuviéramos pláticas de Gasché, siempre se estaba hablando de que las actividades de las escuelas estuvieran partiendo de las actividades de las comunidades, de que se involucrara la comunidad. No sabíamos muy bien cómo hacerlo y él [Gasché] nos vino a decir la experiencia que obtuvieron en la Amazonía.
>
> —Gustavo: yo daba clase cuando empezamos, nuestro objetivo era la educación teórico-práctica, nosotros hacíamos nuestro huerto escolar. Uno o dos años hicimos una milpa de la escuela, sembramos muchas cosas, maíz, fríjol, trabajamos biodiversidad, sembramos de todo, esa milpa fue como un centro de experimentación donde los alumnos iban experimentando, se iban turnando según su grado, iban a limpiar pero no solamente sino que llevaban su cuadernos, escribían lo que observaban, nos poníamos a investigar sobre el tema, llevábamos nuestro libro para

101 En este sentido, podemos decir que el MII formaliza los principios generales de la pedagogía indígena en una metodología para generar conocimientos escolares indígenas y convencionales.

> ver qué contenidos [escolares] se alcanzaban, pero no sabíamos cómo era este método, no sabíamos cómo llamarlo. Lo estábamos practicando aunque sin saber qué era.[102]

No es de menor importancia señalar que, así como sucedió en la Amazonía peruana, desde el inicio la propuesta metodológica desarrollada por Gasché y sus colaboradores estuvo dialogando con la pedagogía maya y con las experiencias que los educadores de la UNEM y sus asesores *kaxlanes* habían madurado en Chiapas. Como señala uno de los asesores *kaxlanes* que participaron en nuestro proceso de diseño curricular:

> —Raúl: hay cosas del método de Gasché que hemos modificado, como lo de la investigación por ejemplo, porque nos hemos dado cuenta que a veces los padres no le contestan a los niños […] sería más bien invitar a los padres a hacer la actividad con los niños, y ahí van a ir contestando. No hacer investigación directamente con los padres, porque no es la forma propia de la pedagogía indígena […]. Otro es esto de buscar que se acompañen los niños de diferentes edades, porque así aprenden entre todos, y esto lo hacen mucho los indígenas, siempre al más chiquito lo mandan con el más grande, y no solo porque le descarga trabajo a la mamá o al papá sino porque saben que va a aprender mucho de su hermano mayor, que entre los dos van a prender muchas cosas, esa es otra forma de pedagogía […]. Hemos ido aprendiendo cosas de la pedagogía indígena que nos han permitido cambiar cosas, mejorar el método de Gasché.[103]

Por tanto, resulta importante enfatizar que el MII que se analizará en estas páginas es el producto del diálogo intercultural entre: 1) la propuesta metodológica original de Gasché y sus colaboradores de la Amazonía peruana; 2) la pedagogía indígena (FRMT, 1997; Freedson y Pérez, 1999; Paoli, 2003; Pérez, 2003), practicada por los educadores maya tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM en la vida comunitaria y durante más de 10 años de trabajo educativo; 3) las aportaciones de los asesores *kaxlanes* que hemos contribuido a su desarrollo. Se trata de una muestra de la manera en que, por medio de la inter-comprensión y del *inter-aprendizaje* (Gasché,

102 Los siguientes testimonios se retoman del borrador del Modelo Curricular UNEM que se elaboró durante el Taller de diseño curricular realizado en agosto del 2008 en las instalaciones del CIESAS de San Cristóbal de las Casas. Por razones de brevedad, a continuación se citarán de esta forma: Currículum UNEM agosto 2008: 37-38.

103 Currículum UNEM agosto 2008: 37-38.

2008a), los colaboradores indígenas y *kaxlanes* hemos desarrollado un proceso de co-teorización intercultural afinando una metodología que surge en un contexto específico (la Amazonía peruana) y se enriquece gracias a las aportaciones y hallazgos que "desde abajo y desde adentro" (Bertely, 2009: 5) emergen de la pedagogía indígena y retroalimentan, fortalecen y desarrollan la propuesta metodológica original. Ahora bien, como parte importante de las aportaciones de la presente investigación, a continuación se analizará cómo, a partir del andamiaje conceptual de Gasché y de la pedagogía indígena implícita en las prácticas educativas de la UNEM, la co-teorización intercultural que realizamos por medio de la Metodología Arraigada Intercultural permitió desarrollar ámbitos del currículum que no habían sido considerados en la propuesta educativa inicial de la UNEM o en el pensamiento original de Gasché. Para tal fin, regresaremos al primer taller de diseño curricular realizado en la ciudad de Ocosingo en noviembre de 2006 y analizaremos los principios pedagógicos básicos que se plantearon al comienzo del proceso de diseño curricular en objeto y luego veremos cómo estos se fueron co-teorizando a lo largo de los dos 2 años que duró el proceso.

*Caminando por un terreno conocido*

Empecemos entonces nuestro análisis recuperando los planteamientos realizados durante el primer taller de diseño curricular (Taller Noviembre 2006) cuando, por iniciativa de Gasché se revisaron los principios pedagógicos básicos del MII implícitos en las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely coord., 2004), el primer material educativo intercultural bilingüe elaborado por los educadores comunitarios de la UNEM y sus colaboradores no indígenas. Empecemos por el análisis realizado por Gasché de la estructura de las Tarjetas:

> —Gasché: empezamos por el título: "Busquemos hongos", "Hagamos una canasta", "Hagamos una trampa para tuza", "Los hombres y las mujeres del maíz" […]. "Mira mi trompo de avellana", "Mejoremos nuestro café", etc. ¿Qué evoca el título en general? Invita a hacer. El punto de partida es una actividad, una actividad social, que se práctica en la comunidad. La actividad social ofrece la oportunidad de realizar actividades pedagógicas […]. Tenemos ya una idea medular de nuestra concepción de educación

> intercultural […]. La comunidad está presente en la escuela por medio de las actividades sociales. Esa es la idea básica de la educación intercultural: Partir de la realidad vivencial de cada pueblo y desarrollar a partir de ahí las actividades pedagógicas.
>
> La palabra actividad se opone a objeto, cosa […]. Las escuelas convencionales, al hablar de un tema motivador, siempre se refieren a una cosa, algo estático. Ahí nosotros introducimos un cambio fundamental, porque no hablamos de cosas sino de actividades, el aprendizaje no solo es hablar de una cosa sino hacer. Por eso la escuela debe de ir fuera del aula. El conocimiento no solo es palabra, es gesto, es saber hacer, es conducta […]. El hacer ya es aprender a hacer, ya el niño está desarrollando ciertas habilidades, por eso es importante no solo hablar de las cosas sino hacerlas.
>
> La fuente del conocimiento es la actividad […]. El primer paso es hacer la actividad y vamos luego [en el aula] a explicitar los conocimientos implícitos [en la actividad]. Lo vamos a decir, lo vamos a expresar, ordenar, sistematizar. Eso es el proceso de explicitación.[104]

Gasché no necesitó explicar estos principios a los colaboradores indígenas y *kaxlanes* que participamos en el proceso de diseño curricular.[105] Mientras que los *kaxlanes* los habíamos leído en sus textos y teníamos un conocimiento teórico de ellos, nuestros colaboradores indígenas los conocían en la práctica de sus vidas como campesinos y educadores comunitarios. Varios de ellos los habían puesto en práctica en sus escuelas comunitarias, aplicándolos en la elaboración de las Tarjetas (Bertely, 2004) y del cuadernillo "Los hombres y las mujeres de Maíz" (Bertely, 2007) y, finalmente, los habían estado compartiendo, analizando y explicando a los

104 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 6-10.

105 Es menester destacar que, al recuperar la estructura pedagógica de las Tarjetas con los participantes al primer taller de diseño curricular, Gasché no mencionó la importancia de uno de los materiales pedagógicos más relevantes en el MII, a saber: el calendario socionatural de la comunidad o de la región en que se ubica la escuela. Destacaré la importancia de este material pedagógico en la parte de este capítulo dedicada a la explicación de la planeación didáctica. Por lo pronto, nos limitaremos a señalar que la actividad social, productiva, ritual o recreativa que se realiza en el MII no viene escogida al azar por parte del maestro y sus estudiantes, sino que se selecciona a partir del calendario socionatural que el maestro ha elaborado en colaboración con los habitantes de la comunidad.

maestros oficiales y promotores autónomos a quienes han estado formando en los años previos y durante el proceso de diseño curricular. Es así que, al recordarlos y precisarlos al comienzo del proceso de elaboración del plan de estudios, Gasché se estaba moviendo por un terreno conocido por sus colaboradores indígenas en virtud de las experiencias maduradas a lo largo de sus vidas y de sus trayectorias como educadores, diseñadores de materiales educativos y formadores. Aclarado lo anterior, sin embargo, y con el fin de familiarizar al lector con los principios pedagógicos básicos que caracterizan el MII, considero conveniente abrir un paréntesis y reforzar el análisis apoyándome en los escritos previos de Gasché y en las aportaciones de los colaboradores indígenas realizadas durante los talleres de diseño curricular.

*De la fragmentación a la sintaxis cultural*

Un primer elemento que se necesita aclarar tiene que ver con la definición de "cultura" de la que se desprende el MII. Al respecto, recurriré a un texto clave en el cual Gasché (2008a: 308-312) critica las fuentes tradicionalmente utilizadas en los programas educativos interculturales para captar contenidos indígenas, clasificarlos y ordenarlos para su uso en un currículum y en materiales pedagógicos, es decir, para transformar el conocimiento indígena en contenidos escolares.

El autor señala que, para ordenar e integrar el conocimiento indígena en un plan curricular o en otros materiales pedagógicos, estos programas educativos suelen utilizar el esquema de una monografía antropológica que analiza la cultura indígena de manera fragmentada, fraccionándola en un listado de elementos (por ejemplo: costumbres familiares y comunitarias; mitos y leyendas; conocimientos tecnológicos, etc.). Estos elementos están estructurados según la lógica eurocéntrica de un observador no indígena y con base en criterios ajenos a las culturas indígenas. Además, reflejan la relación entre un sujeto observador y un objeto observado como lo desarrolla la antropología clásica, imponiendo a la mente el ordenamiento de un pensamiento que contempla y trata de comprender la sociedad y la cultura indígena desde fuera. Esta manera folclórica y refe-

rencial de concebir la cultura indígena[106] fragmenta el aprendizaje del niño y lo desliga de la práctica social real, imponiendo al conocimiento indígena una significación que no tiene en las sociedades indígenas y que proviene de la tradición occidental. Es así que el maestro que aborda los contenidos indígenas a través de esta reja interpretativa no se acerca de manera inmediata a la cultura indígena, sino de manera mediatizada. Al separar los elementos culturales de su contexto y de su función social y significación simbólica, esta categorización aparece como un artificio que separa y folkloriza lo que, desde las propias sociedades y culturas indígenas, debería comprenderse de forma holística, como un todo integrado.

Frente a esta concepción, el autor plantea una alternativa basada en "una visión sintáctica de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre sí y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir, de las actividades humanas" (Gasché, 2008a: 316). Asumiendo que las culturas son sistemas de actividad (modelos materiales de vida) y sistemas de conciencia (un modo de pensar y sentir, un tipo de mente para una actividad, un arquetipo de vida) complementarios, interdependientes e históricamente situados (Gallegos, 2008: 223), Gasché explica que:

> La cultura no es un conjunto de elementos, materiales y espirituales, que se trataría de inventariar y clasificar, para poder observarlos, examinarlos, comentarlos y explicarlos de alguna manera; sino ella es lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos. En ese sentido, la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas (Gasché, 2008: 316).

En particular, las culturas se manifiestan por medio de las "actividades productivo-comunicativas" que "los miembros de una sociedad desarrollan de manera similar para transformar y comprender la realidad" (Gallegos, 2008: 229). Cada grupo social realiza un modelo de actividad que, a través de la enculturación, le ha sido transmitido por las generaciones anteriores y que es funcional en relación a sus necesidades actuales. Este modelo comprende las técnicas particulares y los discursos que dan

106 Gasché clasifica como "paratáctica" esta concepción de la cultura.

significado social a las actividades, respondiendo a una forma de ejercicio de la racionalidad propia de la cultura del grupo. Desde esta concepción de cultura, el conocimiento indígena:

> Ya no aparece como un bien almacenado y guardado en un sitio —la cabeza de los actores o los libros—, sino como un factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad), y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio (Gasché, 2008a: 316).

Dadas estas premisas, la fuente de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la "actividad", en el proceso mediante el cual los actores expresan su conocimiento participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades, saberes que, a través de estas acciones, se activan y se objetivan en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados (Gasché, 2008a: 316). Es así que:

> La fuente del conocimiento indígena no son las personas tomadas aisladamente, como conocedores o informantes, sino las personas tomadas en su situación y en su papel de actores, de productores, sea individuales sea cooperando entre varios, es decir, socialmente (Gasché, 2008a: 316).

De esa manera, "se enfoca el conocimiento indígena siempre de manera contextuada en la situación real de su existencia socio-cultural, de su operatividad y funcionalidad" (Gasché, 2008a: 316). Gasché concluye que, para integrar los conocimientos indígenas al currículum escolar, se debe integrar la escuela a la vida real de la comunidad a partir de la sistematización del currículum educativo implícito de su cultura, realizando las actividades escolares —o una parte relevante de ellas— afuera del aula y aprovechando pedagógicamente las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en la vida comunitaria, para así generar "conocimientos escolares indígenas y convencionales",[107] es decir, conocimientos interculturales.

107 Por "conocimientos escolares indígenas" se entienden a los conocimientos, habilidades y valores que resultan de la sistematización del currículum implícito de una cul-

Luego de analizar los planteamientos de Gasché, regresemos a los talleres de diseño curricular para ver cómo los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM se apropiaron críticamente del MII, innovándolo a partir de sus principios pedagógicos aprendidos en la vida cotidiana. No es de menor relevancia señalar que, al sistematizar sus prácticas pedagógicas y los aprendizajes realizados en su quehacer docente, así como al compartirlos con los participantes en el proceso de diseño curricular, nuestros colaboradores participaron activamente en la construcción de una MAI por medio de la cual se generaron los códigos y categorías teóricas que alimentaron el proceso de co-teorización intercultural al que me referí en la parte metodológica. Veamos ahora cómo su co-teorización permitió contextualizar y enriquecer los planteamientos originales de Gasché sobre el MII.

*Co-teorizando acerca del MII*

Para los educadores de la UNEM, el MII es "una nueva práctica educativa que parte de los conocimientos culturales y lenguas indígenas para la formación escolar basada en situaciones reales de las comunidades indígenas".[108] La importancia de la vinculación que el MII permite entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades sociales productivas, rituales y recreativas que se realizan en las comunidades indígenas, es un aspecto fundamental que nuestros colaboradores enfatizaron constantemente. De hecho, en sus experiencias docentes fue determinante la oportunidad de contar con una metodología que "genera los temas de estudio en el hacer cotidiano".[109] Otro elemento que ellos valoran considerablemente es que recupera "las formas de aprender y de enseñar desde la cosmovisión indígena",[110] procediendo "de lo práctico-concreto a lo abstracto, del hacer a la palabra".[111] He aquí un primer nivel de co-teorización intercultural en el que nuestros colaboradores indígenas interpretan y se apropian de la

tura indígena específica. Por "conocimientos escolares convencionales" se entienden los que salen en el Plan y Programa Nacional de Educación Primaria de la SEP.

108 Jorge, Mankut y Juan en Memoria del Taller Enero, 2007: 33-41.

109 Juan, "La alternativa primaria de la UNEM", marzo 2007.

110 Juan, "La alternativa primaria de la UNEM", marzo 2007.

111 Jorge, Mankut y Juan en Memoria del Taller Enero, 2007: 33-41.

propuesta original del MII, enriqueciéndola por medio de su pedagogía. Para ellos, desarrollar conocimientos escolares desde las actividades que se practican en sus comunidades es una oportunidad para integrar a la escuela formal las maneras culturalmente propias de enseñar y aprender, dando continuidad a la educación endógena y a la pedagogía propia. Para estos educadores formados políticamente en el Chiapas del neo-zapatismo, el MII representa también una oportunidad para articular lo pedagógico con lo político, revalorando y dignificando, por medio de su ingreso a la educación formal, los modos propios de educar y generar conocimientos que se practican en la vida comunitaria.

En sus experiencias docentes, el MII ha permitido realizar un "proceso pedagógico [que] se desarrolla a partir de los conocimientos y habilidades indígenas no conceptualizadas que se aplican en las actividades sociales".[112] Los niños aprenden lo anterior en la educación familiar comunitaria, participando, desde su nacimiento, en las actividades que se realizan en el entorno familiar, donde desarrollan conocimientos sociocultural y territorialmente situados. Al enfatizar la relevancia de conceptualizar —"explicitar" diría Gasché— los conocimientos y habilidades culturalmente propios que se derivan de las actividades sociales que se realizan en las comunidades indígenas, los "códigos en vivo" utilizados por nuestros colaboradores indígenas hacen aflorar nuevamente la importancia política de la revalorización pedagógica de los conocimientos indígenas que están implícitos en las actividades comunitarias que practican los niños. He aquí cómo la co-teorización intercultural realizada a través de la MAI tiñe el MII de matices fuertemente político-identitarios.

Otra faceta del MII que destacaron nuestros colaboradores indígenas tiene que ver con la integralidad de las prácticas pedagógicas resultantes de su aplicación. Como ellos subrayaron, "no se exige simplemente una explicación de contenidos de aprendizaje desconocidos, sino que se hace, se aprende haciendo y estudiando las funciones de las prácticas, se cultiva el pensamiento, el movimiento del cuerpo, la conducta".[113]

Analicemos atentamente lo que se expresa en la reflexión anterior. En primer lugar, se reafirma la pertinencia sociocultural de los conoci-

112 Jorge, Mankut y Juan en Memoria del Taller Enero, 2007: 33-41.

113 Jorge, Mankut y Juan en Memoria del Taller Enero, 2007: 33-41.

mientos desarrollados por medio de actividades comunitarias concretas que, a diferencia de varios de los conocimientos que se suelen trabajar en la escuela oficial, son conocidos por los niños indígenas en cuanto parte de su entorno sociocultural y, por lo tanto, permiten generar aprendizajes significativos. En segundo lugar, se destaca la importancia del hacer y de las prácticas, enriquecidas por el estudio de sus funciones, lo que Gasché llama el "proceso de explicitación" y que, como ya señalé, implica que, después del hacer, se realice un proceso de ordenamiento, sistematización y análisis de la actividad realizada, por medio del cual se logran explicitar los conocimientos indígenas y convencionales. Finalmente, en las reflexiones de nuestros colaboradores acerca del MII, se enfatiza la integralidad del proceso educativo que no solo favorece el desarrollo de habilidades del pensamiento, sino también de la motricidad fina y gruesa y de los valores que norman las conductas socioculturalmente aceptadas en relación con la actividad social, productiva, ritual o recreativa que se está trabajando. Como hemos visto, la continuidad con la educación endógena y con la pedagogía propia es otra de las apropiaciones-aportaciones por medio de las cuales nuestros colaboradores enriquecieron en la práctica educativa el MII. Veamos ahora lo que reflexionaron al relacionar el MII con los conocimientos previos que los niños indígenas desarrollan en la educación familiar y comunitaria:

> El niño o la niña empieza su aprendizaje desde que llega al mundo, […] empieza a conocer el mundo desde que nace, aprende a comportarse, a hacerse las cosas o las actividades de acuerdo al medio en que vive, con la cosmovisión propia de la comunidad del sin fin de actividades que ahí realizan cotidianamente para satisfacer sus necesidades.
>
> Desde muy temprana edad […] observan las actividades que hacen los adultos y empiezan a imitar […], por otro lado también escuchan cómo se comunican o dialogan sus familias, así van aprendiendo depende qué lengua se comunican dentro del hogar donde viven.
>
> Mientras el niño va aprendiendo con todo lo que observa de los trabajos de los padres y de la sociedad, empieza también a practicar participando en las actividades sencillas que puede hacer de acuerdo de su capacidad, cuando el niño participa, empieza a practicar, a cuestionar, aprende las técnicas y proceso de elaboración, aprende secretos, comportamiento y el

> uso que se le da al objeto elaborado, aunque no sabe que todo lo que está aprendiendo se puede articular con la ciencia.
>
> Todos estos aprendizajes son muy importantes porque no son solamente teoría, sino práctica directamente y mientras se está haciendo surgen muchos cuestionamientos en todo, y aprende a valorizar lo que sus padres saben hacer.
>
> Con sus participaciones en las actividades, también aprenden a saber conocer (el aprendizaje conceptual), a saber hacer la práctica (aprendizaje procedimental) y saber ser (aprendizaje de actitudes y valores).
>
> A todos esos conocimientos que ha aprendido el niño, se le da seguimiento en la escuela [se refiere a la escuela de la UNEM], ahí el maestro(a) promotor(a) de educación va a tener una gran tarea, explicarle a los niños sus conocimientos comunitarios, articular el contenido con el significado indígena, articular ambos conocimientos el comunitario y el científico, comenzando de lo más sencillo a lo complejo.[114]

Al revisar con atención estos planteamientos, queda claro que los educadores comunitarios de la UNEM valoran la pedagogía indígena y los conocimientos, habilidades y valores que los niños tseltales, tsotsiles y ch'oles desarrollan en las actividades familiares y comunitarias durante los primeros años de socialización. Pero eso no es todo. Como acabamos de leer, para ellos no solo es de fundamental importancia que la escuela dé continuidad a estas enseñanzas y aprendizajes socioculturalmente propios, sino que a través del MII los niños aprendan a analizarlos y conocerlos en profundidad, apropiándose de su esencia. Es así que los educadores de la UNEM utilizan el MII para que, por medio del proceso de articulación entre conocimientos indígenas y conocimientos convencionales, los niños puedan vincular los conocimientos culturalmente propios con los "científicos" (o sea, con los conocimientos escolares convencionales previstos en el plan de estudios oficial).[115] Revalorar lo propio y apropiarse de lo ajeno: esto es lo que, en sus experiencias educativas, les permite realizar el MII.

114 Gustavo, Edmundo y Armando en Memoria del Taller Enero, 2007: 56-59.

115 Es menester señalar que al nombrar como conocimientos "científicos" a los conocimientos escolares convencionales, nuestros colaboradores indígenas no le están restando importancia a los conocimientos indígenas, sino que están reproduciendo

Es interesante observar cómo desde el comienzo del proceso de diseño curricular se hizo presente la co-teorización a la que nos hemos estado refiriendo en la parte metodológica de este trabajo. Al sistematizar y analizar las experiencias y prácticas pedagógicas realizadas en sus vidas como campesinos y en sus escuelas comunitarias, los colaboradores indígenas generaron códigos interpretativos que nos permitieron contextualizar y enriquecer la propuesta metodológica original. Al mismo tiempo, al documentar estas apropiaciones y las aportaciones hechas al método, nos percatamos de una de sus principales virtudes, a saber: su flexibilidad y adaptabilidad a las circunstancias y condiciones que caracterizan el contexto sociocultural en el que opera. Probablemente sea esta la característica principal que hace que el MII pueda aplicarse exitosamente tanto en la Amazonía peruana como en las regiones de Chiapas en las que trabajan los educadores comunitarios de la UNEM.

Ahora bien, para avanzar con el análisis del proceso de co-teorización intercultural que se realizó durante los talleres de diseño curricular, a continuación introduciré una dimensión importante que, de hecho, resulta ser intrínseca al mismo método. Nos referimos al supuesto fundamental del que partimos los diferentes colaboradores que participamos en el proceso, al referirnos a las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles de Chiapas con las que hemos estado trabajando en los últimos 10 años y que, como ya señalé, representaron nuestro "ideal tipo" (cfr. nota 7) de sociedad indígena a la hora de trabajar el diseño curricular. Veamos entonces cómo, a lo largo del proceso de diseño curricular, se co-teorizó sobre lo que los autores de este modelo educativo solemos llamar la integración entre sociedad y naturaleza.

## Sociedad y naturaleza

La integración entre sociedades indígenas y naturaleza es un tema amplio y controvertido que, en última instancia, tiene que ver con una dimensión político-reivindicativa que emerge de las luchas y demandas de diferentes organizaciones y movimientos indígenas latinoamericanos

de manera inconsciente las relaciones de dominación-sumisión entre sociedades y culturas indígenas y entre sociedad y cultura nacional.

contemporáneos. Recordemos lo que Paoli (2003) señala en un texto pionero sobre el *lekil kuxlejal* (buen vivir):[116] "el *lekil kuxlejal* supone una integración perfecta entre la sociedad y la naturaleza […]. El contento de la comunidad se proyecta y se siente en el medio ambiente automáticamente, y el ecosistema feliz hace ligeras y alegres a las personas" (Paoli, 2003: 75).

El "buen vivir" para los tseltales supone una integración armónica entre los seres humanos y la naturaleza que, en la cosmovisión maya, es su madre. Por eso el buen vivir es "un conjunto de condiciones ecológicas y morales, donde ambos factores se inter-determinan" (Paoli, 2003: 71). Para tener *lekil kuxlejal* los seres humanos necesitan estar en armonía con la Madre Tierra que los generó y que los alimenta. Esta profunda integración entre sociedad indígena y naturaleza se manifiesta cotidianamente en las actividades sociales, productivas y rituales que los habitantes de las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles realizan en el territorio comunitario (Bertely, 2007 y 2009; Gasché, 2008a). Es el terreno fértil que los hombres y mujeres de maíz necesitan abonar continuamente para evitar que se seque y pierda su fertilidad.

Es menester precisar que esta integración entre sociedades indígenas y naturaleza no es solamente física sino profundamente sociocultural. En cuanto "matriz cultural" de los hombres y mujeres de maíz, la naturaleza es la fuente privilegiada de la cultura propia de los pueblos indígenas (Gasché, 2008a; Bertely, 2009); al respetarla y cuidarla, se respeta y cuida a la cultura propia y, de esa manera, se genera el *lekil kuxlejal* (Sartorello *et al.*, 2012). De hecho, la mayor parte de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas de las sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles contemporáneas se realiza en relación con la naturaleza y con el entorno natural en que están inmersas las comunidades.[117] Como ya señalé, esta profunda integración entre sociedades indígenas y naturaleza tiene importantes implicaciones ontológicas que repercuten en las formas culturalmente propias por medio

116 *Lekil kuxlejal* es una palabra compuesta en la lengua maya tseltal: *kux* = vivir, *lejal* = buscar, *lekil* = bien. Por lo que *lekil kuxlejal* puede traducirse como "buscar vivir bien", "buscar la buena vida".

117 Es evidente que no nos estamos refiriendo a las comunidades urbanas en las que viven los migrantes indígenas, sino a las comunidades de antiguo asentamiento ubicadas en las regiones rurales de Chiapas.

de las cuales se producen los conocimientos, se desarrollan las habilidades y se construyen los valores propios. No debe de sorprender, por lo tanto, que sea esta la dimensión fundamental alrededor de la cual se construyó la estructura del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009). Veamos cómo los diferentes colaboradores co-teorizamos al respecto, empezando por las palabras de nuestros colaboradores indígenas:

> Partimos del área de Sociedad y Naturaleza donde se pone énfasis en la relación entre el hombre y el medio ambiente o naturaleza […]. El área de sociedad y naturaleza es el eje central, ya que hay una interacción constante del hombre con el medio en el que vive, realizando una serie de actividades que lo convierten en algo útil.[118]

> Esta propuesta educativa de la EIB se basa en el área de sociedad y naturaleza debido a que la sociedad [indígena] está en constante relación con la naturaleza. Cuando realiza alguna actividad el hombre va al medio ambiente para obtener su recurso natural dependiendo qué trabajo necesita hacer, ya sea de agricultura, pesca, caza, ganadería, recolección, etc. El área de sociedad y naturaleza es la síntesis de las áreas pedagógicas convencionales porque a partir de ahí podemos generar los contenidos de ciencias naturales, ciencias sociales, historia, geografía, ecología y religión, generados a partir de una actividad productiva que los comuneros hacen cotidianamente para satisfacer sus necesidades[119].

> El inter-aprendizaje también se da con la naturaleza, la tierra, el agua […]. Tenemos que entendernos con la naturaleza, con la tierra, el cielo, los animales, porque de ellos también aprendemos […]. Es recíproco este aprendizaje con la naturaleza. La misma tierra aprende de nosotros, se deja moldear por la acción del hombre, se deja manipular, se acostumbra, se adapta a las nuevas plantas que el hombre introduce, se deja a que la arreglemos, siempre con respeto. Así la tierra nos va dando su confianza. Nosotros aprendemos de ella y ella aprende de nosotros.[120]

118 Gustavo, Edmundo y Armando en Memoria del Taller Enero, 2007: 51.

119 Gustavo, "Modelo sintáctico de generación de contenidos en el área de Sociedad y Naturaleza", marzo 2007: 1.

120 Currículum UNEM agosto 2008: 29.

La ontología del conocimiento que caracteriza a las sociedades mayas —y también a otras sociedades indígenas del continente americano— se fundamenta entonces en esta profunda integración entre sociedad y naturaleza. Esta lógica "otra" —socioculturalmente propia— de generar conocimientos, desarrollar habilidades y construir valores es la que organiza la estructura del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009). Lo anterior se logra por medio de una oración prototípica desarrollada por Gasché y sus colaboradores de la Amazonía peruana que, al expresar la sintaxis cultural, permite describir de manera genérica las actividades productoras y actualizadoras de las culturas y de los conocimientos comunitarios indígenas: "el ser humano produce cosas transformando materias que va a adquirir en la naturaleza para satisfacer sus necesidades sociales" (Gasché, 2008a: 320).

Antes de seguir con la explicación de la estructura curricular que se desprende de esta frase prototípica, es relevante señalar que, a lo largo del proceso de diseño curricular, los diferentes colaboradores modificamos, adaptándola al contexto sociocultural de las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles chiapanecas, la frase originalmente elaborada por Gasché y sus colaboradores, quedando de la siguiente manera: "nosotros vamos en nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales".[121]

He aquí otro ejemplo de la co-teorización intercultural que se desarrolló a lo largo del proceso de diseño curricular. Sin alterar la estructura sintáctica de la frase original, la nueva oración manifiesta un interesante proceso de apropiación sociocultural, contextualización y adaptación de la propuesta original a partir del significado atribuido a las prácticas realizadas en sus territorios. Veamos cómo los colaboradores explicaron los cambios realizados y sus implicaciones:

> Nosotros: al utilizar la palabra "nosotros" ponemos énfasis en la importancia de lo colectivo más que del individuo. De hecho, en nuestras sociedades se privilegia esta dimensión comunitaria sobre la dimensión individual, marcando una diferencia relevante con respecto de la sociedad nacional mestiza.

121 Currículum UNEM agosto 2008: 45-48.

Territorio: al usar la palabra "territorio" nos referimos a lo que nos engloba a todos, a lo que es la base desde donde actuamos, a lo que nos mueve, que nos rodea, que nos hace que actuemos. Territorio no es únicamente la tierra, la montaña: hay que darle vida a los árboles, a los cerros, a las cuevas, a los ríos, porque ellos también tienen vida. Territorio para nosotros es integrarnos todos, los hombres, los animales, el aire, el suelo, el agua, los *ajawes*, los truenos, etc., todo lo que existe dentro de lo que se puede alcanzar a ver o sentir, que nos engloba a todos. El territorio es el respeto a la tierra, a las personas, a los animales, es todo lo que hay, lo que vive en el territorio. El territorio no es solamente por donde vivimos sino que es mucho más amplio, va mucho más allá de los límites de la comunidad, del municipio o de la misma nación. Cuando nos referimos al ámbito productivo trabajamos en nuestro territorio y no en uno de otra comunidad, sin embargo, si hablamos de ofrendar o de hacer algo ceremonial, entonces sí podemos ampliar más el territorio, abarcando toda la naturaleza.

Pedir: utilizamos la palabra "pedir" para subrayar la relación sagrada con la Madre Tierra, a la que, en diferentes momentos del año, los indígenas tseltales, tsotsiles y ch'oles pedimos, con mucho respeto, los recursos naturales que nos sirven para vivir, ofrendándole algo a cambio para agradecer la vida que nos está dando.

Trabajamos: al decir "trabajamos", por un lado queremos enfatizar la dimensión colectiva del trabajo, ya que, en nuestras comunidades, los hombres trabajan juntos y no como individuos aislados entre sí; por otro lado, destacamos la importancia del trabajo como valor positivo fundamental en nuestras sociedades y culturas.

Necesidades sociales: nos referimos a la función social implícita en la realización de una cierta actividad social, productiva, ritual, o recreativa. En esta parte entra lo valoral, aquellos valores positivos que orientan la vida en nuestras sociedades y culturas (AA.VV., 2009: 85-86).

Los cambios realizados reflejan un importante proceso de apropiación sociocultural y enriquecimiento de la oración prototípica original acuñada por Gasché. Detengámonos brevemente a analizarlos. En primer lugar, por supuesto, destaca la dimensión colectiva y comunitaria, expresada claramente en el "nosotros" con que se inicia la oración y viene reforza-

do por los posesivos plurales ("nuestro" y "nuestras") que acompañan a las palabras "territorio" y "necesidades sociales". Como bien señala Lenkersdorf, el "nosotros" representa el principio organizativo fundamental de las sociedades mayas en general, en las que la intersubjetividad determina que, como dicen los tojolabales: *lajan lajan 'aytik* (estamos parejos) (Lenkersdorf, 1996: 77) y, por tanto, "formamos una comunidad de iguales en tanto que todos somos sujetos" (Lenkersdorf, 1996: 78). Siempre en relación con la oración original, observamos que en la versión co-teorizada se mantiene el énfasis en la integración entre sociedad y naturaleza que, como explicamos anteriormente, es la base para lograr el buen vivir (*lekil kuxlejal*) y constituye la matriz con la que, en las sociedades indígenas, se construyen los conocimientos socioculturales propios. El uso de la palabra "territorio" y la explicación de nuestros colaboradores no dejan dudas al respecto. Más bien se aprecia la concepción de un territorio vivo, animado, integrado en la sociedad indígena de la que es indisociable. Lo anterior se refrenda en la elección de la palabra "pedir" en sustitución de la de "adquirir" que aparece en la frase original. Como explicaron claramente nuestros colaboradores, la naturaleza no es un emporio donde adquirir recursos, sino que es una entidad viva, sagrada, a la que los seres humanos tienen que pedir respetuosamente, por medio de las ofrendas que renuevan constantemente la alianza entre sociedad indígena y naturaleza, los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades sociales.

Sería lamentable no destacar en este proceso de co-teorización la importancia que tuvo el trabajo colaborativo de los educadores comunitarios de la UNEM junto con María Bertely y Raúl Gutiérrez del CIESAS, al elaborar del cuadernillo "Los hombres y las mujeres de maíz" (Bertely, 2007). En lo que se refiere a la reformulación de la oración prototípica a partir de su apropiación sociocultural por parte de nuestros colaboradores indígenas, estos aportes se aprecian en la reflexión sobre el territorio que acabamos de revisar,[122] en la referencia a la integración entre sociedad indígena y naturaleza[123] y en la parte relativa a los valores positivos de las

122 Ver los relatos del cuadernillo: "La vida en nuestro territorio", "Cooperación y vigilancia comunal", "Tomar acuerdo sobre la tierra", "Viene el incendio y llega el acuerdo" e "Importancia de los ojos de agua para nuestra comunidad".

123 Ver el cap. 3 del cuadernillo y el relato "El músico en la fiesta de la naturaleza".

sociedades indígenas (Bertely, 2007: 24). Los aportes del cuadernillo, así como de otros procesos educativos vividos por nuestros colaboradores indígenas y por nosotros mismos a lo largo de más de 10 años de trabajo colaborativo han sido insumos fundamentales para el proceso de co-teorización. Esta consideración me lleva a plantear algo muy importante: los procesos de colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización que estoy documentando en el caso del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009) son parte de un proceso más amplio y de más larga duración que se consolida cada vez más en los diferentes proyectos educativos en los que participamos. Al respecto, no es excesivo señalar que el trabajo colaborativo que, desde la REDIIN (Red de Educadores Inductivos Interculturales) y el Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCVF) del CIESAS, seguimos desarrollando de manera continua con la coordinación de María Bertely nos está posicionando como un grupo pionero en México en la generación de propuestas y materiales educativos co-teorizados entre indígenas y kaxlanes, por lo que otro aporte de este trabajo radicaría en documentar a profundidad el tipo de co-labor que este grupo intercultural está realizando.

*Estructura curricular*

Como anticipé, la oración prototípica "nosotros vamos en nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales" es la base a partir de la cual se construye la estructura curricular del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009). Tanto en la versión original acuñada por Gasché, como en la que resultó del proceso de co-teorización, esta oración prototípica se puede concretar como una actividad específica que se lleva a cabo en una sociedad indígena y que el maestro puede utilizar para desarrollar actividades pedagógicas con sus alumnos. Por ejemplo: "vamos a la milpa para cosechar maíz y tener comida para nuestra familia", "vamos al río para pepenar caracoles y comer un caldo sabroso", "ofrendamos a la Madre Tierra para que proteja nuestra milpa de las plagas", "hagamos una asamblea comunitaria para tomar decisiones sobre el futuro de nuestro ejido".

Al convertirse en una frase concreta que describe una actividad específica, esta oración genérica recibe su contenido sociocultural particu-

lar de acuerdo a la actividad contemplada y al contexto en que se implementa. Asimismo, los componentes de esta frase nos permiten diseñar una estructura curricular articulada en los siguientes cuatro ejes:

1. Objeto/Recurso Natural; [pedir un recurso]
2. Medio Ambiente/Naturaleza; [vamos en nuestro territorio]
3. Transformación/Técnica; [que trabajamos]
4. Fin Social/Sociedad; [para satisfacer nuestras necesidades sociales] (Gasché, 2008a: 220)

Estos cuatro ejes, integrados en una matriz que los articula entre sí, son los que permiten explicitar los conocimientos escolares indígenas y convencionales que están implícitos en la actividad comunitaria (social, productiva, ritual o recreativa) que el maestro, los alumnos y el/la experto/a comunitario van a realizar. Los cuatro ejes y la matriz que se construye a partir de estos son:

> Un instrumento que nos ayuda a explicitar los conocimientos […].Le estamos facilitando al maestro con los 4 ejes, ayudando a profundizar y ampliar el conocimiento [que se desprende de la actividad social en la que la escuela participa]. Lo que nosotros aportamos son instrumentos para hacer el análisis, una guía para analizar […]. Se propone la actividad social, se hace con los alumnos. Después [utilizando los 4 ejes] viene la fase de ampliación, investigación, sistematización, articulación.[124]

¿Y cómo se realiza el proceso de explicitación por medio de estos cuatro ejes identificados a través de la oración prototípica? Recordemos que explicitar significa expresar, ordenar, sistematizar y analizar los conocimientos que están implícitos en la actividad social, productiva, recreativa o ritual que realizan los alumnos y el maestro. El proceso de explicitación es lo que nos permite "tomar conciencia de lo que hacemos, los alcances de lo que hacemos, las motivaciones, la utilidad".[125]

Veamos entonces cómo los cuatro ejes temáticos identificados a raíz de la oración prototípica facilitan la realización del proceso de explicitación:

> Cada eje tiene un listado de variables que pueden guiar al maestro para explicitar el conocimiento implícito. Un cuadro de conocimientos posibles. Variables que ayudan al maestro a producir conocimientos

124 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 12, 14.

125 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 9.

> investigando. Este currículo no es una enciclopedia donde se saca el conocimiento o un inventario de conocimientos, es una propuesta para generar el conocimiento. Se puede comparar con una red para pescar los contenidos.[126]

Justo para eso —para explicitar los conocimientos implícitos en la actividad comunitaria y convertirlos en contenidos escolares indígenas y convencionales— sirven los cuatro ejes temáticos arriba señalados, mismos que están integrados en lo que Gasché y sus colaboradores de la Amazonía llamaron Cartel Sociedad y Naturaleza y que los participantes en el proceso de diseño curricular preferimos renombrar como Matriz del Área Integradora Sociedad y Naturaleza.

*La Matriz del Área Integradora Sociedad y Naturaleza*

Al renombrar el "cartel" como "matriz" se aprecia otra importante evidencia de la co-teorización intercultural a la que me he estado refiriendo a lo largo de estas páginas. En este caso, el "código en vivo" que nos permitió cristalizar las experiencias maduradas por los colaboradores indígenas en sus experiencias educativas con el MII fue el término "matriz". Con este término los colaboradores realizaron una importante aportación, enfatizando con la palabra "matriz" la articulación entre filas y columnas que la componen, de esa manera lograron destacar la importancia metodológica que en el MII tiene la articulación entre las variables de los cuatro ejes de la estructura curricular para explicitar, de forma integral y holística, los conocimientos implícitos en la actividad comunitaria. Por otro lado, como señaló uno de nuestros colaboradores tseltales, al renombrar al "cartel" como "matriz", se quiso establecer un paralelismo con la matriz femenina que es generadora de vida, enfatizando la importancia de la Matriz Sociedad y Naturaleza que, como la Matriz de la Mujer-Madre, es el órgano que permite realizar el proceso de generación de conocimientos escolares indígenas y convencionales implícitos en una actividad comunitaria. Otra vez observamos la importancia de las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas quienes, al co-teorizar con respecto del MII, demuestran un alto

126 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 12.

grado de apropiación de esta metodología derivado de los aprendizajes realizados en sus experiencias educativas y, además, muestran la relevancia sociocultural del MII en relación a los principios de la pedagogía maya que han aprendido en sus vidas comunitarias. Pasemos ahora a analizar la matriz que, como se plasma en la siguiente tabla, tiene una estructura que puede sintetizarse de la siguiente forma:

**Figura 5.1**
**Matriz área integradora sociedad y naturaleza**

| Recurso natural/ producto | Territorio/naturaleza | Trabajo/Técnica | Fin social/sociedad |
|---|---|---|---|
| Variables principales | Variables principales | Variables principales | Variables principales |
| Variables | Variables | Variables | Variables |
| . sub-variables | . sub-variables | . sub-variables | . sub-variables |
| .. sub-sub-variables | .. sub-sub-variables | .. sub-sub-variables | .. sub-sub-variables |

Fuente: El autor

Como se observa en la tabla anterior, cada eje temático general se divide y precisa en una serie de variables principales, variables, sub-variables y sub-sub-variables que constituyen "campos de aprendizaje" cognitivo, afectivo y actitudinal que se contextualizan de acuerdo a la actividad, ofreciendo la oportunidad de considerar cada actividad como una unidad de análisis, identificando sus elementos constitutivos y, a partir de ellos, desagregar contenidos y situaciones de aprendizaje. Cada variable permite desarrollar y afianzar conocimientos, habilidades y valores con relación a las actividades que se realizan en la comunidad, mismos que representan los ejes generadores de contenidos de las diferentes áreas del currículum y que constituyen un referente concreto, cercano, observable y significativo para los niños. Además de las variables principales, sub-variables, etc., existe una variable permanente implícita denominada "significado indígena" que está presente en cada eje, variable principal, sub-variable, etc., de manera transversal. Esta es la que expresa el discurso filosófico indígena, explicitando los valores implícitos en ella, otorgando sentido a la práctica y, al mismo tiempo, garantizando su eficiencia. Veamos cómo los diferentes

colaboradores destacaron la importancia de esta variable permanente para el funcionamiento del MII. En palabras de algunos educadores indígenas: "cada eje y variable siempre va acompañada con otra variable que se llama variable permanente donde entraría el significado indígena, todos los valores, los cantos, rezos, cuentos, leyendas, comportamientos, tradiciones y costumbres de cada comunidad".[127] Al respecto Gasché precisó lo siguiente:

> Hemos introducido una variable permanente, porque se combina con cada una de todas las variables: significado indígena. [Por medio de esta variable] exploramos qué sentido tiene cada variable en el pensamiento indígena. Ejemplo: la milpa en la Amazonía se llama Chacra, tiene muchos significados, pero hay una frase del consejo indígena, que el padre dice a sus hijos, tomando a la milpa o chacra como ejemplo de la buena convivencia en comunidad, diciendo que en la chacra viven plantas diferentes, con espinas, sin espinas, venenosas, no venenosas, de comer, bajitas, altas, medianas, arbustos, árboles, trepadoras, es el ejemplo de la convivencia armoniosa entre seres diferentes, vive al costado del otro, no se molesta, no se pelea, cada plantita tiene el derecho de crecer, de desarrollarse, de ser respetada.[128]

He aquí uno de los elementos metodológicos claves del MII. La variable permanente "significado indígena" resulta ser el instrumento principal que el maestro y sus alumnos tienen a disposición para analizar los significados culturalmente propios que están implícitos en la actividad comunitaria, articulando-contrastándolos —como veremos en las páginas finales de este capítulo— con los de la sociedad *kaxlan* para generar conocimientos escolares interculturales.

Antes de seguir con la explicación de la operación del MII, a continuación se presenta la matriz completa, dejando para las páginas siguientes la explicación de su uso para la generación, a partir de una actividad comunitaria, de contenidos escolares indígenas y convencionales.

127 Gustavo, Edmundo y Armando en Memoria del Taller Enero, 2007: 56-59.

128 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 16.

## Figura 5.2
## Matriz del área integradora sociedad y naturaleza

| Recurso natural / producto | Territorio / naturaleza | Trabajo / técnica | Fin social / sociedad |
|---|---|---|---|
| **IDENTIFICACIÓN**<br>Animales - Plantas<br>. Especies de Chiapas, Selva, Altos, Costa y otros Estados<br>.. Variedades de Especies de Chiapas<br>.. Especies extinguidas o en vías de extinción<br>. Inventario<br>Objetos<br>. Inventario<br>Recursos y objetos<br>. Que han sido sustituidos<br>. Que han sido transformados<br>. Que han sido incorporados<br>**Variable histórica:**<br>- En la actualidad | **TIPOS DE ECOSISTEMA**<br>Identificación: Inventario<br>Elementos del ecosistema<br>. Elementos bióticos / seres de la naturaleza<br>.. Formas de vegetación: hierba, arbusto, bejuco, árbol<br>.. Categoría de clasificación de animales<br>. Relaciones entre los elementos; equilibrio y desequilibrio<br>. Elementos abióticos<br>.. Agua: propiedades, tipos<br>.. Aire: propiedades<br>.. Suelos: propiedades, tipos<br>.. Sol-luz: propiedades, luna, astros<br>Asociación de vegetales | **TIPOS DE PROCESOS Y TÉCNICAS DE TRANSFORMACIÓN Y PRODUCCIÓN**<br>Inventario<br>Características<br>Lugares y momentos / épocas<br>Sustitución, transformación, adecuación e incorporación de procesos de transformación<br>**Variable histórica**<br>**OBJETO DE TRABAJO**<br>Características<br>Función (en relación al medio de trabajo y a las fases del proceso)<br>**MEDIO DE TRABAJO**<br>Inventario<br>Características: partes, materiales<br>**Variable histórica** | **BIENESTAR/SALUD**<br>Alimentación<br>. Consumo permitido y prohibido para los niños<br>. Cualidades / defectos adquiridos por consumo de alimentos<br>. Valor nutritivo<br>. Dieta alimenticia<br>Variable histórica<br>Protección / acomodación del cuerpo<br>. Inventario de objetos<br>. Función<br>. Distribución espacial<br>. Cuidado- mantenimiento<br>**Variable histórica** |

| Recurso natural / producto | Territorio / naturaleza | Trabajo / técnica | Fin social / sociedad |
|---|---|---|---|
| - En la época de los abuelos<br>- Después de la independencia de México<br>- En la época colonial<br>- Antes de la llegada de los españoles<br>**CLASIFICACIÓN**<br>Plantas y animales<br>Objetos<br>. Nombres genéricos y específicos<br>**CARACTERÍSTICAS**<br>Animales y plantas<br>. Características morfológicas vinculadas al hábitat y al nicho ecológico<br>. Sistemas de los vegetales<br>.. Respiratorio<br>.. Fotosíntesis | . En la milpa<br>. En el monte<br>Microambiente<br>Cambios del ecosistema en la actualidad<br>. Por introducción de nuevas técnicas<br>. Por incremento o disminución de la población<br>. Por efecto de fenómenos naturales<br>**HÁBITAT**<br>Lugar donde se desarrolla cada especie<br>. Identificación y descripción<br>**NICHO ECOLÓGICO**<br>Régimen alimenticio<br>Competencia por los alimentos<br>Cadena alimenticia<br>**ADAPTACIÓN** | Función (en relación al objeto de trabajo y a las fases del proceso)<br>Proceso de sustitución, transformación / adecuación e incorporación de medios de trabajo y sus consecuencias en las fases del proceso<br>**Variable histórica**<br>**PROCESO**<br>Fases, secuencias y gestos<br>. Identificación<br>. Descripción<br>.. Adaptación de técnica<br>.. en función del animal<br>.. en función del medio<br>.. en función de los seres de la naturaleza<br>. Conducta / discursos preventivos y propiciatorios<br>Principios físicos y químicos en las fases | Curación<br>. Inventario de enfermedades<br>. Síntomas<br>. Causas<br>. Métodos curativos y personas que curan<br>**Variable histórica**<br>Comunicación social<br>. Formas de comunicación<br>. Significados (diseños, cantos, discursos, bailes, sonidos)<br>. Instrumentos (materiales con los que se hacen)<br>. Roles de los participantes en la comunidad<br>. Medios de transporte<br>**Variable histórica**<br>**EVENTOS SOCIALES**<br>Tipos de eventos |

| Recurso natural / producto | Territorio / naturaleza | Trabajo / técnica | Fin social / sociedad |
|---|---|---|---|
| .. Circulatorio<br>. Sistemas de los animales<br>.. Digestivo<br>.. Respiratorio<br>.. Circulatorio<br>.. Ejercicio/muscular<br>.. Reproductor<br>Objetos<br>. Partes<br>. Forma<br>. Tamaño<br>. Color<br>. Espesor<br>Características, ventajas y desventajas de recursos y objetos<br>. Que han sido sustituidos<br>. Que han sido transformados<br>. Que han sido incorporados<br>**Variable histórica**:<br>El ser humano<br>. Partes del cuerpo<br>. Los sentidos | Al hábitat y al nicho<br>. Morfológicas<br>. Fisiológicas<br>**POBLACIÓN**<br>Números y distribución de individuos de una especie<br>Depredación en relación a la introducción de nuevas técnicas y necesidades<br>**CICLOS CLIMATOLÓGICOS, BIOLÓGICOS Y DE ACTIVIDADES**<br>Calendario indígena y gregoriano<br>Ciclos climatológicos<br>. Fenómenos atmosféricos<br>. Rayo, relámpago, truenos, viento<br>. Fenómenos hidrológicos: ciclo del agua, vaciante | Cambios en los procesos de apropiación y transformación y sus consecuencias.<br>**Variable histórica**<br>**FUERZA DE TRABAJO**<br>Identificación<br>Descripción<br>Formas de energía: humana, animal, calorífica, solar, hidráulica, eléctrica<br>.Características/propiedades<br>. Usos<br>. Introducción y consecuencias de nuevas formas y uso de energía eléctrica en Chiapas<br>**Variable histórica**<br>**COOPERACIÓN**<br>Relación de parentesco y cooperación<br>. entre gente común<br>. con seres de la naturaleza | Fin del evento<br>Amplitud social del evento<br>Duración<br>Preparación<br>Organización interna (división del trabajo, parentesco)<br>. Actividades previas al evento<br>. Invitación<br>Desarrollo del evento<br>. Actividades al interior del evento<br>. Relaciones de parentesco (roles y cargos)<br>.. Entre gente común<br>.. Con seres de la naturaleza<br>Finalización de eventos<br>. Delegación de responsabilidades del próximo evento<br>Cambios ocurridos en los eventos propios<br>Incorporación de nuevos eventos<br>**PUEBLO Y TERRITORIO** |

| Recurso natural / producto | Territorio / naturaleza | Trabajo / técnica | Fin social / sociedad |
|---|---|---|---|
| .. Digestivo<br>.. Respiratorio<br>.. Circulatorio<br>.. Óseo-muscular<br>.. Reproductor<br>**COMPORTAMIENTO**<br>Movimiento (animal-planta)<br>Anda solo o en grupo<br>Señales<br>**FUNCIÓN** (objeto)<br>Uso que tienen los objetos<br>Funciones, ventajas y desventajas de los objetos<br>. Que han sido sustituidos<br>. Que han sido transformados<br>. Que han sido incorporados<br>**Variable histórica:**<br>. Nuevas funciones de objetos propios | . Fenómenos astronómicos: movimientos de rotación y traslación, fases de la luna, estaciones, estrellas<br>Ciclos biológicos de animales y vegetales<br>. Factores faunísticos<br>. Factores florísticos<br>. Calendario de actividades Productivo-sociales (ceremonial) | División del trabajo<br>Cambios en las relaciones de parentesco y cooperación<br>Introducción de nuevas relaciones de trabajo<br>**ALTERNATIVAS FRENTE A LOS IMPACTOS NEGATIVOS SOBRE EL MEDIO** | Ocupación territorial<br>. de la comunidad<br>. del pueblo<br>. de otros pueblos<br>**Variable histórica**<br>Rutas de intercambio y comunicación<br>. Características de las regiones<br>.. Chiapas, Selva, Altos, Golfo, Costa: altitud, clima y recursos<br>.. Fronteras, límites de los estados, altitud, clima y recursos<br>. Redes de intercambio entre los pueblos indígenas y con otras regiones<br>Procesos de colonización y penetración- movimientos de resistencia indígena<br>**Variable histórica**<br>(...) |

Fuente: Basado en Gasché, 2008a: 360-365

Analicemos brevemente la matriz señalando cuáles son las variables principales asociadas a cada uno de los cuatro ejes temáticos y cómo estas se pueden utilizar para analizar una actividad comunitaria y explicitar los contenidos escolares indígenas y convencionales implícitos en el proceso de su realización.

Las variables principales que integran el eje Recurso natural/producto son: Identificación, Clasificación, Características, Comportamiento, Función. Por medio de estas variables se pueden identificar, clasificar, describir, etc., las características del recurso natural, analizar su comportamiento y explicar su función, tanto genérica como específica, en la actividad realizada. Las del eje Territorio/naturaleza son: Tipos de ecosistema, Hábitat, Nicho Ecológico, Adaptación, Población, Ciclos climatológicos, biológicos y de actividades. A través de estas variables, se puede analizar el tipo de ecosistema, el hábitat y el nicho ecológico en el que este recurso se encuentra, investigando su adaptación a los mismos, así como las características de la población, los ciclos climatológicos, biológicos y de actividades. Las variables del eje Trabajo/técnica son: Tipos de procesos de transformación-producción, Objeto de trabajo, Medio de trabajo, Proceso, Fuerza de trabajo, Cooperación, Alternativas frente a los impactos negativos sobre el medio. Por medio de estas variables se observa, describe, analiza, etc., las fases del proceso de transformación-producción del recurso natural, haciendo énfasis tanto en el objeto como en el medio de trabajo. Se observa, describe, analiza, etc., el proceso, considerando variables como la fuerza de trabajo, la cooperación entre seres humanos y con la misma naturaleza, así como los impactos del proceso de transformación sobre el medio ambiente y las posibles alternativas. Las del eje Fin social/sociedad son: Bienestar-salud, Eventos sociales, Pueblo y territorio. A través de estas variables se analiza el fin social de la actividad realizada, relacionándola con el bienestar o la salud, con los eventos sociales de la comunidad y con una variable amplia que relaciona el fin social con el pueblo y el territorio.

Es menester precisar que, como se aprecia en la matriz, las variables principales de los ejes temáticos 1, 3 y 4 se analizan no solo en el presente, sino también en su proceso diacrónico por medio de una "variable histórica" que permite analizarlas en diferentes épocas, explicitando de esta manera los cambios y adaptaciones que, a lo largo del tiempo, se han realizado en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas de

la comunidad y, por consiguiente, mostrando cómo la cultura del grupo social ha estado constantemente en proceso de cambio y transformación. No es de menor importancia señalar cómo, por medio de la variable histórica, el MII permite realizar una "comprensión dinámica de la cultura comunitaria" que, evidentemente, limita fuertemente el riesgo de caer en una visión esencialista y estática de las culturas indígenas. Es por medio de las variables principales y de sus relativas sub-variables y sub-sub-variables, de la variable histórica y de la variable permanente que expresa el significado indígena o, mejor dicho, de una combinación que las articule lógicamente (lo que más adelante llamaré "secuencia lógica de variables") que el maestro y los niños pueden investigar, explicitar, formalizar, ampliar y articular los conocimientos que se desprenden de la actividad social específica en la que participaron, generando contenidos escolares indígenas y convencionales socioculturalmente significativos.

Como veremos a continuación, los ejes temáticos, las variables y sub-variables hacen posible realizar un análisis específico y detallado de cada actividad comunitaria, generando conocimientos diferentes en relación a la actividad contemplada. Por ejemplo, la variable "hábitat" en la actividad de siembra de maíz permite abordar contenidos distintos a los de la actividad de "pizca de café". Por tanto, cada actividad constituye un repertorio de experiencias de aprendizaje diferentes, pero todas contextualizadas a la realidad sociocultural y natural de la comunidad.

*Secuencia lógica de variables*

Seamos más específicos y avancemos en el análisis de esta metodología recurriendo para tal fin a las aportaciones de los diferentes colaboradores realizadas durante el primer taller de diseño curricular (Taller Noviembre 2006). En primer lugar, veamos cómo Gasché reafirma la importancia de generar un conocimiento integral y holístico de la actividad seleccionada por medio de las variables de la matriz.

> Queremos crear en los niños una comprensión de las relaciones [entre los 4 ejes de la matriz]. No nos interesa el objeto/recurso [en sí], sino su relación con la naturaleza, la transformación o el fin social. Cuando planeamos nuestra clase no vamos a hacer una lista de variable verticalmente, sino tiene que ser horizontal. Tenemos que relacionar las variables entre los ejes.

> Eso nos da una visión más completa, más integral. Queremos relacionar siempre el recurso con el medio ambiente, con la transformación con el fin social. Queremos integrar los diferentes aspectos de la actividad [...]. La primera variable puede ser una variable cualquiera de cualquier eje, no es necesario ir en el orden del Cartel [Matriz], se puede empezar por la categoría que se quiera, la elección es libre, eso depende del desarrollo de la actividad y de cómo vamos a sacar los contenidos, de la prioridad que planteamos. Puedo empezar por una variable de una categoría, luego pasar a otra variable de una segunda categoría y después regresar a la primera categoría, luego pasar a la tercera, y de ahí a una cuarta, etc. Se trata de elaborar una secuencia lógica de variables (un listado de variables, cada una que se encuentra en uno de los cuatro ejes), sin olvidar la variable permanente del significado indígena.[129]

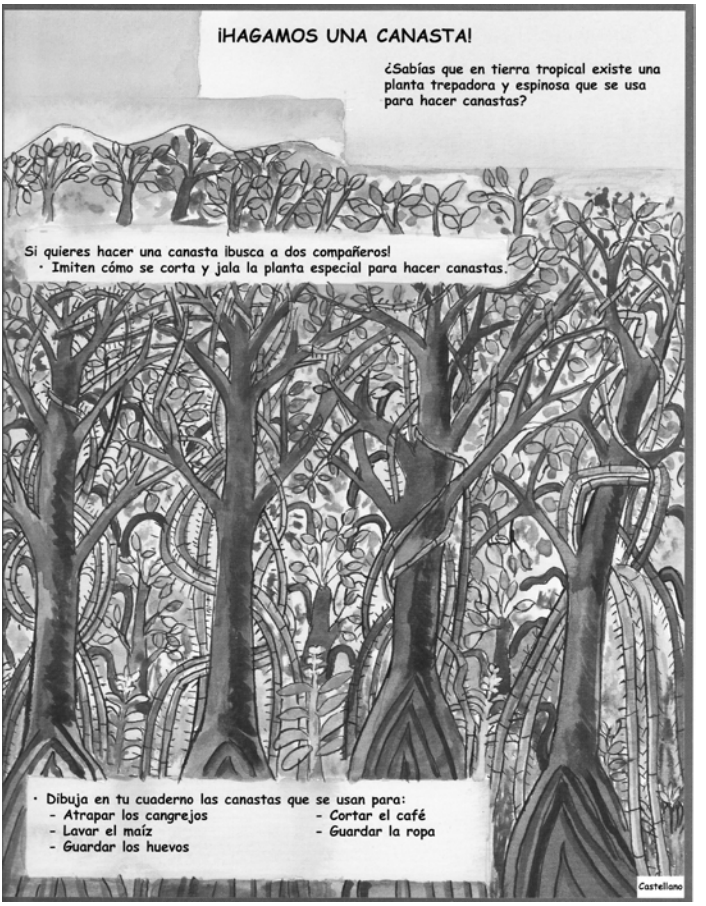
Veamos ahora un ejemplo concreto de este proceso, retomando la secuencia lógica elaborada de manera colegiada durante el Taller Noviembre 2006 en relación a la actividad de hacer una canasta:

> 1) Podemos empezar en el eje técnica / transformación y en la variable proceso. Eso lo podemos investigar con los niños antes de salir [del aula], hacer un listado de las acciones del proceso, de los materiales que vamos a necesitar para realizar el canasto. 2) Luego podemos escoger la variable elementos del ecosistema en el eje medio ambiente y clasificar, nombrar las diferentes formas de vegetación que existen en el bosque donde crece el bejuco. La segunda variable es formas de vegetación. 3) De ahí podemos ir al eje recurso natural, a la variable clasificación y a la sub-variable "plantas y animales", donde vamos a tratar las diferentes formas, nombres y usos de los distintos bejucos que hay. Podemos estudiar si se trata de un bejuco que sube o uno que baja, analizar las diferencias entre los diferentes bejucos. 4) Luego podemos ir a objeto de trabajo en el tercer eje. ¿Cuál es nuestro objeto de trabajo cuando construimos la canasta? Es el bejuco mismo. Podemos entonces analizar sus características: es duro, flexible, etc. Tenemos que agarrar el bejuco y arrancarlo (y si conocemos alguna conducta propiciatoria también la realizamos) [significado indígena]. 5) Vamos al eje medio ambiente y a la variable población y analizamos las relativas sub-variables. 6) Podemos ir al eje transformación, a la variable cooperación y a la sub-variable división del trabajo. Podemos trabajar los papeles de hombres y mujeres en la fabricación de un canasto. Luego realizamos el canasto. 7) Una vez que está tejido, podemos ir al eje

129 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 29.

objeto, a la variable función / uso. También podemos ir a características y examinarlo. Esto depende de lo que queremos tratar. 8) Luego podemos ir al eje fin social. El canasto tiene muchos usos (como recipiente para muchas cosas: maíz, fríjol, etc.).[130]

## Figura 5.3
## Tarjeta de Autoaprendizaje "Hagamos una canasta"-lado A




Fuente: Gutiérrez en Bertely, 2004

130 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 29-30.

He aquí un primer ejemplo de la forma en la que, en el MII, se utiliza una actividad comunitaria, como es la elaboración de un canasto, para generar conocimientos escolares indígenas y convencionales por medio de una secuencia lógica de las variables de la Matriz Sociedad y Naturaleza que explicita los conocimientos en ella implícitos. En este caso, en particular, podemos apreciar cómo la primera variable de la secuencia lógica permitió recuperar los conocimientos previos de los niños sobre el proceso de elaboración del canasto, creando además la oportunidad de desarrollar habilidades de lectoescritura (en la L1 o L2) al elaborar el listado de las acciones y de los pasos del proceso mismo. La segunda variable permitió desarrollar habilidades del pensamiento importantes, como son las de identificar, nombrar y clasificar los diferentes elementos del medio ambiente en donde crece el bejuco. Como en el caso de la variable anterior, también en este caso se abre la posibilidad de desarrollar habilidades matemáticas durante el proceso de clasificación. Lo mismo dígase en relación a la tercera variable, en la que, además de las habilidades citadas, los niños tienen la oportunidad de desarrollar otras competencias más complejas como la comparación y el análisis. La cuarta variable es la que permite enfocar la atención de los niños en el material —el bejuco— con el que se elaborará el canasto. Parece relevante señalar que, además de analizar en vivo sus características morfológicas, y de conocer los nombres apropiados de sus partes y de sus componentes (en la L1 o en la L2), esta variable permite destacar la importancia de la integración entre sociedad y naturaleza. Al trabajar con esta variable los niños no solo comprenden cómo la naturaleza provee a los hombres de un material fundamental para la elaboración de un instrumento de trabajo muy útil en las comunidades indígenas como es el canasto, sino que, en caso de que el maestro o algún habitante de la comunidad conozcan alguna conducta propiciatoria relacionada con la cosmovisión de la comunidad indígena en cuestión, también tiene la oportunidad de revalorar o consolidar valores culturalmente propios relacionados con la integración entre sociedad y naturaleza.

Ahora bien, sin pretender hacer énfasis en todas las habilidades que se pueden desarrollar a través de las variables de la matriz contempladas en la secuencia lógica relativa a la actividad de elaboración de un canasto, me parece relevante señalar como la parte medular de todo el proceso justamente es el "hacer" el canasto. Como señalé en la parte inicial de este

capítulo, el MII se sustenta en una concepción sintáctica de la cultura en la que el hacer resulta más importante que el decir. Al realizar la actividad los conocimientos no quedan fragmentados y separados de la realidad sino que se convierten en "un factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad), y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio" (Gasché, 2008ª: 316).

## Hacia un currículum intercultural

Hasta aquí hemos visto cómo, en el MII co-teorizado por los diferentes colaboradores indígenas y *kaxlanes*, se utiliza la Matriz Sociedad y Naturaleza para desarrollar una secuencia lógica de variables principales, sub-variables, variable histórica y variable permanente para —después de realizar una actividad comunitaria— analizarla de manera integral, identificando y explicitando los conocimientos indígenas y articulándolos con los conocimientos escolares convencionales. Sin embargo, como precisó Gasché durante el primer taller de diseño curricular, para construir una propuesta curricular intercultural es necesario ir más allá de lo que los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM solían hacer con las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely, 2004):

> La tarjeta no apunta tanto en ampliar […] no son realmente un instrumento de ampliación de los conocimientos de los niños. Las Tarjetas entrenan, afianzan habilidades que el niño de alguna manera tiene, le dan oportunidad de manifestar los conocimientos que ya tiene. Las Tarjetas no son tanto herramientas de enseñanza son instrumentos para afinar, socializar, rescatar lo que ya sabe. Eso es importante que lo tengamos claro. Lo que tenemos que hacer con el currículum es algo más que las Tarjetas, que dé las orientaciones al maestro para cumplir con su papel de ampliador de los conocimientos de los niños.[131]

131 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 6.

Con respecto al papel del maestro en cuanto ampliador de los conocimientos de los niños, remito al sexto capítulo de este trabajo. Dediquémonos ahora a analizar cómo, a lo largo del proceso de diseño curricular en objeto, se desarrolló la reflexión sobre la importancia del currículum y las diferencias con respecto a las Tarjetas. Fue justamente con el propósito de apuntalar estas diferencias que, durante el primer taller de diseño curricular, Gasché precisó la función de la escuela y el objetivo de la educación intercultural en la propuesta curricular que se estaba construyendo:

> La escuela aporta algo que la sociedad ambiente no da. Lo que pasa es que hoy en día se ha invertido la comprensión de la escuela: ¡Sin escuela no vas a ser nunca un hombre, no eres nadie! Eso es tan arraigado en los padres de familia que renuncian a educar a sus hijos porque a eso se dedican los maestros. Los padres ya no transmiten a sus hijos los saberes comunitarios, porque se van a educar en la escuela. Es una clase de creencia, y eso causa que los conocimientos comunitarios no se transmitan, porque la escuela se ha especializado en dar esta cosa nueva que no se da en la comunidad […] y la escuela ha dejado afuera de las clases todos los conocimientos comunitarios que un adulto debe de aprender para desenvolverse en su comunidad. La educación intercultural tiene como objetivo restablecer un equilibrio entre el conocimiento comunitario y esas cosas nuevas que trae la escuela (matemáticas, cívica, lectura, etc.). En la escuela intercultural tenemos que integrar el conocimiento comunitario con el conocimiento científico.[132]

Analicemos los anteriores planteamientos y sus profundas implicaciones. Desde su papel de asesor académico del proceso de diseño curricular, Gasché plantea de forma contundente que, más allá de "limitarse"[133] a explicitar los conocimientos propios implícitos en las actividades que se realizan en el territorio de una comunidad (como se hace en las Tarjetas de Autoaprendizaje) para generar contenidos escolares indígenas y convencionales, el currículum tendría que permitir al maestro y los alumnos ampliar los conocimientos que se desprenden de las actividades que se realizan en el entorno comunitario, articulándolos con los conocimientos escolares convencionales y desarrollando una serie de habilidades y

132 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 9.

133 Entre comillas porque se trata de una innovación pedagógica de mucha relevancia.

competencias (lectoescritura, expresión oral y escrita, pensamiento lógico matemático, etc.) que no se suelen trabajar de forma sistemática en la pedagogía indígena. Dicho de otra manera, el currículum implicaría afinar aún más el MII para pasar de lo propio a lo intercultural.

*De lo propio a lo intercultural*

Antes de analizar las informaciones del *corpus* documental relativas al proceso de co-teorización de esta parte de la propuesta curricular, es necesario abrir un paréntesis y señalar que, por fines explicativos, decidí organizarlas a partir de cómo estas se fueron trabajando a lo largo del proceso mismo. En particular, me pareció que la forma más conveniente de explicar el proceso pedagógico que lleva de lo propio a lo intercultural fuera por medio del análisis del proceso de co-teorización de la planeación de una unidad didáctica. Este tema se abordó durante el primer taller de diseño curricular (Taller Noviembre 2006), cuando discutimos sobre la forma más conveniente de planear las actividades pedagógicas que el maestro tiene que implementar para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una actividad comunitaria. Lamentablemente no cuento con un registro escrito del proceso por medio del cual llegamos a acordar el formato de planeación que se analizará a continuación. Sin embargo, recuerdo claramente cómo fue Gasché quien, asumiendo su papel de guía del proceso de diseño curricular, se encargó de co-construir con nuestros colaboradores indígenas la secuencia de actividades pedagógicas que permitiría pasar de lo propio a lo intercultural. Veamos cómo quedó integrado el primer formato de planeación de una unidad didáctica que resultó del trabajo colaborativo realizado durante el primer taller:

1. Analizamos el calendario
2. Seleccionamos la actividad social

2.1 Definimos el tiempo de la actividad
2.2 Definimos los lugares donde se va a realizar la actividad
2.3 Definimos los medios que se van a necesitar (herramientas, equipos)
2.4 Localizar, identificar, invitar a un experto de la comunidad para realizar la actividad (en el caso de que el maestro no sepa).

3. Definimos la secuencia lógica de las variables (tomando en cuenta siempre la variable permanente significado indígena), definiendo los lugares donde voy a tratar la variable (afuera o en el aula).

4 Expansión de contenidos en cada variable: Especificar los contenidos (comunitarios y científicos) que se van a tratar en cada variable.

4.1 Explicitación del conocimiento comunitario con los niños (o sea lo que los niños ya saben)

4.2 Articulación del contenido con el significado indígena

4.3 Articulación del conocimiento comunitario con el conocimiento científico

4.4 Planificar el uso de L1 y L2

4.5 Seleccionar los temas para el desarrollo de las áreas de:

4.5.1.1 Lectoescritura

4.5.1.2 Expresión oral y escrita en L1 y L2

4.5.1.3 Pensamiento lógico matemático

4.5.1.4 Expresión artística

4.5.1.5 Expresión corporal134

Fue durante los siguientes diez talleres que, sin la presencia física de Gasché y Bertely, los diferentes colaboradores nos enfrentamos a los múltiples retos implícitos en el anterior formato de planeación didáctica. Al respecto, no es de menor relevancia observar que se trató de un proceso sumamente inductivo, alimentado principalmente por las experiencias pedagógicas que nuestros colaboradores indígenas habían vivido en sus comunidades y que algunos de ellos seguían desarrollando en las escuelas comunitarias y autónomas en las que estaban trabajando durante el proceso de diseño curricular. Este proceso también fue alimentado por las reflexiones que los asesores *kaxlanes* realizábamos a partir de la sistematización de dichas experiencias y de los materiales elaborados colaborativamente en cada taller, permitiéndonos identificar aquellos "códigos en vivo", que fueron los insumos principales de la MAI por medio de los cuales se realizó el proceso de co-teorización intercultural de la propuesta educativa.

134 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 33-34.

A pesar de sus aciertos y desaciertos, la MAI resultó ser una propuesta inductiva y experiencial que nos permitió desarrollar un proceso de co-teorización intercultural en el que —como suele suceder en la pedagogía indígena— los diferentes retos se solucionan sobre la marcha, al enfrentarse a problemas concretos en situaciones concretas, como las que vivieron los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM.[135] Empecemos ahora por el primer punto definido en el formato, el mismo que nos permite introducir un material pedagógico fundamental en el MII que, como señalé al comienzo de este capítulo, ya estaba presente en las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely, 2004).

*El calendario socionatural de las actividades comunitarias*

El primer paso del proceso de planeación de una unidad didáctica en la lógica del MII es el análisis del calendario de las actividades que se realizan en la comunidad donde se ubica la escuela. Pero ¿qué es el calendario?, ¿quién y cómo lo elaboran?, ¿cómo está estructurado? Detengámonos un momento para comprender la génesis, la construcción y la estructura de este material pedagógico que, al igual que el MII, fue creado originalmente por Gasché y sus colaboradores en la Amazonía peruana, aunque luego fue desarrollado por los educadores de la UNEM.[136] En palabras de Pancho:

> Eso lo trajo Gasché y fue una de las cosas que más nos llamó la atención. Nosotros solamente estábamos pensando en respetar los tiempos de la naturaleza, las temporadas, […] todos los sucesos que van pasando porque la naturaleza nos indica lo que uno tiene que hacer en las actividades. En

135 Como señalaré en el siguiente capítulo, la colaboración y los inter-aprendizajes entre maestros, estudiantes y padres de familia son una característica fundamental del MII, por lo que no debe sorprendernos la afirmación de que los habitantes de las comunidades indígenas contribuyeron a la resolución de los retos que enfrentamos durante el proceso de diseño de la propuesta curricular.

136 No es de menor relevancia señalar que, aunque sus aportes no se incluirían en este trabajo, el calendario también fue enriquecido por los maestros bilingües adscritos a la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de los estados de Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán y Yucatán, que participaron en los diplomados y laboratorios coordinados por María Bertely del CIESAS, a partir de 2008 hasta la actualidad.

> esta forma pensamos en que el ritmo de los cambios que vayan sucediendo en la naturaleza, de esto vayamos tomando la guía (si ahora está floreando, podemos ver por ejemplo la producción de miel, cuando es temporada de frutos, qué tipo de animales comen esta fruta).[137]

Así como cuando revisamos las prácticas pedagógicas que los educadores indígenas solían realizar en la vida cotidiana y en sus escuelas comunitarias antes de conocer la propuesta metodológica original de Gasché, comprendemos que el encuentro con el MII fue un proceso que implicó dar continuidad y desarrollar el trabajo educativo que los educadores de UNEM ya estaban realizando. En particular, nuestros colaboradores indígenas ya tenían muy claro que su propuesta educativa tenía que inspirarse en los tiempos y ritmos de la naturaleza, pues la matriz cultural de las sociedades indígenas es la que indica cuáles son las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en cada comunidad de acuerdo a la temporada correspondiente. Señalemos ahora un punto de fundamental relevancia que permitirá comprender por qué el primer paso del proceso de planeación de una unidad didáctica es justamente el análisis del calendario. En palabras de Gasché:

> El calendario indígena va a orientar el calendario escolar, eso porque su punto de partida es la actividad y no una cosa. Hablamos de actividades sociales, que se realizan en la sociedad indígena, donde va a participar la escuela. El calendario escolar se orienta en el calendario indígena, que dice qué actividades sociales se realizan en el año. Conforme al calendario indígena se escoge una actividad para que la escuela participe en la vida comunitaria.[138]

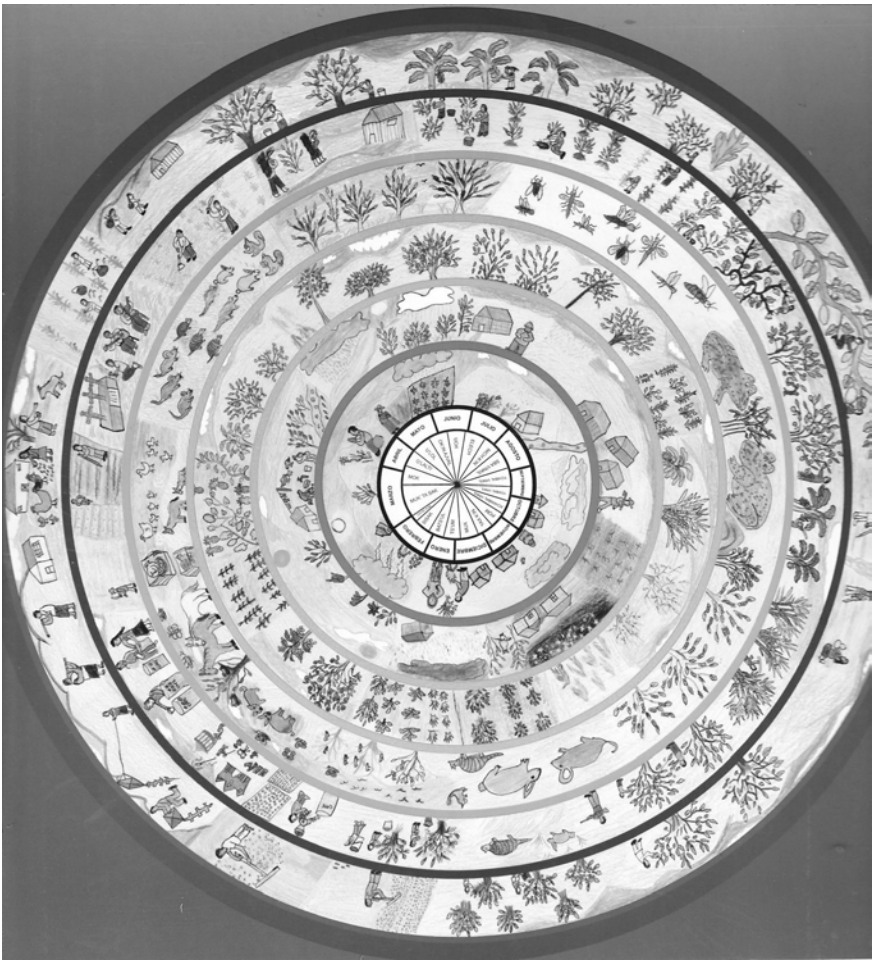
Es por esta razón que, en el MII, el calendario es un instrumento esencial para la planificación de las actividades escolares y constituye "el eje central para la planeación y organización de la enseñanza-aprendizaje".[139]

137 Currículum UNEM agosto 2008: 41-42.

138 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2006: 8.

139 "La alternativa educativa primaria de la UNEM" en Memoria del Taller Junio, 2007: 17.

## Figura 5.3
## Calendario socionatural de San José Buenavista III, Pantelhó, Chiapas




Fuente: Jiménez López en Bertely, 2012

El calendario tiene una forma circular y, para analizar su estructura, es conveniente hacerlo desde adentro, a partir de los dos primeros círculos donde están marcados los 18 meses del calendario Maya en relación a

los 12 meses del calendario gregoriano, lo que muestra dos concepciones distintas pero articuladas en relación con la medición del tiempo. El tercer círculo indica las temporadas del año, así como son identificadas por los habitantes de la comunidad (por ejemplo: temporada de calor y sequía; temporada de lluvias fuertes y truenos; temporada de fríos y lloviznas). El cuarto círculo señala los indicadores climáticos correspondientes a la temporada (por ejemplo: cielo limpio, estrellas y planetas que se ven; cielo nublado, disminuye el calor y comienza la lluvia; niebla y frío). El quinto círculo señala los indicadores vegetales asociados a cada temporada (por ejemplo: florecen las plantas de cacaté, árnica, zacate, maíz, cedro, etc.). El sexto círculo señala el comportamiento de los animales en la temporada correspondiente (por ejemplo: las tuzas están gordas; hay muchos insectos: zancudos y chahuixtle; aparecen muchas aves, etc.). El séptimo círculo muestra las principales actividades que realizan los habitantes de la comunidad en cada temporada del año (por ejemplo: roza o tumba; quema, mantenimiento y crecimiento de las plantas, siembra de frijol, recolección de frutos silvestres, corta y venta de café, etc.). Finalmente, el último círculo señala las actividades que los niños y las niñas realizan en la temporada correspondiente (Por ejemplo: ayudan a sembrar maíz y frijol, recolectan verduras silvestres, recolectan sat's, ayudan a cargar leña, cazan pájaros con trampas y tirador, etc.).

No es de menor relevancia precisar que el calendario es un instrumento que el maestro tiene que elaborar personalmente a partir de la realización de una investigación participativa sobre las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que los habitantes de la comunidad (niños incluidos) en la que trabaja realizan en las diferentes temporadas del año, relacionándolas con los indicadores climáticos, vegetales y de comportamiento de los animales correspondientes. De esta manera el maestro comprende en la práctica la importancia de la integración entre la sociedad indígena en la que trabaja y la naturaleza con la que se integra.

Luego de explicar su estructura y el proceso por medio del cual se elabora, detengámonos a analizar cómo se co-teorizó sobre el calendario durante el proceso de diseño curricular, empezando por los planteamientos de nuestros colaboradores:

> —Pancho: […] el calendario le ayuda al educador a escoger la actividad y el tema que puede trabajar con los niños para planear su trabajo en relación con la temporada, la actividad de los padres, las de los niños y aprovecharlas [pedagógicamente]. Esto le permite planear la actividad y también su ampliación. Es una guía anual de lo que se va a hacer en la escuela.
>
> —Stefano: esto [el calendario] te ayuda a planear las distintas actividades que puedes hacer en un mismo lugar, por ejemplo en el cafetal, donde dependiendo del momento del año, de la temporada, puede realizar diferentes actividades y ver temas distintos.
>
> —Gustavo: el calendario es una guía, y el maestro tiene que ser observador, ver qué actividades se hacen en la comunidad, ver los ciclos de producción del café por ejemplo y aprovechar las actividades que se realizan en cada temporada, aprovechar todo el proceso que se realiza en relación con cada producción. El maestro tiene que buscar los momentos clave, los momentos buenos para realizar ciertas actividades que le sirven para ver cierto tema, cierto contenido. El calendario implica que se trabajen horas extras, y días extras, día festivos, el horario no puede quedar fijo y limitado al horario escolar.[140]

Analicemos brevemente estas aportaciones. En primer lugar se destaca que, gracias al calendario, el maestro tiene a disposición un instrumento que le permite planear actividades socioculturalmente relevantes para sus alumnos a lo largo de todo el ciclo escolar ya que en ello se plasman las actividades que los habitantes de la comunidad realizan en las diferentes temporadas del año. Es por eso que, como bien señala nuestro colaborador, el calendario es una guía anual de las actividades en las que va a participar la escuela. En segundo lugar, se precisa otra gran virtud de este instrumento pedagógico, a saber: la posibilidad de planear diferentes actividades y de explicitar temas distintos en un mismo lugar del territorio comunitario en relación a la temporada del año. Finalmente, se señala de manera implícita un elemento que se precisará en el siguiente capítulo, dedicado a explicar el trabajo del maestro-acompañante que necesita estar vinculado con los habitantes de la comunidad para que ellos le ayuden a identificar los momentos clave del ciclo agrícola y sociocultural de la

140 Currículum UNEM agosto 2008: 41-42.

comunidad en los que es más oportuno desarrollar cierta actividad y explicitar ciertos conocimientos.

Otra de las aportaciones por medio de las cuales nuestros colaboradores indígenas co-teorizaron sobre el calendario tiene que ver con la siguiente acotación. Como precisaron durante los talleres de diseño curricular, el calendario no incluye aquellas actividades que los habitantes de la comunidad realizan de manera permanente a lo largo del año, sino exclusivamente las que son específicas de cada temporada. Sin embargo, como bien argumentaron nuestros colaboradores, al recuperar y sistematizar las prácticas educativas realizadas en la vida campesina y en sus escuelas comunitarias, el maestro también tiene que investigar las actividades comunitarias que se realizan de forma permanente a lo largo del año, ya que, de no hacerlo, se limitaría considerablemente el abanico de oportunidades de aprender derivadas de la vida comunitaria. Probablemente la aportación más relevante que realizaron nuestros colaboradores indígenas con respecto de este instrumento pedagógico fue la de precisar que el calendario nunca es definitivo, sino que es cambiante y flexible, ya que, de acuerdo a los cambios climáticos, sociales, culturales, productivos, etc. que se realizan en cada comunidad, se pueden anexar nuevas actividades no contempladas anteriormente o que antes no se realizaban en la comunidad o no tenían la relevancia que tienen en la actualidad, eliminándose también actividades que ya no se practican. Dos implicaciones fundamentales se desprenden de esta aportación: la primera es que en la propuesta curricular se reconoce y se deja sentado el carácter dinámico de la cultura de cualquier sociedad indígena. Estrictamente relacionada con esta dinamicidad sociocultural de las sociedades indígenas, la segunda implicación es que el maestro tiene que desarrollar un proceso constante de investigación del entorno físico y sociocultural de la comunidad para anotar en el calendario los cambios que se dan a lo largo del tiempo. En palabras de nuestros colaboradores:

> —Pancho: [el calendario] es como una guía en papel pero no es una guía definitiva o estática que va a durar 10-20 años, sino que esto puede cambiar año por año, dependiendo de los cambios climáticos, porque la naturaleza va cambiando […]. Tenemos que ir adecuando, renovando de

acuerdo a lo que vamos viendo en la naturaleza. El calendario está vivo, va junto con la naturaleza.[141]

Como se reafirma en estas últimas palabras de nuestros colaboradores indígenas y se refleja en su estructura, el calendario expresa la integración entre sociedad y naturaleza que caracteriza a las sociedades indígenas según los planteamientos filosóficos y políticos que orientan esta propuesta educativa. Fue por esta razón que, durante el proceso de diseño curricular, los diferentes colaboradores estuvimos discutiendo acerca de la forma mejor de re-nombrarlo. Originalmente, en la propuesta de Gasché y sus colaboradores, este importante instrumento pedagógico se llamaba calendario socio-ecológico o socio-ambiental. Sin embargo, como parte del proceso de co-teorización intercultural que se está documentando en este trabajo, en los últimos talleres de diseño curricular, a partir de la propuesta de uno de los asesores *kaxlanes*, se decidió renombrarlo como "calendario socionatural". En nuestra opinión, este resultaba ser el nombre más apropiado para expresar la integración entre sociedades indígenas y naturaleza. No es de menor relevancia destacar que, en este caso, el código en vivo que, por medio de la MAI, nos permitió realizar la co-teorización intercultural salió de uno de los colaboradores *kaxlanes* que, de esta manera, demostró haber desarrollado un importante nivel de apropiación de la filosofía de esta propuesta educativa. No cabe duda de que este fue otro resultado del inter-aprendizaje que caracterizó el proceso de diseño curricular en objeto, del que todos los colaboradores salimos fortalecidos en nuestra comprensión y apropiación del MII. Ahora bien, sigamos reflexionando acerca de la secuencia didáctica que mostramos anteriormente, explicando los siguientes pasos que el maestro tiene que realizar para planear una unidad didáctica en el MII.

### *Recursos materiales y humanos para la enseñanza*

Una vez escogida la actividad social, productiva, ritual o recreativa que va a hacer con sus alumnos, el maestro debe planear los tiempos e identificar los espacios comunitarios (milpa, río, cafetal, casa o taller de

141 Currículum UNEM agosto 2008: 41-42.

algún habitante de la comunidad, patio escolar, etc.) donde se realizará la actividad, así como prever los recursos materiales y humanos que servirán para su realización. Para ello, es de fundamental importancia que el maestro se apoye en algún habitante de la comunidad que conozca la actividad que va a desarrollar, invitándolo a participar en calidad de experto y conocedor comunitario.

Vale recalcar que la participación activa de los habitantes de la comunidad en la planeación y realización de la actividad seleccionada es una muestra contundente de la forma en la que se propicia que la escuela salga del aula y se vincule con la comunidad. La articulación escuela-comunidad y la participación activa de los comuneros en las actividades escolares encuentran un espacio claramente definido en el proceso de planeación didáctica, dejando poco lugar para la improvisación y "obligando" al maestro a planear, en colaboración con los conocedores comunitarios, la secuencia de actividades por medio de la cual se explicitarán los conocimientos en ella implícitos. Tenemos aquí otra muestra de la importancia del trabajo de vinculación del maestro, quien no solo debe de investigar y conocer las actividades que se realizan en la comunidad, sino que debe desarrollar relaciones de colaboración e inter-aprendizaje con aquellos habitantes expertos en ciertas actividades productivas, rituales o recreativas, para luego pedir su participación. Veamos cómo se co-teorizó sobre este importante aspecto del MII a lo largo del proceso de diseño curricular, recuperando para tal fin una reflexión realizada durante el Taller Agosto 2008, cuando —después de casi un año de asesorarnos a distancia— Gasché regresó a participar en un taller presencial para analizar los avances que habíamos logrado los demás colaboradores. En esa ocasión, Gasché recuperó un aspecto sumamente relevante del MII, argumentando que:

> Nuestro modelo educativo permite aprovechar al máximo los recursos didácticos que están presentes en las propias comunidades. Los recursos están en la naturaleza, el medio ambiente, en la misma comunidad, en el territorio. La escuela no necesita tenerlos, solo debemos de pedirlos prestados a la misma comunidad, a los padres de familia, por ello, la integración y las buenas relaciones con la comunidad son fundamentales.[142]

142 Currículum UNEM agosto 2008: 44-46.

Recuperando una vez más los aprendizajes desarrollados en la vida comunitaria y afinados durante las prácticas educativas concretas, uno de nuestros colaboradores indígenas, Juan, empezó a complementar la acotación de Gasché diciendo que: "otro recurso es la misma gente de la comunidad, son recursos humanos que saben, son como libros de consulta, para sus saberes, conocimientos, sus relatos asociados a las diferentes actividades".[143]

¡Qué contraste con respecto de lo que sucedía durante el primer taller de diseño curricular, cuando las sabias palabras de Gasché eran escuchadas en religioso silencio por parte de nuestros colaboradores indígenas! Manifestando claramente su nivel de apropiación de la propuesta educativa que se estaba construyendo y explicitando sin temores reverenciales su capacidad de aportar al MII a partir de la recuperación, análisis y sistematización de sus estilos y experiencias educativos, nuestro colaborador —a quien apodamos "Pequeño Gasché"— empezó a co-teorizar junto a nuestro gran maestro quien, con una imperceptible sonrisa que mostraba su satisfacción, complementó lo dicho por nuestro colaborador: "y los expertos en los oficios (carpintero, artesano, los que saben elaborar hamacas, escobas, barro, bordados y artesanía, hornos para el pan) que pueden ser muy útiles para conseguir recursos para la propia escuela".[144] Demostrando que la aportación de nuestro "Pequeño Gasché" no fue ocasional, sino el resultado del trabajo realizado por más de un año de diseño curricular y de la consolidación de una metodología colaborativa y horizontal como la MAI, dirigida a silenciar lo académico para empoderar y dar voz a nuestros colaboradores indígenas y a la recuperación de sus prácticas pedagógicas. Otros colaboradores indígenas sumaron su voz para aportar al proceso de co-teorización intercultural que se estaba desarrollando en ese momento:

> —Gustavo: otro recurso es la huerta escolar. Más bien es uno de los principales recursos, que además te permite generar recursos económicos para adquirir otros materiales que no se encuentran en la comunidad. Esto es muy importante porque de esta manera los niños valoran sus útiles escolares o los materiales que tienen en la escuela porque los han

143 Currículum UNEM agosto 2008: 44-46.

144 Currículum UNEM agosto 2008: 44-46.

> comprado gracias a su trabajo en la huerta, vendiendo a los comuneros o en el mercado lo que han producido.
>
> —Pancho: es un ejemplo para la comunidad, se siembran muchos productos y los padres de familia pueden pedir las semillas de algunos nuevos productos que se siembren ahí, o pueden ver cómo se siembra un producto que es nuevo para la comunidad, o ver lo de los fertilizantes orgánicos, los bio-insecticidas. Ellos pueden hacerlo también en su casa. Es muy motivador para los niños y sus familias, también porque se puede usar para el propio consumo de los niños, para hacer los desayunos escolares, para que ellos lo produzcan y lo consuman. Esto se valora mucho por parte de los comuneros y de los niños también.
>
> La naturaleza es otro recurso didáctico: la milpa, el cafetal, el cerro, el río, el viento. Son recursos didácticos. Por ejemplo el viento puede servirte para hablar de la fuerza, o hay diferentes tipos de viento. Los elementos de la naturaleza son recursos. De hecho uno de los recursos es el territorio de la comunidad.[145]

Analicemos brevemente la relevancia de estas aportaciones al MII resultantes de las reflexiones de nuestros colaboradores indígenas sobre las prácticas educativas realizados durante más de diez años de trabajo. En primer lugar, Gustavo, uno de los fundadores de la UNEM, destacó la importancia de la huerta escolar, pues fue una de las primeras innovaciones que él y sus demás compañeros educadores pusieron en práctica en la EPTRI, la escuela pionera de la UNEM. De su aportación emerge la presencia implícita de otros colaboradores que nos antecedieron en el trabajo de acompañamiento de este grupo de educadores; me refiero a Ron Nigh y los demás investigadores del CIESAS y de otras instituciones educativas y centros de investigación de San Cristóbal de Las Casas que facilitaron los módulos del Bachillerato del CIESAS (1997-2000) (cfr. cap. 1). Otra vez queda claro que la colaboración intercultural a la que me estoy refiriendo en este trabajo tiene raíces profundas en la historia de la UNEM y que nosotros fuimos beneficiados por el trabajo realizado por los acompañantes no indígenas que nos antecedieron. Ha sido gracias al cuidado que ellos tuvieron con las semillas de la nueva educación (me refiero evidente-

145 Currículum UNEM agosto 2008: 44-46.

mente a los jóvenes educadores comunitarios de la entonces recién creada UNEM) que diez años después pudimos beneficiarnos de colaboradores capaces y expertos, para aportar otro pequeño abono al crecimiento de la planta de la nueva educación de la UNEM.

Volviendo al tema, las palabras arriba citadas hicieron énfasis en un aspecto medular de esta propuesta educativa que ya señalamos en el capítulo anterior, a saber: la importancia de una educación que fomente la construcción y consolidación de los "valores positivos" de las sociedades indígenas (Bertely, 2007). Sus vivencias como campesinos y las prácticas educativas desarrolladas en las escuelas comunitarias en las que han estado trabajando les han enseñado la importancia de la huerta escolar, no solo como campo de experimentación, investigación y explicitación de conocimientos escolares indígenas y convencionales, sino como espacio pedagógico para seguir construyendo los valores relacionados con el trabajo agrícola y la cultura indígena y campesina que tanto se enfatizaron a la hora de co-teorizar el perfil de egreso. Sus palabras destacan claramente que la huerta escolar es un ejemplo para los niños y para la propia comunidad. Gracias a ella, los estudiantes comprueban una vez más en la práctica que la tierra y el trabajo agrícola sirven para el estudio, ya que, además de ser fuentes de conocimiento escolar, también pueden proveer los recursos económicos para comprar útiles escolares a través de la venta de los productos agrícolas que ahí se generen. Pero eso no es todo. Lejos de seguir fomentando las ideas impulsadas por los maestros *kaxlanes* de que estudio y trabajo agrícola no van de la mano, por medio de la huerta escolar se comprende la importancia de articular estos dos mundos —la sociedad indígena y la escuela— que la escuela oficial ha estado separando, construyendo una barrera —ontológica finalmente— a la construcción de conocimientos escolares socioculturalmente relevantes para los pueblos indígenas y que, por medio del MII, los educadores comunitarios de la UNEM y sus asesores *kaxlanes* estamos tratando de romper desde hace más de quince años.

Cerremos esta parte con las palabras de Gasché que validan las aportaciones de nuestros colaboradores remarcando la importancia que en el MII tiene la vinculación entre escuela y comunidad: "la asamblea comunitaria también es un recurso porque puede ser una actividad en la que

participar, además que es el lugar donde podemos encontrar comuneros que nos acompañen en las actividades".[146]

Ahora bien, la enorme riqueza de recursos y materiales didácticos locales que, por medio del MII, el maestro encuentra investigando junto a los estudiantes en la comunidad contrasta con la escasez de materiales y recursos didácticos que suelen denunciar directores y maestros de las escuelas oficiales ubicadas en los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas. Este contraste es otra muestra de cómo una propuesta educativa construida desde las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en una comunidad indígena puede contribuir a solucionar un falso problema que, nuevamente, tiene que ver con la ontología del conocimiento escolar. Por un lado, como hemos visto, el MII permite al maestro investigar y encontrar localmente los recursos humanos y los materiales didácticos que le sirvan para construir aprendizajes significativos para sus alumnos. Por otro lado, por medio de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se desprenden del calendario socionatural de la comunidad, el maestro tiene a su alcance un enorme abanico de fuentes para generar, por medio del MII, conocimientos escolares indígenas y convencionales que, en muchos casos, no se logran desarrollar solamente a partir de los libros y materiales didácticos que se utilizan en las escuelas convencionales. Lo anterior no quiere decir que en esta propuesta educativa se plantee prescindir de recursos y materiales didácticos "tradicionales" como son los libros de texto. Como veremos al referirnos al proceso de articulación intercultural, estos suelen ser los instrumentos por medio de los cuales los educadores comunitarios de la UNEM articulan los conocimientos indígenas que se explicitan en las actividades comunitarias con los conocimientos escolares convencionales previstos en el currículum oficial:

> Por supuesto que los libros de texto, los diccionarios, las enciclopedias, las revistas especializadas y el Internet son importantes materiales de consulta que, sin embargo, son generalmente ausentes de los salones de nuestras escuelas comunitarias. Estos materiales son, sin lugar a dudas, sumamente útiles para investigar y articular el conocimiento escolar universal con los conocimientos comunitarios que investigamos y explicitamos participando en las actividades sociales, productivas,

146 Currículum UNEM agosto 2008: 44-46.

> rituales y recreativas de nuestras comunidades. Sin embargo, la historia de la educación oficial en muchas de nuestras comunidades nos ha mostrado cuánto es difícil para nuestras pequeñas escuelas comunitarias, muchas de ellas multigrado, tener acceso a materiales actualizados y de buena calidad (AA.VV., 2009: 81).

Frente a esta realidad es menester recordar que los educadores comunitarios de la UNEM —otra vez en colaboración intercultural con sus asesores *kaxlanes* del CIESAS y del IIAP, así como con los maestros que participan en la REDIIN— han estado produciendo materiales didácticos. Entre ellos recordemos las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely, 2004) y el cuadernillo "Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo" (Bertely, 2007) que están siendo utilizados en sus escuelas comunitarias y en las de los maestros que se han formado a lo largo de diez años, demostrando que:

> Los educadores comunitarios indígenas tenemos la capacidad para producir nuestros propios textos y materiales educativos, lo que seguiremos haciendo para equipar nuestras escuelas y ofrecer a nuestros niños materiales social, cultural y lingüísticamente relevantes. No obstante, como ciudadanos de la nación pluricultural mexicana de la que queremos formar parte integrante y activa, reclamamos también el derecho a contar con aquellos libros, materiales didácticos y de consulta, así como con las nuevas tecnologías (Internet) que serían muy importantes para acceder al conocimiento universal y articularlo con más provecho con nuestros propios conocimientos (AA.VV., 2009: 82).

### *Una red para pescar contenidos*[147]

Regresemos a la secuencia de actividades didácticas previstas en el formato de planeación arriba señalado. Hemos visto que, una vez seleccionada la actividad social, productiva, ritual o recreativa en la que la escuela va a participar, el maestro tiene que planear, junto con un conocedor comunitario, los tiempos, los lugares, las herramientas y los recursos mate-

147 Es probable que un lector atento se pregunte por qué en esta parte del trabajo enfatizo la descripción del MII sobre el proceso de co-teorización. Considero que lo anterior es necesario para explicar con más detalle y profundidad cómo opera el MII.

riales y humanos que se requerirán para ello. Posteriormente, el maestro tiene que elaborar la secuencia lógica de variables y sub-variables de la Matriz Sociedad y Naturaleza. Esta es la base para realizar el proceso de explicitación de los conocimientos implícitos en cada variable, especificando los contenidos (comunitarios y escolares convencionales) que cada variable seleccionada le permite abordar con los niños. Veamos en seguida cómo se realiza este importante proceso.

Una vez definida la secuencia lógica de variables, el maestro continúa su planeación didáctica trabajando en la explicitación de los contenidos escolares indígenas y convencionales que se desprenden de cada una de las variables y sub-variables que integran la secuencia. Este proceso prevé diferentes pasos, a saber:

1. Explicitar los conocimientos comunitarios con los niños, recuperando y ampliando los conocimientos previos que ya tienen sobre la actividad.
2. Articular, por medio de la variable permanente "significado indígena", estos conocimientos previos con "todos los valores, los cantos, rezos, cuentos, leyendas, comportamientos, tradiciones y costumbres de cada comunidad"[148] explorando, en colaboración con el conocedor comunitario, qué sentido tiene cada variable en el pensamiento indígena.
3. Articular los conocimientos comunitarios que se derivaron de la actividad realizada con los conocimientos escolares convencionales (proceso que veremos en las siguientes páginas cuando hablaremos de la articulación-contrastación de conocimientos).
4. Planificar el uso de la L1 (lengua materna) y L2 (español) en las diferentes fases de la unidad didáctica.
5. Seleccionar los temas que, a partir de la actividad realizada, permiten desarrollar las áreas de lectoescritura, expresión oral y escrita, pensamiento lógico-matemático, expresión artística y corporal.

Veamos cómo, durante los talleres de diseño curricular, se abordaron estos procesos, comenzando por el primer punto que acabamos de señalar. Para ello retomaré un ejemplo elaborado por uno de nuestros cola-

148 Gustavo, Edmundo y Armando en Memoria del Taller Enero, 2007: 56-59.

boradores indígenas durante el primer taller de diseño curricular (Taller Noviembre 2006). La actividad planteada por nuestro colaborador fue la de "Pescar con anzuelo". Veamos en primer lugar la secuencia lógica planeada para esta actividad.

> Uno, el ciclo climatológico en el eje de naturaleza, y vamos a analizar que no en todas las temporadas podemos ir a pescar, cuando queremos ir a pescar con anzuelo tenemos que aprovechar cuando el agua está baja, así como el horario, porque en la mañana y en la tardecita es cuando se puede pescar.
>
> Conocimiento indígena: tenemos que ir con hambre porque también el pescado va a tener hambre y así vamos a capturar. Hay que ir con los niños temprano y sin comer.
>
> Luego vamos a características morfológicas, luego vamos al hábitat: ¿dónde se desarrollan los peces y tal pez en especial? ¿Por qué hay pescados que viven arriba y que viven abajo, que suben cuando llueve, que viven en agua baja, alta, o en playas de arena?
>
> De ahí vamos a fuerza de trabajo, que es la energía humana pero también es la energía hidráulica en la que vive el pez y que te lleva el anzuelo.
>
> Luego vamos a medio. Hay que fijarse en el tipo de cordel, qué tamaño en relación con el tipo del pez, así como el anzuelo. No se usa barandilla, se usa el dedo.
>
> Luego vamos a clasificación: Nombres genéricos y específicos, pero ya mirando al suelo cuando ya hemos pescado los peces. Podemos abrir un pez y ver cómo está formado en su interior, cuáles sus características.
>
> También hay historias que hablan de los peces.
>
> De ahí pasamos al eje social, bienestar, salud: El pescado es para la alimentación porque tiene muchos nutrientes.[149]

Analicemos a detalle la secuencia lógica planeada por nuestro colaborador. Comienza en el eje Territorio/naturaleza, con la variable Ciclos

149 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2007: 34-37.

climatológicos, biológicos y de actividades, por medio de la cual se planea recuperar aquellos conocimientos previos que los niños probablemente ya desarrollaron con sus padres o hermanos mayores en la vida comunitaria, relacionados con las condiciones climático-ambientales que favorecen la actividad de pescar. Aquí el educador, que ya consultó el calendario socionatural para ubicar la temporada ideal para realizar la actividad, tiene la oportunidad de explicitar en la práctica las características climatológico-ambientales, mostrándolas a los niños en la realidad que están viviendo. De esta forma se abre la posibilidad de comprobar, revisar o ampliar la información plasmada en el calendario, afinando este importante instrumento pedagógico en colaboración con los niños y el conocedor comunitario que esté acompañando la actividad. Al contextualizar la actividad de pescar por medio de la recuperación de los conocimientos previos de los niños, observamos cómo el educador aprovecha también para recuperar el conocimiento indígena asociado con esta actividad. Por medio de la variable permanente Significado indígena, los niños recuperan, reafirman o descubren aquellas conductas propiciatorias que los habitantes de la comunidad ponen en práctica para que la pesca sea efectiva y se logre sacar el pescado. De ahí nuestro colaborador pasa al eje Recurso natural/producto, variable Características, sub-variable Características morfológicas vinculadas al hábitat y al nicho ecológico. De esa manera analiza junto a los niños el hábitat donde viven los peces que se pretenden pescar, insertándolos en medio de otras especies vegetales y animales con las que están vinculados. Muchas actividades didácticas, que nuestro educador no explicitó, se pueden realizar en esta fase. Pensemos por ejemplo, en la oportunidad de dibujar los elementos del hábitat y de insertar los nombres (en L1 o en L2) de los diferentes elementos que lo conforman.

La cuarta y quinta variable de la secuencia lógica, Fuerza de trabajo y Medio de trabajo, ambas pertenecientes al eje Trabajo/técnica, son las que permiten que los niños analicen detalladamente los instrumentos que se usan para la pesca, comprendiendo sus funciones específicas y profundizando en sus características con relación a los tipos de peces que se quieren pescar. De ahí el educador regresa al eje Recurso natural/producto, para trabajar antes con la variable Clasificación, sub-variable Nombres genéricos y específicos, y luego con la variable Características. Como bien precisa nuestro colaborador, esta parte de la secuencia lógica se aplicará

una vez pescados los peces, lo que enfatiza en la importancia del "hacer" como parte fundamental del proceso de desarrollo de conocimientos. Por medio de estas variables, los alumnos aprenden a nombrar los diferentes pescados y a analizar detalladamente su conformación y características. No es de menor relevancia señalar cuántas oportunidades de generar aprendizajes significativos se ofrece a los niños por medio de esta parte de la secuencia lógica, dependiendo de los objetivos pedagógicos que se pretendan lograr. Posteriormente, después de recuperar nuevamente, por medio de la variable permanente Significado indígena, los conocimientos culturalmente propios que los habitantes de la comunidad tienen con respecto a los peces (cuentos, leyendas, mitos que transmiten enseñanzas, valores, reglas de comportamiento), la secuencia lógica termina con el eje Fin social/sociedad, variable Bienestar/salud. Por medio de ella se cierra el ciclo pedagógico explicitando la función de la actividad realizada y analizando los nutrientes que el pescado aporta a la dieta alimenticia de los seres humanos.

Veamos ahora cómo —siempre con relación a la misma actividad de "Pescar con anzuelo"— el educador, junto con Gasché, planeó: a) la articulación de los conocimientos comunitarios que se derivaron de la actividad realizada con los conocimientos escolares convencionales; b) el uso de la L1 (lengua materna) y L2 (español) en las diferentes fases de la unidad didáctica y c) los temas adecuados para trabajar las áreas de lectoescritura, expresión oral y escrita, pensamiento lógico-matemático, expresión artística y corporal.

> —Pancho: actividad. Pesca con anzuelo. Articulación de conocimiento comunitario con conocimiento científico: ¿Qué nombre le da al hueso [del pescado] en su propia lengua?
>
> —Gasché: el conocimiento científico lo vas a sacar en lo que en la ciencia se llama Anatomía. El maestro explica para qué sirven los órganos: Las agallas son los órganos respiratorios del pez, tiene músculos, hiel, y una especie de globo para flotar […]. Claro que el maestro se puede documentar en algún libro, pero el maestro tiene que completar, porque estás en la orilla del río y no vas a tener la enciclopedia a la mano […]. Podemos dar los nombres en las dos lenguas, pero tienes que decidir en qué lengua va a ser tu clase. Puedes hacer la clase en primera lengua y cuando ya haces expresión escrita u oral, puedes hacerlo en las dos lenguas.

> —Pancho: temas para el desarrollo de las áreas. Se pueden hacer oraciones, frases, respecto a los peces, a sus pulmones. Se pueden formar frases con los nuevos términos que hemos aprendido: Los nombres de los peces, de los órganos. Podemos redactar textos descriptivos […]. Como hacer un texto sobre el significado indígena (si hay una historia, si hay un canto). Matemáticas: se podrían hacer cálculos, tomarle sus medidas, peso, volumen, forma, sacarle áreas. Puedes pesar cada pez y calcular cuánto pesa el conjunto. Cuánto pesa recién pescado y cuánto cuando le sacaste la tripa. Contar el tiempo de vida al aire libre: algunos se mueren rápido, otros no […]. Se pueden hacer dibujos, crear cantos sobre el pez. Expresión corporal: imitar al pez, dentro del agua. Cómo nada el pez. Podría entrar la motricidad fina y gruesa cuando se corta, los cuidados que hay que tener con las espinas.
>
> —Gasché: siempre tenemos que respetar el tema en el que estamos para no dispersar mucho. La expansión de contenidos exige un esfuerzo de pensamiento, de imaginación, de combinación, para articular las cosas.

Como destacaré en el capítulo seis, observamos cómo Gasché hace énfasis en la responsabilidad del maestro como ampliador de los conocimientos del niño. Para tal fin —en contraste con lo que él mismo dice en las últimas dos líneas del fragmento arriba citado— consideramos que no solo es importante que el maestro tenga imaginación y creatividad pedagógica, sino que es fundamental que cuente con una sólida formación disciplinar que le permita, como en el caso de la actividad que se está analizando, articular los conocimientos que emergen de la actividad con lo que la anatomía puede aportar al respecto. Como veremos, esta es probablemente una de las debilidades principales que deriva de la trayectoria educativa de nuestros colaboradores indígenas, quienes carecen de una sólida formación disciplinaria que les permita contar con más insumos para explicar los conocimientos científicos a sus alumnos. Al respecto, lo que suelen hacer los educadores comunitarios de la escuela de La Pimienta para solventar estas dificultades es utilizar los libros de texto de la SEP y los demás materiales de consulta que tienen en su pequeña biblioteca. Como ellos mismos señalaron, lo anterior no siempre es posible a causa de la dificultad de encontrar contenidos socioculturalmente relevantes.

En segundo lugar, Gasché sugiere al educador planificar la lengua con la que se va a realizar el proceso de ampliación y articulación, desta-

cando la posibilidad de trabajar con ambas lenguas, pero bajo la condición de no improvisar, sino de considerar cuándo es el momento más adecuado para ello. Una parte muy interesante que podemos analizar, gracias a la información reportada en la cita anterior, tiene que ver con la identificación, por parte del mismo educador, de los temas que se desprenden de la actividad realizada. Demostrando un amplio acervo de experiencias pedagógicas indígenas, nuestro colaborador pesca en las actividades que realizan en el territorio socionatural de la comunidad ideas para enriquecer su planeación. De esa manera, recupera ejemplos muy interesantes que le permiten planear el desarrollo de habilidades como la redacción, las matemáticas y la expresión corporal. La actividad realizada y las variables que ha seleccionado para organizar la secuencia lógica, le permiten desarrollar habilidades escritoras adecuadas para los diferentes niveles de los niños que participaron en la actividad. Al respecto, recordemos que, en muchas escuelas indígenas de las regiones en las que trabajan nuestros colaboradores, los grupos suelen ser generalmente multigrado, por lo que es importante prever actividades diferenciadas en relación al nivel de cada niño. Es así que, mientras unos niños pueden escribir los nombres de los peces o de algunos de los órganos que revisaron con el maestro, otros pueden elaborar pequeños textos en los que se describe la actividad realizada o redactar un texto en el que se recupere el significado indígena que emergió de la actividad. Muy interesantes parecen también las habilidades matemáticas —calcular, medir, pesar— que nuestro colaborador realiza con sus alumnos a partir de los conocimientos que emergieron desde las variables de la secuencia lógica. No sobra señalar que todas ellas parten de un referente concreto, de una experiencia pedagógica vivida en primera persona por los niños durante la realización de la actividad, lo que es muy probable que repercuta positivamente en la generación de aprendizajes significativos y duraderos.

Finalmente, uniendo lo lúdico con lo educativo, el educador planea trabajar la expresión corporal invitando a los niños a imitar —tanto dentro como fuera del agua— los movimientos que el pez realiza en el agua u otros movimientos relacionados con las actividades efectuadas durante el análisis de las características de los peces.

Me parece importante señalar la gama de posibilidades que cada maestro tiene para generar —de forma inductiva, es decir, a partir del

hacer y del vivir la actividad— aprendizajes significativos a partir de una actividad comunitaria, utilizando una u otra secuencia lógica de variables de la Matriz Sociedad y Naturaleza. Como es fácil intuir, cada maestro, de acuerdo a su experiencia o al tipo de grupo que está atendiendo, podrá planear por cada actividad diferentes secuencias lógicas de variables y sub-variables de la Matriz Sociedad y Naturaleza para desarrollar los conocimientos, habilidades y valores que sus estudiantes necesitan. Como bien señaló en diferentes ocasiones Gasché:

> Cada eje tiene un listado de variables que pueden guiar al maestro para explicitar el conocimiento implícito. Un cuadro de conocimientos posibles. Variables que ayudan al maestro a producir conocimientos investigando. Este currículo no es una enciclopedia donde se saca el conocimiento o un inventario de conocimientos, es una propuesta para generar el conocimiento. Se puede comparar con una red para pescar los contenidos.[150]

He aquí un claro ejemplo de cómo el Método Inductivo Intercultural (MII) permite al maestro generar conocimientos escolares indígenas y convencionales que se derivan de la actividad comunitaria en la que participaron sus alumnos. El conocimiento se construye inductivamente a partir del hacer y, en un segundo momento, se refuerza de forma deductiva por medio del proceso de ampliación que se realiza a partir de la secuencia lógica de variable de la Matriz Sociedad y Naturaleza que permite al maestro pescar contenidos significativos para los niños indígenas.

Ahora bien, después de explicar brevemente el funcionamiento del MII, retomaré el hilo conductor de este trabajo para enfatizar el proceso de co-teorización intercultural por parte de nuestros colaboradores indígenas.

## Articulación y contrastación intercultural

El tema de la articulación intercultural entre conocimientos indígenas y conocimientos escolares convencionales es un aspecto fundamental de cualquier propuesta curricular intercultural que, lamentablemente, no siempre es abordado con la debida atención por aquellos programas edu-

150 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2007: 12.

cativos interculturales que pretenden resolverlo por medio de enunciados genéricos que no toman en cuenta las relaciones de dominación–sumisión (Gasché, 2008b) entre sociedad y conocimiento occidental y sociedades y conocimientos indígenas. Por ejemplo, en el caso mexicano, me parece interesante señalar cómo desde la interculturalidad oficial se plantea la necesidad de "librar barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico" (Casillas y Santini, 2006: 34) o, de forma similar, de fomentar "una relación de intercambio de conocimientos y valores entre las diversas culturas en condiciones de igualdad que aporte al desarrollo del conocimiento" (Casillas y Santini, 2006: 36), "abriendo así la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes" (Casillas y Santini, 2006: 38). Estos buenos deseos planteados desde la educación oficial responden a la que, en el capítulo "De eso que llaman interculturalidad", llamé una "visión utópico-angelical" (en Gasché, 2008b) de la interculturalidad, ya que no toman en cuenta el conflicto intercultural y las relaciones de dominación-sumisión entre conocimientos indígenas y escolares. Sin embargo, en contraste con esta postura angelical, las investigaciones etnográficas realizadas acerca de los aprendizajes que los niños indígenas desarrollan en las escuelas bilingües de la región de Los Altos de Chiapas (FRMT, 1997; Freedson y Pérez, 1999; Pérez, 2003) nos muestran una realidad alarmante. Como sintetiza Pérez, en las escuelas primarias bilingües oficiales, lejos de integrar armónicamente los conocimientos culturalmente propios con escolares convencionales los niños indígenas:

> Ni aprenden en ellas el currículum básico, ni tampoco reciben una formación deseada para que sean verdaderos hombres y mujeres de sus comunidades […]. Las escuelas bilingües no cumplen con su función social de formar a las nuevas generaciones indígenas acorde al ideal del hombre y la mujer que desean las comunidades [por lo que] la educación escolarizada entra en contradicción con la razón de existir y reproducirse de los grupos indígenas (Pérez, 2003: 20).

En particular, los estudios que mencioné en el capítulo uno de este trabajo señalan que el impacto negativo de la escuela bilingüe oficial es particularmente agudo con respecto de los valores positivos de las sociedades indígenas y se manifiesta en la progresiva pérdida de valores y normas

de conducta culturalmente propios. Por ejemplo, la pérdida de respeto hacia los mayores, que se manifiesta en las normas de conducta relacionadas con los saludos:

> En la escuela, simplemente no se están reforzando los valores y las costumbres propias que insisten siempre en una actitud de respeto del menor hacia el mayor. Las nuevas generaciones entonces, reciben un doble mensaje: en su casa aprenden que se debe respetar y en la escuela, generalmente esta regla no se refuerza (FRMT, 1997: 87).

¿Cómo se posiciona el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009) con respecto al tema de la articulación intercultural entre conocimientos indígenas y escolares convencionales o, mejor dicho, frente a la dominación-sumisión que caracteriza las relaciones interculturales entre conocimientos escolares convencionales y conocimientos indígenas? Este tema estuvo presente en la mesa de debate desde el comienzo del proceso de diseño curricular. Recordemos nuevamente lo que planteó Gasché al inaugurar el primer Taller en Noviembre 2006:

> La educación intercultural tiene como objetivo restablecer un equilibrio entre el conocimiento comunitario y esas cosas nuevas que trae la escuela (matemáticas, cívica, lectura, etc.). En la escuela intercultural tenemos que integrar el conocimiento comunitario con el conocimiento científico.[151]

¿Cómo integrar/equilibrar dos tipos de conocimiento —indígena y escolar convencional— que responden a racionalidades profundamente distintas? Empecemos por las palabras de Juan:

> Lo otro que se quiere fomentar es que se empiece desde lo que hay, los trabajos, los oficios, la variedad de todo, milpa, ganado, cacería, un poco de todo, hacer que el niño vaya a aprender todos estos elementos y que entienda que todos estos conocimientos le pueden ayudar para la vida en la comunidad […]. Esto no se ve en la escuela, se ven otras cosas, por eso cuando terminan están confundidos porque no saben lo que está pasando en el mundo real. Es muy diferente lo que ven en la casa y en la escuela, es otro sueño que están estudiando, hay que ser más realista, contextualizada a la región donde se trabaja.[152]

151 Stefano y Raúl en Memoria del Taller Noviembre, 2009: 9.

152 Currículum UNEM agosto 2008: 35.

He aquí un primer planteamiento que, como vimos en el capítulo anterior, expresa claramente una postura política centrada en la reivindicación de lo propio como base fundamental de la que partir para realizar todo el proceso de co-teorización intercultural del currículum y, en ese caso, para organizar el proceso de articulación intercultural entre conocimientos comunitarios y escolares convencionales. Como bien señaló uno de nuestros colaboradores indígenas, la pregunta central a la que se tiene que contestar es: ¿cómo "se articulan los conocimientos indígenas con los científicos enfatizando un aprendizaje significativo en dos universos cognitivos"?.[153] Analicemos cómo se contestó esta pregunta durante el proceso de diseño curricular que estamos analizando. El punto de partida del proceso de articulación es, por supuesto, el conocimiento comunitario. En palabras de algunos de nuestros colaboradores tsotsiles de La Pimienta:

> Todos estos conocimientos y valores de cada comunidad son muy importantes para que los niños aprendan, […] de esa forma se puede articular el conocimiento comunitario con el conocimiento científico realizando investigaciones, consultar con otros libros o materiales escolares donde ambos conocimientos se relacionan y los alumnos tengan una enseñanza significativa, pero partiendo de sus conocimientos previos y de una actividad social en donde su comunidad realiza, quiere decir que vamos a empezar desde abajo hacia arriba desde el conocimiento comunitario al conocimiento escolar y científico.[154]

He aquí un primer planteamiento fundamental que nuestros colaboradores indígenas marcan de manera contundente. El proceso de articulación tiene sus raíces en los conocimientos comunitarios indígenas que emergen de la actividad comunitaria en la que la escuela participa, mismos que representan la base de la que partir para explorar los conocimientos escolares convencionales relacionados. La direccionalidad de este proceso va de abajo hacia arriba, del conocimiento comunitario al conocimiento escolar y científico. Veamos lo que al respecto planteó otro colaborador:

> —Juan: […] la necesidad de hacer una nueva propuesta educativa nace en las comunidades desde una concepción indígena, […] una demanda social, "la educación […] debe ser intercultural" y controlada por las mismas

153 Jorge, Mankut y Juan en Memoria del Taller Enero, 2007: 33-41.

154 Gustavo, Edmundo y Armando en Memoria del Taller Enero, 2007: 56-59.

> comunidades […]. A partir de los criterios anteriores se propone una Nueva Educación Intercultural Bilingüe entendida particularmente como la articulación de los conocimientos indígenas con conocimientos científicos, afirmando una estrecha relación del hombre-sociedad-naturaleza; definida desde un marco sociopolítico del funcionamiento de la sociedad indígena que reivindica sus derechos […]. La educación intercultural […] se empieza a desarrollar desde la cosmovisión indígena revalorando la cultura. […]. En la escuela se abren espacios para fomentar las prácticas cotidianas propias, enriquecidos con el apoyo de la ciencia; es decir, fomentar procesos reflexivos para la promoción de relaciones de beneficio mutuo entre las diversas culturas, a medida que se intercambian y reivindican aportes de cada uno, facilitando medios y condiciones para fomentar el desarrollo de los niños a partir de la raíz cultural que pertenece.[155]

Como destaca nuestro colaborador, la propuesta educativa de la UNEM forma parte de un proyecto político indígena que pone en el centro la cultura propia. La interculturalidad por lo tanto se construye bajo el control de las propias comunidades, desde una racionalidad propia centrada en la integración entre sociedad y naturaleza. El punto de partida es la cosmovisión indígena y la cultura propia. Como expliqué en el segundo capítulo, la interculturalidad se construye por lo tanto a partir de un replanteamiento de la ontología del conocimiento escolar, donde el énfasis se pone en la racionalidad indígena. Como sostiene nuestro colaborador, la búsqueda de relaciones de beneficio mutuo entre la cultura indígena y la *kaxlan* —es decir, la construcción de conocimientos interculturales— se tiene que desarrollar a partir de la "raíz cultural" indígena a la que pertenece el niño, misma que se manifiesta en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, de acuerdo al calendario socionatural de la localidad, sus habitantes realizan en el territorio comunitario. Abundemos un poco más en este relevante aspecto. Otra vez, es Juan quien se encarga de explicarnos que:

> En la enseñanza no se exige simplemente una explicación de contenido de aprendizajes desconocidos, sino que se hace, se aprende haciendo y estudiando las funciones de las prácticas, […] generando en ellos [los estudiantes] una necesidad de indagar en otros conocimientos, aplicarla para un uso adecuado del entendimiento de la actividad útil, en la

155 "La alternativa educativa primaria de la UNEM" en Memoria del Taller Enero, 2007: 2-4.

> vida […]. El método inductivo intercultural […] genera procesos de aprendizaje en el educando a partir de lo práctico […] de manera que permitan complejizarse, a través de su articulación y sistematización de estos conocimientos con el apoyo del conocimiento científico, […] para fomentar la valoración de ambos conocimientos.[156]

En palabras de Gustavo: "partiendo de un método inductivo y de algo real, partiendo de los conocimientos empíricos de las actividades productivas, […] no enajenando los conocimientos científicos, sino como un refuerzo más de sus propios conocimientos".[157]

Los planteamientos de nuestros colaboradores indígenas muestran una claridad político-pedagógica derivada de sus trayectorias personales y vidas comunitarias, de los aprendizajes realizados en las escuelas comunitarias en donde laboran y de los inter-aprendizajes realizados con sus asesores *kaxlanes* a lo largo de más de diez años de colaboración intercultural. Es justamente a partir del hacer práctico, de la participación activa de maestros y alumnos en las actividades comunitarias que surge la "necesidad de los estudiantes de indagar en otros conocimientos" que resulten útiles, relevantes y significativos en la vida. El proceso de articulación intercultural se realiza desde la vivencia, desde el hacer, desde una práctica propia que se sistematiza y enriquece apoyándose en "los conocimientos científicos".[158]

Sigamos ahora analizando las reflexiones por medio de las cuales se co-teorizó acerca de la articulación entre conocimientos indígenas y escolares convencionales en los últimos talleres de diseño curricular, cuando se trató de completar las reflexiones iniciadas anteriormente. Vayamos entonces al Taller Agosto 2008:

> —Stefano: ¿qué hacemos con los conocimientos convencionales, occidentales, escolares? Por lo pronto no aparecen mucho en los objetivos. ¿Qué vamos a decir al respecto?

156 "La alternativa educativa primaria de la UNEM" en Memoria del Taller Enero, 2007: 5.

157 Gustavo, "Modelo sintáctico de generación de contenidos, área sociedad y naturaleza".

158 Es interesante observar cómo nuestros colaboradores indígenas asocian los conocimientos escolares convencionales con el conocimiento científico, separándolo inconscientemente de los conocimientos indígenas que, de esta forma, aparecen como no científicos.

—Pancho: que los conocimientos occidentales se llevarán y se aplicarán en el campo para mejorar la producción, tal vez es esto. Conocimientos técnicos aplicables a la producción.

—Juan: desarrollar otros conocimientos que permiten aplicar en las actividades sociales, por ejemplo, cómo mejorar la producción de ganado, como inyectarlo, curarlo cuando está enfermo. Son conocimientos aplicables en su trabajo, […] lo que está aprendiendo le va a ser útil en el trabajo agrícola, ganadero, en lo que su padre desempeña, en lo que él va a hacer después.

—Raúl: esta sería una contribución al método inductivo intercultural, que partimos de las actividades prácticas para explicitar el conocimiento indígena, pero que al articularlo con el conocimiento occidental pareciera que nada más recurriéramos a los libros de texto, que solamente de ahí saliera este conocimiento, mientras que estamos viendo que se puede hacer la articulación con el conocimiento occidental práctico, en actividades prácticas que sirven, que son útiles.

—Stefano: esta es una forma de aterrizar los conocimientos occidentales que generalmente los niños solo leen de manera abstracta en un libro y aterrizarlos a la práctica real, sobre todo lo que te sirve, que es relevante.

—Stefano: otra cosa […] articulación con los conocimientos convencionales. Pero ¿cuáles de estos conocimientos nos interesan? ¿Todos, en general? O nos interesan principalmente los que tienen aplicación, los que se pueden usar en nuestros contextos.

—Pancho: esto yo también es lo que yo estaba imaginando ahora que estaban hablando, dependiendo del contexto y de la producción local, es variado el interés de cada región, no es como el currículo nacional que es igual para todos. Dependiendo del contexto le van a poner más atención a ciertos conocimientos respecto de otros. Una tocadita de lo general pero más lo que nos sirve, que sirve en nuestro contexto.

—Pancho: los zapatistas lo hacen, la educación la integran en diferentes áreas: derechos humanos, agro-ecología, salud. Están viendo parte del conocimiento occidental práctico que lo van a practicar en la comunidad.

> Por ejemplo, en la cría de pollos, será que todo se puede curar con secretos, a veces uno piensa que no, y que ahí son necesarias las vacunas.[159]

He aquí un claro ejemplo del proceso de co-teorización por medio del cual se logró desarrollar y enriquecer la versión original del MII. Como señala uno de los dos asesores *kaxlanes* que participaron en el debate arriba reportado, el proceso de articulación intercultural entre conocimientos indígenas y escolares convencionales no se realiza únicamente por medio de los libros de texto (como se solía hacer en la propuesta original) sino que adquiere un enfoque práctico, aplicado a las actividades —productivas en particular— que se realizan en la comunidad. Como plantean nuestros colaboradores tseltal y ch'ol, la articulación intercultural tiene que servir para el trabajo, tiene que ser útil para las actividades que se realizan en la comunidad, tiene que aportar a la práctica. Pareciera que estuviéramos en presencia de una forma muy propia de apropiarse de los conocimientos occidentales, una forma muy pragmática por medio de la cual estos se aplican —cuando tienen utilidad y respetan la cosmovisión indígena— a las mismas actividades comunitarias que representan la fuente de donde explicitar, por medio del MII, los conocimientos indígenas. Sigamos ahora con el análisis del debate realizado a partir de estas primeras reflexiones.

> —Stefano: articulación entre lo teórico y lo práctico, entre lo occidental y lo indígena: lo estamos empezando a resolver, más allá de la palabra, de decirlo. Aquí ya estamos dando una clave de cómo lo vamos a realizar, ¿cómo los articulamos? Tratamos de aplicar a la realidad práctica de la comunidad aquellos conocimientos occidentales que nos pueden ser útiles y que respetan la cosmovisión la integración sociedad naturaleza, la Madre Tierra.
>
> —Pancho: hay que analizar las ventajas y las desventajas de esta articulación con lo occidental, ver las consecuencias, recuperar las experiencias que ya se han tenido.
>
> —Juan: que todos tengan esta formación, sobre los problemas que causa lo que se está introduciendo. Se trata de entender los problemas que se están dando en la realidad, para tener esta formación crítica, mirar lo bueno y distinguir lo malo que nos pueda dañar en la comunidad, porque

159 Currículum UNEM agosto 2008: 34-35.

> no todo es bueno lo que viene desde afuera, aprender a valorar, aprender a hacer desde lo que está en la comunidad, entender por qué se está dando esta introducción de nuevos productos en la comunidad.
>
> —Stefano: por eso el maestro se tiene que apoyar en los ancianos de la comunidad, para que lo aconsejen, porque ellos recuerdan cuándo se introdujeron productos o nuevas técnicas, las ventajas y desventajas, las enfermedades que se han producido.
>
> —Raúl: tenemos que recordar el tipo ideal de la sociedad occidental que vimos con Gasché, sus desventajas, para reflexionar sobre qué es lo que vamos introduciendo, qué es lo que vamos articulando. Tener que poner énfasis en los valores positivos de las culturas indígenas y usarlos como criterio de articulación con los conocimientos occidentales.[160]

Llegamos así a mostrar cómo se desarrolló el proceso de co-teorización intercultural en el caso de la articulación-contrastación de los conocimientos escolares indígenas y convencionales. El punto de partida es reconocer que estos últimos no son neutrales, sino parte del conocimiento dominante hegemónico producido desde Occidente en detrimento de las culturas indígenas. Es por ello que, al referirse al proceso de articulación intercultural, nuestros colaboradores destacan que todos los conocimientos (comunitarios, escolares, universales) tienen que surgir de las actividades que se realizan en el territorio socionatural comunitario en el que los niños se están desarrollando. El punto de partida es el conocimiento local, la pedagogía indígena, la realidad vivencial de los alumnos y de los maestros. En un segundo momento se articulan y contrastan los conocimientos propios con los conocimientos escolares/universales. No es de menor importancia destacar que, en este proceso de articulación y contrastación entre conocimientos comunitarios y escolares/universales, los valores positivos vigentes en las comunidades indígenas desempeñan un papel sumamente relevante, operando como criterios que orientan todo el proceso de articulación y contrastación intercultural. Estos valores constituyen, por tanto, los criterios para orientar el proceso de co-teorización intercultural y, en su caso específico, para organizar el proceso de articulación y contrastación entre conocimientos comunitarios indígenas

160 Currículum UNEM agosto 2008: 34-35.

y conocimientos escolares/universales. Aunque nuestros colaboradores indígenas manifiestan claramente que su propuesta educativa no busca encerrarse en lo propio, en lo indígena, sino articularse con la sociedad nacional-mestiza, ellos destacan de forma contundente que este proceso de articulación no resulta ni armónico ni equitativo, ya que intervienen las relaciones de dominación-sumisión entre la sociedad nacional-mestiza y las sociedades indígenas. Por esa razón, plantean realizar un proceso de articulación crítica con los conocimientos escolares/universales, lo que implica contrastar estos conocimientos con los valores positivos vigentes en sus propias sociedades.

Finalmente, para nuestros colaboradores indígenas, el proceso de articulación intercultural no es neutral, sino que implica abordar el tema de los valores. Es por eso que los valores positivos de las sociedades indígenas se vuelven criterios para analizar los conocimientos escolares/universales y proceder a una articulación intercultural crítica que parte de la valoración y el fortalecimiento de lo propio.

Capítulo VI

# Ser para hacer: la co-teorización intercultural del maestro-acompañante

## Introducción

En este capítulo se reconstruye el proceso de co-teorización intercultural que nos llevó a concebir al maestro como un acompañante en el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA. VV., 2009). Como anticipé en la introducción, considero que ha sido justamente este el proceso que mejor ejemplifica la forma en que operó la MAI descrita en el capítulo tres. En particular, es al interior de este proceso que la MAI nos ayudó a enfrentar de manera propositiva el conflicto intercultural entre las diferentes formas, culturalmente situadas, de concebir el ser y el hacer del maestro por parte de los diferentes colaboradores indígenas y *kaxlanes*, articulándolas y fusionándolas en un perfil docente co-teorizado interculturalmente. Ahora bien: ¿cuáles son los elementos centrales que sustentan el ser y el hacer del maestro-acompañante en este modelo curricular?, ¿cómo es que estos elementos son el resultado de un proceso de co-teorización intercultural?

Con el afán de encontrar respuestas para estas preguntas, fue importante seleccionar, al interior del *corpus* documental del proceso de construcción curricular, todas las aportaciones relacionadas con la definición del perfil docente que los diferentes colaboradores habíamos aportado a lo largo de los talleres de diseño curricular, señalando cada una con un código que permitiera identificar la filiación étnica del colaborador indígena o *kaxlan* que la expresó (ejemplo: Educadortseltal1, Educadorchol2, Asesor-

kaxlan1, etc.). Posteriormente, se identificaron aquellos "códigos en vivo" (Charmaz, 2006: 54) y "categorías sociales […] inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores" (Bertely, 2000: 64) que "cristalizan las experiencias" (Charmaz, 2006: 55) maduradas por los diferentes colaboradores y, en particular, por nuestros colaboradores indígenas, a lo largo de la vida comunitaria y de las prácticas realizadas a lo largo de su trayectoria educativa. Como señalé en el tercer capítulo, estos "códigos en vivo" permitieron arraigar la construcción del perfil docente en las concepciones —culturalmente situadas— de los diferentes colaboradores indígenas y *kaxlanes* y, de esa forma, construir categorías arraigadas interculturales, como la de maestro-acompañante, que muestran los alcances del proceso de co-teorización intercultural.

Luego, se analizó de manera diacrónica el proceso de construcción del perfil docente, identificando cinco fases al interior del mismo, en las que se definieron los insumos iniciales del proceso (fase 1), se recuperaron las vivencias de nuestros colaboradores indígenas como estudiantes de primaria y sus relaciones conflictivas con sus maestros y se definieron algunas características ideales de los maestros en la propuesta educativa en construcción (fase 2); se elaboró una primera síntesis inductiva intercultural de las diferentes aportaciones (fase 3), se analizaron los inter-aprendizajes que emergieron de sus experiencias con jóvenes maestros bilingües de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que participaron a los diplomados "Sistematización del conocimiento indígena" y "Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües" (cfr. cap. 1) (fase4) y, finalmente, se explicitó la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante (fase 5). Organizando cronológicamente la información recopilada en el *corpus* documental, estas fases representaron el punto de partida para realizar el proceso de co-teorización intercultural que se explica a continuación.

Con el objetivo de discriminar las aportaciones de los colaboradores indígenas (aportaciones indígenas = AI) de aquellas de los *kaxlanes* (aportaciones *kaxlanes* = AK) para contar con elementos que permitieran mostrar cómo se articularon y contrastaron sus diferentes concepciones en la definición del perfil docente, se identificaron dos dimensiones asociadas a este último, el ser y el hacer del maestro (la primera enfatizando la parte axiológica relacionada con valores y actitudes y la segunda haciendo hincapié en las prácticas pedagógicas), que resultaron útiles para clasificar cuali-

tativamente las aportaciones de cada colaborador y analizar sus respectivas contribuciones a la co-teorización de la categoría arraigada intercultural de "maestro-acompañante". Como se pretende mostrar a continuación, esta fue resultado de la aplicación de una MAI por medio de la cual, desde sus respectivas concepciones culturalmente situadas del ser y del hacer del docente y desde su forma de expresar su pensamiento (más conceptual y abstracta en el caso de los *kaxlanes*; más descriptiva y vivencial en el caso de los indígenas), los diferentes colaboradores indígenas y *kaxlanes* co-teorizamos al "maestro-acompañante".

Antes de profundizar sobre este proceso es oportuno aclarar que, al discriminar entre el ser y el hacer del docente, no se pretenden desvincular dos dimensiones que, tanto en la práctica docente como en el mismo modelo curricular, resultan necesariamente articuladas entre sí. Sin embargo, durante el proceso de codificación nos resultó interesante analizar cuáles de estas dimensiones se enfatizaron en las aportaciones puntuales de los colaboradores indígenas y *kaxlanes* y, cuando ambas estaban presentes, cuál de las dos fue la que el colaborador consideraba prioritaria. Para este fin se codificaron las informaciones del *corpus* documental utilizando los siguientes códigos clasificadores:

1. A(KoI)S = Aportación (kaxlan o indígena) enfatizando el ser docente.
2. A(KoI)H = Aportación (kaxlan o indígena) enfatizando el hacer del docente.

Es menester observar algunos ejemplos:

1. AIS (aportación indígena enfatizando el ser docente): "el maestro tiene que estar vinculado con la comunidad, tiene que convivir con la comunidad, apuntalar, registrar los acuerdos de la asamblea" (23).[161]
2. AKH (aportación *kaxlan* enfatizando el hacer del docente): "gradar y dosificar los contenidos […] Tenemos que saber qué

161 En este capítulo, las referencias y citas textuales que remiten a las informaciones recopiladas en el *corpus* documental del proceso de diseño curricular, son tomadas del documento "Codificación inicial del *corpus* documental relativo al proceso de construcción del perfil docente en la propuesta curricular", por lo cual solo constará el número de página de dicho documento.

> habilidades y competencias estamos entrenando con cada contenido. Si no tenemos claro esto, somos maestros improvisados" (13-14).

Luego de explicar los pasos metodológicos que nos permitieron organizar las informaciones recopiladas en el *corpus* documental del proceso de diseño curricular, ha llegado el momento de analizar el conjunto de las aportaciones de los colaboradores indígenas y *kaxlanes* al proceso de definición del perfil docente o, mejor dicho, a la co-teorización intercultural del maestro como acompañante.

## Hacia la co-teorización de una categoría arraigada intercultural

En este largo proceso (dos años de trabajo, once talleres de diseño curricular) hubo ocasiones en las que los colaboradores *kaxlanes* e indígenas definimos de forma similar las dimensiones del ser y hacer del docente; sin embargo, y en esto radica la riqueza del proceso que se está analizando, hubo también importantes matices y/o diferencias sustanciales acerca de estas dimensiones, relacionadas con nuestras respectivas formas de concebirlas. Son justamente estas diferencias y estos matices los que permiten mostrar la peculiaridad de las diferentes posturas en colaboración, expresando el conflicto intercultural entre nuestras concepciones sobre el ser y el hacer del maestro-acompañante de la nueva educación. A lo largo del proceso, lo anterior se resolvió gracias a la MAI, fusionándose en la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante que quedó plasmada en el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009).

Empecemos el análisis a partir de las aportaciones de Gasché durante el primer taller de diseño curricular (Taller Noviembre 2006):

> Cuando hablamos del currículum […] el rol del maestro se vuelve central […]. ¿Cuál es el rol del maestro en la escuela? […] Ampliar los conocimientos de los niños […]. Al final de la clase un niño debe de saber más de cuando empezó. El maestro debe de ser consciente de su papel de ampliador del conocimiento del niño […] ampliación del conocimiento, articulación intercultural entre conocimiento indígena y científico […]. En estas dos tareas es donde interviene el papel del maestro (6-7).

Tenemos que definir el rol del maestro porque es el responsable de la ampliación del conocimiento, de la adquisición de nuevas competencias como escritura, lectura, etc. Algo nuevo que se debe de combinar con lo que el niño ya sabe. Tiene que construirse sobre lo que el niño ya sabe (7).

Podemos observar cómo, al recuperar los planteamientos de Gasché con respecto de las características principales del maestro, el análisis del *corpus* documental del proceso de diseño curricular nos permitió encontrar las dos dimensiones que hemos destacado desde el comienzo de este trabajo, a saber:

1. Hacer del docente: ampliación del conocimiento del niño, articulación intercultural entre conocimiento indígena y científico, adquisición de nuevas competencias.
2. Ser del docente: conciencia de su papel y de su responsabilidad como maestro. Relevancia de los conocimientos culturales previos de los niños.

Es relevante señalar que, al utilizar el término "ampliar", por un lado se hace énfasis en una dimensión clásica asociada al hacer del maestro: la de enseñar nuevos conocimientos. Sin embargo, por otro lado, la palabra "ampliar" implica partir de una base para profundizarla; significa que los nuevos conocimientos se construyen a partir de una base que el niño ya posee, "sobre lo que el niño ya sabe". Como señaló claramente Gasché: "Se trata también de ampliar con el niño su vocabulario en lengua indígena y en español, su habilidad de dar cuenta verbalmente de la realidad, describirlo, expresarlo" (9).

Como vimos en el capítulo anterior, la ampliación de los conocimientos de los niños, hacer específico del maestro en la concepción del Gasché, se realiza en dos direcciones:

1. Hacia lo comunitario-indígena, que está implícito en las actividades comunitarias en las que maestros y niños van a participar.
2. Hacia lo científico, convencional, nacional, que el maestro tiene que conocer y, para ello, documentarse, investigar, capacitarse.

En ambos casos el maestro desempeña un papel activo, creativo: "Gasché: este currículo no es una enciclopedia donde se saca el conocimiento o un inventario de conocimientos, es una propuesta para generar el conocimiento" (8). "Este tipo de currículo es exigente. Necesita maestros creativos, no rutinarios, burócratas. Maestros que saben crear, investigar,

inventar, producir los conocimientos" (11). El maestro tiene entonces un papel activo en la producción y generación de los conocimientos, tanto los escolares convencionales como los comunitarios. Para ello, además de documentarse y capacitarse para conocer el conocimiento científico, tiene que crear, explicitar, producir conocimientos desde las actividades comunitarias, investigándolas para después poderlas "aprovechar pedagógicamente" por medio del MII.[162]

> —Gasché: el maestro tiene que documentarse para conocer el conocimiento científico, consultando libros, para complementar el conocimiento que ya tiene […]. Los maestros para poder aportar su conocimiento tienen que aprender más. Tienen que capacitarse […]. El currículo no excluye que se utilicen libros, pero el libro no es la base, es un apoyo, como las Tarjetas […]. El maestro tiene que investigar primero, luego sí puede usar un texto científico para explicarle a los niños (9).

A lo largo de este proceso de generación de conocimientos el maestro:

> Adecua sus herramientas pedagógicas al desarrollo personal del niño […] tienes que definir qué voy a enseñar al primer grado, segundo grado. Porque no vas a enseñar a todos los mismos. Tenemos que gradar los contenidos: de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. Gradar y dosificar los contenidos […]. Tenemos que saber qué habilidades y competencias estamos entrenando con cada contenido. Si no tenemos claro esto, somos maestros improvisados (7, 13-14).

El maestro tiene que tomar en cuenta quiénes son sus alumnos y, para ello, conocer (o sea, investigar) las etapas de desarrollo de los niños de la comunidad en la que trabaja. De esta forma puede saber cómo gradar y dosificar los conocimientos que se van a tratar a partir de las actividades comunitarias en las que la escuela va a participar. Hasta aquí sintetizamos los planteamientos de Gasché en el primer taller de diseño curricular que, como explicamos, orientaron el proceso de co-teorización del perfil docente y que, como observamos, hacen énfasis principalmente en el hacer del maestro.

162 Al decir "aprovechar pedagógicamente" me refiero al proceso metodológico del MII que, como ya vimos en el capítulo cinco, está estructurado en un formato de planeación de actividades pedagógicas que permiten generar, articular y contrastar los conocimientos escolares indígenas y convencionales.

Ahora bien, con el fin de mostrar cómo operó en la práctica el proceso de co-teorización que nos llevó a definir la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante, en las páginas siguientes mostraré cómo los planteamientos iniciales de Gasché se complementaron y enriquecieron con las aportaciones que nuestros colaboradores indígenas manifestaron de manera implícita desde el primer taller de diseño curricular pero que, reflejando su estilo cultural de analizar, reflexionar y comunicar, no explicitaron formalmente hasta el final del proceso, después de aterrizarlas, contextualizarlas o, mejor dicho, "situacionalizarlas" (Bertely, 2007) en sus propias vivencias y prácticas como educadores en las escuelas de sus comunidades, compartirlas y analizarlas críticamente en los talleres de diseño curricular para luego volver a experimentarlas en sus escuelas. No es de menor relevancia señalar que, de esa manera, no solo se manifiesta el arraigo de las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas en sus prácticas y vivencias como comuneros y educadores comunitarios autónomos e independientes, sino que, al mismo tiempo, se hace explícita una vez más la forma concreta que adquirió este proceso de co-teorización "desde abajo y desde adentro" (Bertely, 2009: 5). Como ya señalé en otras partes de este trabajo, este se caracterizó por un ir y venir de la investigación y de las vivencias a la reflexión teórica, de la práctica docente al análisis reflexivo colegiado. El proceso de construcción del perfil docente se realizó durante un proceso de aproximadamente dos años (noviembre 2006-octubre 2008), durante los cuales se exploraron, analizaron y definieron las características asociadas al ser y hacer de lo que llegó a definirse como maestro-acompañante. Fue un proceso caracterizado por diferentes etapas (cinco son las que emergen del análisis diacrónico del *corpus* documental), haciéndose énfasis en diferentes dimensiones y características que destacaré a continuación.

Al revisar de manera diacrónica el *corpus* documental del proceso de co-teorización del perfil docente, observo que una importante aportación a la co-teorización de la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante tuvo lugar durante el segundo taller de diseño curricular (Taller Enero 2007). En particular fue cuando, a sugerencia de uno de los asesores *kaxlanes*, se realizó una actividad para recuperar aquellas "historias educativas particulares" (FRMT, 1997: 89) en las que se explicitaron las experiencias (positivas y negativas) que los colaboradores indígenas habían

vivido con sus maestros de primaria para analizarlas retrospectivamente y hallar elementos que contribuyeran a la definición del perfil docente en construcción. Estas experiencias quedaron plasmadas en pequeños relatos elaborados por nuestros colaboradores, fragmentos de los cuales se reportan a continuación:

> —Gustavo: […] cuando estuve en segundo grado el maestro trataba muy mal sus alumnos, el niño que platicaba lo castigaba sea con un cinchazo o con una vara le pegaba. Igual al que no terminaba luego de llenar la plana con las sílabas o palabras completas. El maestro era el que sabe todo y todo lo que decía era lo mejor. No daba chance para que los alumnos participaran en comentar sus saberes previos; es más, no lo tomaba en cuenta eso. Cuando un alumno entrega su trabajo y le sale mal, el maestro lo tachaba con una X grande y el cuaderno lo aventaba hacia fuera por la ventana (20).
>
> —Armando: […] nos tocó un maestro que se llama Jorge y le apodamos "cama" porque puro dormir quiere. Al entrar en clase por la mañana solo pasa la lista de asistencia, después nos pide que sacamos el libro de español lectura y nos hace copiar tal página mientras él se va a su cuarto a dormir […] después viene a calificar, los alumnos que no han terminado de copiar los pega con un palo, no vara, sino un palo grueso como el de escoba, nos pegaba en la cabeza, espalda, o en las palmas de la mano tendida en la mesa […]. No enseñaba cómo hacer ni explicar las matemáticas, sino solo es copiar, llenar planas o dibujos para pasar el tiempo (21).
>
> —Mankut: […] nos trataba muy mal mi maestro, es uno de Oxchuc, nos castigaba y nos pegaba con "chincho" y en la cabeza con barrita. Una ocasión me castigó solo por no hacer la tarea, no hice porque estaba muy complicado era de la multiplicación, yo no sabía todavía la multiplicación, me hizo hincar frente al grupo con piedritas donde habíamos amontonados. Media hora me tuvo ahí hasta que lloré por el dolor […]. En cada lunes nos pone a marchar y nos decía a la izquierda y derecha pero en el español y no le entendíamos donde quedaba la derecha y la izquierda. Nos confundíamos mucho y nos picaba con espina de naranja en la mano y en la cabeza y salía la sangre de cada piquete: los compañeros lloraban por el dolor, y otros salían huyendo en la plaza […]. a veces lo dejamos solo ahí el maestro en la plaza y se encabrona y nos pone otro castigo. A veces cuando llegaba borracho en la escuela nos decía que somos tontos y pendejos, él decía que es el más chingón y

> también nos pedía nuestra hermana si lo decíamos que vamos a dar para su novia no nos pega y si no damos nos pega (21-22).

Las experiencias vividas por nuestros colaboradores indígenas cuando eran estudiantes de primaria (hace unos 15-20 años en promedio), dramáticamente parecidas a las que muchos niños indígenas siguen viviendo en la actualidad, no solo son una muestra contundente del conflicto intercultural vivido en las escuelas bilingües oficiales por parte de los alumnos indígenas, sino que representan un referente importante para comprender las características asociadas al perfil docente por parte de los educadores comunitarios de la UNEM. En particular, el recuerdo del conflicto intercultural vivido con sus docentes (mestizos y bilingües), ejemplificado en el trato sufrido (maltratos, violencia corporal y psicológica, castigos, humillaciones), y manifiesto en la auto-concepción de los maestros en relación a los alumnos indígenas (maestro sabelotodo, único depositario del conocimiento, niño ignorante) y a sus culturas (superioridad, desprecio), resulta fundamental para comprender el énfasis asociado por nuestros colaboradores indígenas a la dimensión del ser del maestro-acompañante, categoría entonces todavía en proceso de definición[163]. Se comprende así la insistencia en definir al nuevo maestro como:

> Un compañero más, solo que tiene un poco más de experiencia, […] que ayuda a desarrollar los conocimientos que ya tienen los niños; […] un hermano mayor […] un padre o una madre que tiene que preocuparse como si fueran sus propios hijos los que tiene ahí; alguien que genera confianza con los niños, quienes se vuelven tus amigos […] también afuera del aula y del horario escolar, en la vida comunitaria (46-49).

Frente al conflicto intercultural vivido en primera persona con los maestros oficiales, nuestros colaboradores indígenas enfatizaron la parte actitudinal y, para ello, recuperaron algunas de las características que, en sus culturas, son propias del *noptewswanej* (palabra en lengua tseltal que, como veremos en las páginas siguientes, suele usarse para referirse a "alguien que enseña") arraigando el perfil docente en construcción a sus formas, culturalmente propias, de aprender y enseñar.

163 Recuerdo que estas experiencias se relataron durante el segundo taller de diseño curricular, mientras que la categoría de "maestro-acompañante" se explicitó en el penúltimo taller.

Siempre en el Taller Enero 2007, otras aportaciones de los educadores comunitarios de UNEM definieron algunas de las características centrales de lo que, posteriormente, se explicitará con la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante. Veamos:

> ¿Cómo deben ser los maestros? Reconoce[n] al niño como un sujeto poseedor de algunos conocimientos adquiridos en el medio social, natural; por lo consiguiente, se toma como punto de partida del proceso de ampliación y expansión del conocimiento del niño para fortalecer la cooperación, y el entendimiento de la cosmovisión de su sociedad (Documento elaborado por los educadores de La Pimienta: 23).

> Precisamente el maestro(a) promotor(a) de educación, cuando el niño(a) se ingresa al mundo de la escuela tiene que observar y tomar en cuenta algunos aspectos como su capacidad y habilidad, sus condiciones de vida, situación, respetando su cultura y la lengua que hablan los niños […]. Todos esos conocimientos que ha aprendido el niño [en su entorno familiar y comunitario], se le da seguimiento en la escuela (Documento elaborado por los educadores de La Pimienta: 25).

En las citas anteriores se destacan dos aspectos medulares relacionados con el ser del docente en el modelo curricular que estamos analizando:

1. Los maestros de la nueva educación reconocen que los niños llegan a la escuela con una serie de conocimientos que han aprendido en sus casas, en la comunidad y en el entorno natural en el que viven. Como ya expliqué en el capítulo cinco, dada la "integración entre sociedad y naturaleza" (Gasché, 2008b) que caracteriza a las sociedades indígenas, estos conocimientos socioculturales previos no solo se construyen en el medio social, sino también en las relaciones (productivas, rituales, etc.) con la Madre Tierra. Como enfatizan nuestros colaboradores refrendando los planteamientos iniciales de Gasché, estos conocimientos previos representan la base a partir de la cual el maestro acompaña a los niños en el proceso de ampliación de los conocimientos y, además, sirven como punto de partida para que el niño alcance un mayor entendimiento de la cosmovisión de su propia sociedad.

2. La escuela no tiene que ser un espacio de ruptura con la comunidad, sino de seguimiento, de continuidad sociocultural, ya que los conoci-

mientos escolares se construyen a partir de lo que el niño ha aprendido y sigue aprendiendo en su vida comunitaria.

Otra vez observamos la insistencia en la dimensión del ser del docente por parte de nuestros colaboradores quienes, por sus propias historias, vivencias y experiencias como niños, alumnos, educadores y formadores, y por su propia concepción —culturalmente arraigada— de enseñar y aprender, comprenden y valoran la relevancia de la parte actitudinal en la definición de las características fundamentales del maestro en el modelo curricular.

Siempre con respecto del ser del docente, durante el segundo taller de diseño curricular (Taller Enero 2007), encontramos otra aportación que resultará fundamental para la definición de la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante. Introduzcámosla con las palabras de nuestros colaboradores indígenas: "el maestro tiene que estar vinculado con la comunidad, tiene que convivir con la comunidad, apuntalar, registrar los acuerdos de la asamblea".[164]

Durante este taller y a lo largo de todo el proceso de diseño curricular, nuestros colaboradores indígenas enfatizaron la vinculación comunitaria del maestro y, en particular, destacaron la importancia de que el maestro apuntale, refuerce, implemente las decisiones acordadas en la asamblea comunitaria que, como ya hemos señalado en el capítulo anterior, representa la máxima autoridad educativa ante la que debe de responder el maestro. Observamos claramente aquí la importancia de la trayectoria vivencial, educativa y política de nuestros colaboradores indígenas. De hecho, los orígenes de la UNEM y de otras experiencias educativas independientes y/o autónomas en Chiapas se sustentan en la decisión de algunas comunidades indígenas de los Altos, Selva y Región Norte de tomar en sus manos el control de la educación escolar de sus hijos, expulsando a los maestros oficiales y nombrando a jóvenes de la misma comunidad como educadores:

> — Juan: las comunidades indígenas ya venían exigiendo la atención en materia educativa en distintas comunidades pero nada había sido escuchado, pero a raíz del levantamiento armado del primero de enero de 1994, las comunidades tomaron la decisión de crear sus propias escuelas

164 Documento elaborado por Jorge, Mankut y Juan.

> y algunos expulsaron a los maestros faltistas oficiales, eligiendo jóvenes indígenas de la misma comunidad (15).

La importancia de la comunidad como autoridad educativa a la que deben de rendir cuentas los maestros es un aspecto de la vinculación comunitaria sobre el cual nuestros colaboradores indígenas harán énfasis constantemente durante el proceso de construcción curricular, explicitando de esta forma otra de las caras que toma el conflicto intercultural entre la educación oficial y las comunidades indígenas en varias localidades indígenas de Chiapas. En las palabras de uno de ellos: "Jorge: los maestros que laboran en nuestras comunidades no quieren que nos metamos en la política educativa. Cuando hacen sus reuniones solo lo hacen con los padres de familia, no son tomados en cuenta los líderes comunales y los ancianos" (19). Para nuestros colaboradores la política educativa no es un asunto de pertinencia exclusiva de maestros y autoridades educativas. Frente a la costumbre magisterial de involucrar a los padres de familia solamente en cuestiones relacionadas con la infraestructura escolar, pidiéndoles cooperaciones en dinero o en trabajo para colaborar en el mantenimiento de la escuela, ellos plantean una mayor participación comunitaria en la escuela, pudiendo abarcar también cuestiones como la gestión escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, recuperan los aprendizajes realizados junto a Gasché durante un proyecto anterior donde se estuvo analizando el Convenio 169 de la OIT (Bertely, 2009b), retroalimentando jurídicamente algunas reivindicaciones del movimiento zapatista presentes también en los Acuerdos de San Andrés. Como bien señalará Jorge durante el segundo taller (Taller Enero 2007): "el currículo escolar para las escuelas indígenas no debe exclusivamente formularse por los técnicos-pedagogos de la ciudad, […] el currículo debe ser elaborado con la participación de comunidad" (19-20).

Siempre contemplando a la comunidad como autoridad educativa, durante el proceso de diseño curricular (Taller Agosto 2008) se planteó también que:

> —Pancho: en la elección de los maestros […] hay que darle el control a la comunidad.
>
> —Stefano: [los maestros tienen que] respetar los acuerdos de las asambleas comunitarias.

> —Raúl: pero más que esto, tener el respaldo de la propia comunidad para que esté trabajando en la comunidad. No podría seguir trabajando en la comunidad sin el respaldo de la comunidad, sin ese respaldo no podría seguir trabajando ahí (47-48).

Las experiencias maduradas en la vida comunitaria y en las escuelas autónomas e independientes en las que han estado trabajando nuestros colaboradores indígenas, alimentan esta concepción de la vinculación comunitaria presente a lo largo de todo el proceso de diseño curricular. La inter-comprensión entre colaboradores indígenas y *kaxlanes* y el compromiso político mutuo hacia la superación del conflicto intercultural entre educación oficial y comunidades indígenas, desemboca así en un planteamiento radical difícilmente compatible con los usos y costumbres vigentes en el sistema educativo oficial y con el peso del sindicato magisterial y de las autoridades educativas en la asignación, permanencia y cambios de los maestros oficiales.[165]

La vinculación comunitaria del maestro-acompañante, parte sustancial del ser del docente, tiene evidentemente una importante repercusión también en la dimensión del hacer del maestro, siendo la que posibilita su quehacer específico dentro de la propuesta pedagógica que caracteriza el modelo curricular:

> La participación de la comunidad en el trabajo escolar es fundamental, por lo que el educador debe mantener contacto permanente con la misma, desde el inicio de los trabajos pedagógicos cada ciclo escolar en los que debe dar a conocer la propuesta y obtener el compromiso de los comuneros de participar y/o apoyar en las actividades. Para ello, el educador puede exponer la propuesta, la programación, los avances y los

165 Este mismo planteamiento, aunque ligeramente modificado, aparecerá también en la versión final del modelo curricular, donde se dice que: "el acompañante tiene que vincularse con la comunidad, convivir con los habitantes de la comunidad y respetar los acuerdos generados en la asamblea general de la comunidad. Tiene que tener una comunicación constante con las autoridades comunitarias y con el comité de padres de familia. Debe tener el respaldo de la comunidad para iniciar y seguir el trabajo en la escuela con los niños. Tiene que anteponer los intereses de la comunidad, de la escuela y de los niños a sus intereses sindicales y a los de su gremio" (AA.VV., 2009: 65-66). Asimismo, se plantea que los maestros tienen que asumir "un compromiso explícito con la escuela y la comunidad y se queden a trabajar en la misma escuela por lo menos tres ciclos escolares completos antes de solicitar su cambio" (AA.VV., 2009: 66).

> resultados en las asambleas comunitarias o en los espacios que considere adecuados (51-52).

Remitiendo al capítulo cinco, dedicado al MII y al análisis de sus implicaciones en la propuesta pedagógica del modelo curricular, aquí pretendo señalar que la importancia de la vinculación comunitaria del maestro en relación con su hacer pedagógico fue una característica que los colaboradores indígenas destacaron constantemente en todas las fases del proceso de diseño curricular. Una de ellas, sumamente relevante, ocurrió en el curso del tercer taller de diseño curricular (Taller Febrero 2008), cuando se analizaron los aprendizajes resultantes de los dos diplomados "Sistematización del conocimiento indígena" y "Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües" que cinco colaboradores indígenas y cuatro *kaxlanes* estuvimos bosquejando y facilitando paralelamente al proceso de diseño curricular. Como mostraré a continuación, estos diplomados y, en particular, la inter-comprensión e inter-aprendizaje entre, por un lado, los educadores de la UNEM y los colaboradores *kaxlanes* que facilitaron las sesiones presenciales y, por el otro, los maestros oficiales que cursaron el diplomado, resultaron ser ingredientes importantes para la definición de las características asociadas al maestro-acompañante en el modelo curricular. De hecho, aunque no quedó formalmente como parte integrante del modelo curricular que se está analizando, el programa de los dos diplomados representa un insumo fundamental para comprender la propuesta educativa de la UNEM. Sin pretender analizar sus alcances y aportaciones en la formación de docentes que trabajan en el medio indígena, a continuación me limitaré a destacar el impacto de estos diplomados en el proceso de co-teorización intercultural del perfil docente, recuperando algunas de las reflexiones desarrolladas durante los talleres de diseño curricular que retroalimentaron de manera importante el trabajo que se venía realizando.

Durante el tercer taller de diseño curricular (Taller Febrero 2008), al compartir con los demás colaboradores la experiencia vivida con los maestros participantes del diplomado en Oaxaca, se señaló lo siguiente:

> Durante toda la observación que hice con los maestros, el temor de los maestros de que era difícil para ellos conseguir la información en sus comunidades […]. Se sienten amenazados por la DGEI, por los

supervisores […]. El problema de la educación en México ha sido un problema de dominación y eso es lo que sufren los maestros el día de hoy, esto es o que sufrimos todos, desde muy chicos […]. No hay conciencia, no hay motivación (42).

—Pancho: en Puebla, surgen las mismas preguntas, los maestros se acercaban para preguntarnos qué hacemos después de esto o para qué nos están formando en eso. Yo les comenté que la formación es para que cumplieran esta responsabilidad y que en el futuro tengan la tarea de formar a los maestros en servicio que hay en Puebla […] la cosa es de tener la formación, para que siguieran haciendo más materiales. Es darle el paso para hacer […]. Otros preguntaban acerca del trabajo, porque hay más horario de trabajo y menos paga […]. Ya han hecho un poco de sus investigaciones pero no habían tomado en cuenta lo del significado indígena, esto no lo habían tomado en cuenta, no habían llegado hasta ahí. Tenemos que ver desde el fondo para hacer educación intercultural, hacer lo visible y lo no visible (42-43).

Tuvieron otra duda con el calendario y el plan de trabajo que entregan con el supervisor y ¿sí llega y no estamos haciendo lo que ahí salía? […] Ser libre es costoso, hay que arriesgarse. Algunos se quieren liberar pero otros están cerrados (43).

—Raúl: [al referirse a las dificultades que encuentran los maestros de UPN]: siento que el miedo es de cambiar su práctica, de ser un nuevo maestro que no repite, que no trabaja de manera mecánica (44).

—Stefano: primero tenemos interiorizada una idea de ser maestros, ideas interiorizadas que se reflejan en nuestro comportamiento, no es sencillo cambiar […]. Asimismo, como los libros de texto, los programas, los concursos que se basan en estos contenidos, las evaluaciones de carrera magisterial, todo esto obstaculiza […]. Lo primero es trabajar con el maestro en su formación política, que estén motivados a hacer el cambio. Tenemos que darles herramientas a los maestros para que se defiendan, y formarlos políticamente para que tengan la visión de cambiar (44-45).

Estas consideraciones se complementan con las que se expresaron en otro taller de diseño curricular (Taller Agosto 2008) en el que se siguió reflexionando acerca de la experiencia de los diplomados con maestros de la UPN: "Juan [al referirse a los maestros del diplomado UPN en Puebla]:

los maestros manejan mucho más los conocimientos convencionales, pero sí no saben, desconocen los conocimientos comunitarios y el significado indígena. Les cuesta trabajo encontrarlos" (48). "Gustavo: […] en San Cristóbal es lo mismo. Es que es lo que han manejado" (48).

Observemos cómo el intercambio de experiencias, la inter-comprensión e inter-aprendizaje con los maestros oficiales que participaron en los diplomados arriba señalados permitieron ampliar el análisis sobre el conflicto intercultural entre escuela oficial y comunidades indígenas, añadiendo nuevos matices a la reflexión sobre el perfil docente. En primer lugar, es significativo que nuestros colaboradores enfaticen la importancia de los conocimientos comunitarios y del significado indígena sobre los conocimientos escolares convencionales que, generalmente, no son considerados por parte de los maestros bilingües oficiales. De esa manera nuestros colaboradores muestran a quienes cursaron el diplomado que estos conocimientos no solo existen sino que son fundamentales para construir conocimiento intercultural porque son la base a partir de la cual se realiza el proceso de co-teorización intercultural. En segundo lugar, señalan el peso del sistema educativo oficial y de las autoridades educativas locales (directores, supervisores, jefes de sector, etc.) y nacionales, destacando sus repercusiones negativas sobre el ser y el hacer de los maestros bilingües oficiales. Identifican el temor hacia las autoridades educativas como uno de los principales impedimentos que los maestros oficiales encuentran para cambiar su práctica educativa y, en lo específico, apropiarse de las innovaciones pedagógicas propuestas durante los diplomados. Entre otros, el miedo de ser descubiertos por parte de los supervisores en la realización de actividades pedagógicas no previstas por el programa oficial y la presión ejercida por parte de la burocracia educativa sobre los maestros, refuerzan en los colaboradores indígenas y *kaxlanes* la idea de la importancia del control comunitario sobre la escuela y de la vinculación prioritaria del maestro con la comunidad y no con las autoridades educativas. Posteriormente, se reflexiona sobre las características asociadas a la profesión docente y a los mecanismos de evaluación y ascenso profesional que, en el sistema educativo oficial, presionan a los maestros a cumplir con un ideal de docente que nuestros colaboradores indígenas no consideran benéfico para los alumnos de las comunidades, pues su fin no es la introducción de mejoras en las prácticas educativas, sino que es útil nada más para la

carrera magisterial del educador. Finalmente, enfatizando una vez más la vinculación comunitaria del maestro, se destacan las dificultades que los maestros oficiales encuentran en la investigación, sistematización y manejo pedagógico de los conocimientos indígenas, señalando que existe un fuerte desconocimiento de las actividades sociales comunitarias y de los conocimientos indígenas implícitos en ellas, así como una falta de formación para poderlos investigar, explicitar y aprovechar pedagógicamente. Al respecto, durante el Taller Agosto 2008 se comentó lo siguiente:

> —Stefano: El propio modelo educativo [se refiere al MII] determina que el maestro se tiene que comprometer con la comunidad por un tiempo, no puede irse después de un ciclo, tiene que quedarse un poco más de tiempo para aprender, para conocer bien la comunidad y las actividades y cómo aprovecharlas pedagógicamente. Tenemos que dejar en claro que el método solicita que el maestro se quede, ya que necesita tiempo para aprender, se tiene que preparar en la comunidad, estudiar allá. El maestro tiene que ser de la misma región, conocer su entorno. Prepararse, estudiar, investigar en la propia comunidad (48-49).

Probablemente sea esta una de las conclusiones más relevantes de la experiencia desarrollada a lo largo de los diplomados facilitados con maestros bilingües de la LEPEPMI de UPN, así como una de las peculiaridades de la propuesta pedagógica de la UNEM: el proceso de formación del docente que trabaja en el medio indígena no culmina en la universidad, sino que se tiene que completar en la comunidad donde se ubica su centro de trabajo, complementando de esa manera una formación académica generalmente muy teórica y poco práctica con una formación contextual que, desde la praxis, le aporte herramientas para vincular la enseñanza a los conocimientos, habilidades y valores comunitarios y, consecuentemente, hacerla más relevante social y culturalmente.

Regresando ahora al análisis del proceso de co-teorización de la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante, veamos cómo otras de las características asociadas con el ser y el hacer del docente que se explicitarán hacia el final del proceso de diseño curricular emergieron inductivamente de las aportaciones realizadas en los talleres previos por parte de nuestros colaboradores indígenas. Durante el Taller Marzo 2008, un documento de Juan asumió como referente para la definición del perfil docente de la nueva educación a los maestros oficiales que trabajan en

las escuelas ubicadas en la región de donde es originario, enfatizando, en especial, sus características negativas:

> La enseñanza educativa de los maestros es muy teórica, egoísta, autoritaria, los cierran en salón todo los días los alumnos y sin aprender nada. El maestro solo llena la pizarra y no explica adecuadamente el tema de su clase, ellos no le importa si aprehendieron alumnos, más sin embargo solo pensando sus quincenas.
>
> La misma Secretaría de la educación los maestros ha mal formado, sin vocación en la enseñanza, irresponsable, falta de capacidades en la enseñanza, sin pedagogía, actitudes, disciplinas y respeto a la sociedad del pueblo, ha demostrado graves problemas en contra de la sociedad indígena y ha discriminado su propio cultura.
>
> No hay buenas comunicaciones entre alumnos y maestros.
>
> No es respetado el conocimiento previo de los niños, […] las actividades familiares que se desarrollan en la vida diaria, […] los maestros no se han dado cuenta las importancias de las creatividades de los niños que demuestran en la escuela y son rechazados por el docente.
>
> Consideran que es él que sabe hacer todo las cosas, como maestro sabelotodo (27-28).

Nuestro "pequeño Gasché" destacó tres aspectos relacionados principalmente con el ser del docente, como son: 1) el estilo de enseñanza (teórico, autoritario, dogmático); 2) las actitudes (falta de comunicación, desinterés hacia el aprendizaje de los niños, falta de compromiso, presunción); 3) la discriminación hacia la sociedad y los conocimientos indígenas. Otra vez observamos cómo, al reflexionar sobre las características del maestro, nuestros colaboradores enfatizan la parte actitudinal. En el mismo documento, Juan empieza a compartirnos su concepción de maestro "ideal", señalando algunas características que definirán al maestro-acompañante en la versión final de la propuesta curricular:

> —Juan: el niño dar libertad de desarrollar sus pensamientos en las actividades productivas que consideran significativa.

> Enseñar practicar la democracia, la justicia y la paz en la enseñanza y en la educación, no a la discriminación.
>
> Se debe explicitar con los niños de la comunidad, a través con una investigación que se debe hacer con los alumnos para explicitar todo los conocimientos que poseen en la realidad de la comunidad […]. Formarse como verdaderos responsables de la enseñanza educativo y con vocaciones de enseñar […]. Maestros de confianza con los niños y con estrecha relación y comunicación con los niños.
>
> Para que los niños no sienten oprimidos y ni discriminados de sus saberes de que ha venidos adquiriendo desde en la familias con las actividades productiva que desarrollan en la vida diaria de la casa y en otras eventos tan significativa (29-30).

Un estilo de enseñanza caracterizado por un fuerte sentido de responsabilidad hacia la educación de los niños indígenas; la creación de relaciones de confianza para fomentar la comunicación con los alumnos; la valoración de los conocimientos comunitarios y la vinculación de la enseñanza con las actividades sociales de la comunidad: estos son los principales aspectos señalados en el documento de nuestro colaborador. Entre ellos, llama la atención la estrecha vinculación entre la dimensión del ser del docente (siempre muy presente en las aportaciones de los colaboradores indígenas) con la del hacer, un hacer colectivo, ejemplificado en esta ocasión en la realización de una investigación en la que los niños participan activamente para "explicitar todo[s] los conocimientos que poseen en la realidad de la comunidad".

En el Taller Marzo 2007, otro colaborador nos ofrece otras aportaciones que resultarán fundamentales para la co-teorización del perfil docente:

> Las actitudes de los maestros que no tienen una formación ético en el trabajo y capacidad de atender las exigencias comunitarias […]. Entender que el proyecto educativo respeta todos los sistemas de relaciones culturales en la diversidad, valorando los estilos de vida, normas, conductas y tratar de tener un acercamiento más a la concepción indígena sobre la persona.

> El trabajo pedagógico del maestro en la educación intercultural exige más que la articulación de contenidos indígenas y científicos, […] que también valorar dos universos distintos.
>
> Tener una visión política que le permite desarrollar su trabajo docente comprometido con la sociedad, en la afirmación de los derechos indígenas.
>
> Para educar a niños, significa aprender de los niños y reconocer, como un sujeto poseedor de algunos conocimientos adquiridos en el medio social, natural.
>
> El compromiso del maestro en la nueva educación, es generar una profunda transformación de las dinámicas educativas y socioculturales, en consulta con las comunidades se forman los contenidos […]. El maestro debe dominar múltiples actividades sociales para implementar con mayor facilidad en la escuela y analizar la realidad implícita en una producción efectuada para satisfacer las necesidades […]. Conocer los principios, métodos, y contenidos de la educación indígena, reconocer su vigencia y sea capaz de integrarlos en su trabajo.
>
> Promover la participación de otros agentes en el proceso educativo.
>
> Planifica su trabajo tomando en cuenta las actividades sociales y productivas que se realizan en la comunidad y organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de ellos.
>
> Manejar estrategias metodológicas que le permite impulsar el desarrollo de las destrezas intelectuales de los niños, en la manera que pueda construir su propio aprendizaje (31-33).

Resulta interesante observar cómo, además de remarcar aspectos ya señalados —las actitudes y el estilo de enseñanza del maestro, la valoración de los conocimientos comunitarios implícitos en las actividades sociales y su vinculación con la enseñanza escolar— se destacan otros aspectos relacionados con el ser y el hacer del docente que resultarán centrales en la definición de la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante, a saber:

1. La participación de los habitantes de la comunidad en la definición de los contenidos educativos y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. La relevancia de los principios de la pedagogía endógena (indígena) y de su integración en la educación escolar.
3. La valoración por parte del maestro de la concepción indígena de persona y de los estilos de vida indígenas.
4. La formación ética del maestro, madurada a partir del análisis crítico de las actividades comunitarias y de los valores positivos en ellas implícitos.[166]

Finalmente, en el Taller Marzo 2007, un tercer colaborador complementó estas ideas destacando dos elementos sumamente relevantes:

> —Gustavo: el maestro debe ser promotor de la salud física y mental, porque en estos tiempos vemos, en La Pimienta, que los niños han aprendido, por los medios de comunicación, cosas que no se deben […]. ¿Quién enseña? […] La enseñanza no la va a dar el maestro únicamente (33-34).

Recuperando su propia experiencia como comunero de La Pimienta, como educador comunitario, así como los aprendizajes realizados durante la elaboración del cuadernillo, Gustavo destacó la responsabilidad del maestro en la formación en valores de los niños ("salud física y mental") y señaló la importancia de que el maestro analice críticamente los valores implícitos en los mensajes de la televisión (el medio de comunicación masivo con mayor presencia en las comunidades indígenas de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas). En segundo lugar, planteó la corresponsabilidad entre maestro y niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, como veremos, resultará ser una de las características principales que distinguen a nuestro maestro-acompañante del maestro tradicional. Afirmo esto en relación a la corresponsabilidad entre maestro, niños, compañeros de clase y padres de familia, que se destacará a continuación.

## El proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante

Ahora bien, hasta aquí he revisado diacrónicamente las aportaciones de los colaboradores *kaxlanes* e indígenas al proceso de definición del

166 Así como los educadores comunitarios de la UNEM y sus asesores *kaxlanes* (Bertely y Gutiérrez) han hecho en el cuadernillo "Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo" (Bertely, 2007).

perfil docente, mismas que fueron expresadas a lo largo de los talleres de diseño curricular previos al Taller Agosto 2008. Fue en ese taller cuando, habiendo analizado las aportaciones recopiladas durante los talleres anteriores, señalé la necesidad de pensar en un nuevo término que sustituyera la palabra 'maestro' y expresara de mejor manera la concepción que se estaba construyendo entre el grupo de colaboradores. Ahí fue cuando uno de nuestros colaboradores indígenas, Pancho, explicitó la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante. De hecho, desde el Taller Junio 2007, yo había estado tratando de recuperar la riqueza de las aportaciones de mis colaboradores indígenas para sintetizarlas en un esquema estructurado de acuerdo a las categorías que, desde mi experiencia previa, podían resultar significativas y útiles para precisar el perfil docente en el modelo curricular.[167] Fue así que, durante el Taller Junio 2007, presenté al grupo el siguiente esquema, en el que se ordenan las principales aportaciones de los colaboradores indígenas a la definición del perfil docente:

> Los maestros deberán poseer y desarrollar un perfil fundamentado en las siguientes competencias y valores:
>
> -Habilidades y conocimientos:
>
> Hablar, leer comprensivamente y escribir la(s) lengua(s) indígena(s) que se habla(n) en la comunidad, así como el español.
>
> Tener una formación multidisciplinaria.
>
> Poseer habilidades creativas para aprovechar pedagógicamente las actividades sociales comunitarias y proceder al proceso de explicitación y articulación intercultural de contenidos comunitarios y convencionales.

167 Al respecto, vale la pena señalar que, entre agosto y diciembre de 2005, quien escribe el presente había estado participando como asesor de la CGEIB de la SEP, en el proceso de diseño curricular de los cuatro programas académicos ofertados por la Universidad Intercultural de Chiapas (Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo). Fue a partir de esta experiencia que se recuperaron algunas de las categorías (perfil docente, competencias, habilidades y conocimientos, valores) que se utilizaron para tratar de elaborar una primera síntesis de las características señaladas por los colaboradores indígenas en el proceso de diseño curricular.

Investigar, conocer y dominar las actividades sociales que se realizan en las comunidades.

Investigar y sistematizar los conocimientos implícitos en las actividades sociales de las comunidades indígenas.

Desarrollar proyectos productivos con los niños en la escuela.

Estar en proceso de formación continua y actualización permanente.

-Valores:

Tener una visión política que le permita desarrollar un trabajo docente comprometido con la sociedad, en la afirmación de los derechos indígenas.

Estar vinculado con la comunidad, convivir con los comuneros, respetar los acuerdos de las asambleas comunitarias.

Consultar con las propias comunidades y fomentar la participación de los comuneros en el proceso de construcción del conocimiento, para formar los contenidos educativos.

Apropiarse de manera crítica de su cultura.

Reconocer y asumir que los niños son sujetos poseedores de conocimientos culturales propios adquiridos en su entorno sociocultural y natural.

Respetar y aprovechar pedagógicamente los diferentes estilos de aprendizaje de cada niño para favorecer su autoestima y contribuir al desarrollo de su autonomía personal.

Asumirse como aprendiz y no solo como enseñante (36-37).

Aunque no se discutió hasta los últimos talleres de diseño curricular, esta síntesis sirvió como base para orientar la reflexión que nuestros colaboradores indígenas realizaron en sus centros de trabajo y comunidades en los meses siguientes. Ahí fue cuando estuvieron aterrizando, contextualizando y, como dije al comienzo de este capítulo, situacionalizando (Bertely, 2007) esos conceptos teóricos en sus prácticas y vivencias, como educadores comunitarios, inspiradas en la pedagogía indígena. Por medio

de este proceso vivencial, inductivo y aplicado —que forma parte de la MAI— re-significarlos y ampliarlos para construir nuevas categorías teóricas interculturales arraigadas en sus experiencias docentes. Vale la pena señalar que, para que este proceso fuera más significativo, en la elaboración de esta síntesis, se usaron las mismas "expresiones y códigos en vivo" que los colaboradores indígenas mencionaron durante los talleres. Al clasificar las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas, por un lado, estuvimos implícitamente operando una distinción entre la dimensión del ser (valores) y del hacer (habilidades y conocimientos) del docente que, como se muestra en este documento, resultarán claves para el proceso de co-teorización. Por otro lado, también se mostró a los colaboradores indígenas las características del perfil docente que se habían explicitado durante los talleres previos, ofreciéndoles de esta forma un insumo para profundizar el análisis de sus prácticas y vivencias como educadores comunitarios y una posibilidad de afinar el perfil entonces en construcción. Veamos cómo, durante uno de los últimos talleres de diseño curricular (Taller Agosto 2008), los educadores de la UNEM recuperaron mi cuestionamiento sobre el término "maestro" para ampliar las características asociadas al perfil docente, llegando de esa manera a plantear la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante:

> —Pancho: "maestro" suena un poco más como alguien que sabe y solo enseña […]. El maestro es como un acompañante. Los maestros [oficiales] tienen esa mentalidad que ellos son maestros y que enseñan mientras que nosotros nos referimos a alguien que va acompañando en el proceso de aprendizaje, únicamente debe de ayudar al niño porque este de por sí aprende, que es libre de aprender solito, pero en donde le hace falta algo el maestro le ayuda. Deja que el niño sea autónomo en su aprendizaje y el maestro lo apoya en su proceso, ayudando a mejorar (46).

El énfasis en la dimensión del ser del docente aparece de forma contundente en la aportación de Pancho, quien sintetiza con el código en vivo "acompañante" una concepción del "maestro" inspirada en la pedagogía indígena y que estaba implícita en las aportaciones de los demás educadores y que ya habían sido expresadas durante los anteriores talleres. De esa manera, empieza a definir verbalmente la que será una de las características principales del maestro-acompañante en el modelo curricular, a saber: estar consciente de la importancia de no monopolizar el proceso de

enseñanza, sino de compartirlo con niños, padres de familia y habitantes de la comunidad.

Es importante señalar lo que esta aportación detonó en la sesión de diseño curricular. Como si estas palabras no fueran únicamente suyas sino que reflejaran una concepción del docente que nuestros colaboradores indígenas habían vivido y practicado en sus experiencias como educadores comunitarios autónomos e independientes, el planteamiento de Pancho encontró de inmediato eco entre sus compañeros. Sin cuestionar el término "acompañante" (lo que de por sí es muy indicativo de su arraigo), varios de ellos empezaron a complementar y precisar sus características y dimensiones:

> —Gustavo: no educador porque así solo pareciera que solo educa.
>
> —Jesús: acompañante: va junto a los niños durante todo el proceso de lo que va haciendo, porque los niños también ya saben algo, pero él los ayuda para que sepan un poco más.
>
> —Edmundo: acompañante: es como un compañero más, solo que tiene un poco más de experiencia […], que ayuda a desarrollar los conocimientos que ya tienen los niños. Recordemos que los niños no solo aprenden de los maestros sino que también aprenden de sus compañeros, de los demás niños que están en su salón, así como con los que están en su entorno familiar […]. Uno solo sabe poco, entre todos sabemos más.
>
> —Pancho: es como un hermano mayor.
>
> —Armando: el maestro es como un padre o una madre, tiene que preocuparse como si fueran sus propios hijos los que tiene ahí. Tiene que estar ahí pendiente de ellos.
>
> —Jesús: es que se llega a crear una confianza con los niños, ellos te agarran confianza, se vuelven tus amigos, platicamos, también afuera del aula y del horario escolar, en la vida comunitaria, en la calle, o en otro lugar. No solo es acompañar al niño adentro de la escuela en su aprendizaje sino que durante todo el tiempo.
>
> —Juan: acompañante, apoya a los padres de familia en la educación de los niños, contribuye, en colaboración con los padres, a la formación de los niños (46-49).

Como se desprende de las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas, el maestro-acompañante representa un "código en vivo" clave que sintetiza sus concepciones —culturalmente situadas y practicadas en la pedagogía indígena— de ser y hacer docente. Esta categoría, surgida de la pedagogía indígena y de la reflexión sobre sus prácticas y vivencias en la educación comunitaria, sintetiza dos aspectos relevantes sobre los cuales nuestros colaboradores indígenas, más o menos implícitamente, pusieron énfasis a lo largo de todo el proceso de elaboración del perfil del maestro y que enfatizan la dimensión del ser del docente. En primer lugar, en cuanto acompañante, el maestro no dirige o conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que ayuda a los niños en su proceso de desarrollo que empieza desde los conocimientos, habilidades y valores que adquieren en sus casas, con el mismo acompañante y en el territorio socionatural de la comunidad. Los niños por lo tanto son reconocidos como sujetos activos y autónomos en su proceso de aprendizaje, y el papel del maestro, muy parecido al de un facilitador, radica en ponerles a disposición su experiencia y ayudarles en el proceso de aprendizaje que, de alguna manera, no depende únicamente del él, sino que es un proceso en el que los niños, tanto individual como colectivamente, desempeñan un papel protagónico.

Al respecto, recordemos lo que señala Paoli (2003) cuando explica que, en la educación familiar y comunitaria tseltal el niño o la niña: "actúa desde una autonomía desarrollada a partir de responsabilidad y su derecho; y sus decisiones las debe de tomar por él mismo" (Paoli, 2003: 132). De hecho, como anticipamos anteriormente, en lengua tseltal para decir "maestro" se usa la palabra *noptewswanej* que podemos traducir como "acompañante" o como: "aquel que aproxima a otro […]. El verbo *noptesel* es hacer que otro se aproxime, propiciar que tenga una experiencia" (Paoli, 2003: 114).

> El *noptewswanej* tiene método […]. El *noptewswanej* no enseña solo a la cabeza sino también al corazón. Y no enseña algo sino que introduce a un proceso. Primero permite que el otro vea, experimente, y una vez que ha experimentado algo, que lo ha traído a su corazón le deja que pregunte para que haya el deseo de recibir una respuesta. El verdadero *noptewswanej* […] no solo mostrará un conocimiento, también propiciará que su sabiduría entre al corazón del otro […]. No enseña sino

> que "da a mirar", propicia que experimentemos su aproximación (Paoli, 2003: 116-118).[168]

Como ya señalé en el primer capítulo, entre los tseltales aprender es un asunto que tiene que ver con un sujeto autónomo:

> Supone entender por su cuenta […]. El concepto de *noptewswanej* presupone que a la persona aproximada se le pone en condición de experimentar ciertas realidades y se propicia que él entienda y, con su entendimiento, aprenda por sí mismo. El aproximado es un ser autónomo y nadie puede entender o aprender por él. Él tiene que hacerlo por sí mismo (Paoli, 2003: 114-115).

La relevancia de la participación activa de los niños en el proceso enseñanza-aprendizaje y de su involucramiento en actividades que en las escuelas oficiales son tradicionalmente desempeñadas por el maestro, se desprende también de la insistencia de los colaboradores indígenas en que:

> Habría que darles más participación a los niños en la articulación con el conocimiento científico. Los niños pueden investigar en los libros, con los comuneros que han salido, con la televisión incluso, etc. Los maestros no lo saben todo, es importante que no le toque solamente al maestro ampliar los conocimientos sino que es una tarea que tienen que compartir con los niños (17).

Observemos cómo esta postura contrasta con la expresada por Gasché durante el primer taller de diseño curricular:

> Tenemos que definir el rol del maestro porque es el responsable de la ampliación del conocimiento, de la adquisición de nuevas competencias como escritura, lectura, etc. […]. El rol del maestro es justamente ampliar, complementar el conocimiento del niño con el conocimiento científico, convencional, nacional (7).

Pareciera que estamos en presencia de dos concepciones contrastantes de maestro: una es la que señala Gasché cuando enfatiza la responsabilidad específica del maestro en la ampliación de los conocimientos

168 Como bien observó Bertely al referirse al arte de "coordinar obedeciendo", esto es lo que hemos aprendido los asesores *kaxlanes* a lo largo del proceso de co-teorización intercultural que venimos desarrollando junto a nuestros colaboradores indígenas durante los últimos diez años.

comunitarios y en la adquisición de nuevas competencias. Otra, profundamente arraigada en la educación familiar y en la pedagogía indígena, en la que se plantea la participación colectiva de maestro, niños y habitantes de la comunidad en el proceso de construcción del conocimiento escolar. Es esta una forma en que se ha manifestado el conflicto intercultural en el proceso de co-teorización curricular que se está analizando, en el que las aportaciones de los colaboradores indígenas que surgen de la pedagogía indígena permiten enriquecer y aterrizar los iniciales planteamientos del asesor *kaxlan*, arraigándolos en las vivencias y prácticas de los educadores comunitarios y en los estilos culturalmente propios de aprender y enseñar de las poblaciones tseltales, tsotsiles y ch'oles de los Altos, Región Norte y Selva de Chiapas. Sigamos ahora analizando las implicaciones de las características asociadas al maestro-acompañante por parte de los colaboradores indígenas. Como se desprende de las siguientes aportaciones:

> —Jesús: […] también afuera del aula y del horario escolar, en la vida comunitaria, en la calle, o en otro lugar. No solo es acompañar al niño adentro de la escuela en su aprendizaje sino que durante todo el tiempo (46-49).

Como ya habían señalado los colaboradores indígenas, lejos de mantener la separación impuesta por la escuela oficial entre educación escolar y educación familiar-comunitaria, el maestro-acompañante "colabora" con la comunidad en el proceso de formación de los niños, trabajando en estrecha relación con los padres de familia y contribuyendo, junto con ellos, a la formación de los niños. De esa manera el maestro da continuidad —sociocultural, lingüística y en valores— y, al mismo tiempo, complementa —promoviendo el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos y valores— el proceso formativo de los niños que empieza en la familia y se desarrolla en la comunidad y en la escuela.[169]

169 Al respecto, en su tesis doctoral, Baronnet (2009) explica el modo en que la organización social de las escuelas autónomas o alternativas en Chiapas resulta similar a los modelos educativos impulsados en otros países de Centroamérica como Guatemala o América del Sur. Esto habla de influencias no consideradas en los planteamientos transformadores en torno a la cultura escolar, sustentados en la lucha de los pueblos por el ejercicio de sus derechos autonómicos y de autogobierno. Algo similar señala también Paz (2009) con respecto a la experiencia Warisata y otras surgidas en las

Al comparar estas aportaciones con las de Gasché que se mencionaron en la primera parte de este documento, podemos observar un ejemplo de cómo operó el proceso de co-teorización intercultural y, en particular, la forma como la MAI permitió resolver el conflicto intercultural latente entre las dos concepciones del ser docente en diálogo para fusionarlas interculturalmente. De hecho, al mirarlos desde un paradigma epistemológico intercultural, como el que he definido en el capítulo cuarto, los planteamientos de los colaboradores indígenas enriquecen de forma importante los señalamientos de Gasché que, como vimos, hacían énfasis en la responsabilidad del maestro en la generación y ampliación de los conocimientos escolares y en su papel clave en la adquisición de nuevas competencias por parte de los niños. Recuperando los principios de la pedagogía indígena aprendidos en la vida comunitaria, así como sus experiencias y prácticas como educadores en escuelas comunitarias autónomas e independientes, nuestros colaboradores indígenas superaron esta concepción y plantearon una interesante corresponsabilidad entre maestro, niños y padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando:

1. La responsabilidad del niño en cuanto sujeto autónomo de su proceso de aprendizaje (el maestro "únicamente debe de ayudar al niño porque este de por sí aprende, es libre de aprender solito"; "deja que el niño sea autónomo en su aprendizaje").
2. La co-responsabilidad entre compañeros de salón ("los niños no solo aprenden de los maestros sino que también aprenden de sus compañeros, de los demás niños que están en su salón") y la importancia de la construcción colectiva del conocimiento ("uno solo sabe poco, entre todos sabemos más").
3. La responsabilidad familiar ("los niños no solo aprenden de los maestros sino que también aprenden de sus compañeros, de los demás niños que están en su salón, así como con los que están en su entorno familiar"; el maestro "apoya a los padres de familia en la educación de los niños, contribuye, en colaboración con los padres, a la formación de los niños").

regiones guaraní y quechua donde la participación de las familias y la comunidad resulta básica para la construcción de una educación bajo control comunitario.

La fusión intercultural entre estas dos formas, distintas pero complementarias, de concebir el ser del docente, realizada por medio de la MAI, es una muestra del proceso de co-teorización intercultural entre colaboradores indígenas y *kaxlanes* que caracterizó la creación de la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante.

En el Taller Agosto 2008, los colaboradores indígenas completaron la definición de maestro-acompañante en relación con su vinculación comunitaria, precisando aún más el énfasis asociado a la dimensión del ser docente:

> —Pancho: el maestro tiene que ser un ejemplo en el cuidado del territorio […]. Que también trabaje la tierra, que muestre que tiene maíz, fríjol, que no es el primero que está comprando, que no es el primero que está fumigando con agroquímicos, que debe ser el ejemplo máximo de la vida comunitaria, para que sus seguidores, o sea sus alumnos, lo imiten. El maestro tiene que dar el ejemplo de que no usa los agroquímicos, de que tiene un huerto cerca de su casa, de tener cultivada su tierra, de seguir sembrando los árboles. No queremos que los maestros sigan siendo un ejemplo al revés, en contra de la vida y de la cultura de las comunidades indígenas, porque muchos maestros son indígenas que ya no trabajan la tierra sino que ganan un sueldo y por eso ya se sienten exitosos, porque ya estudiaron, ya no son campesinos (49).

Revisando el *corpus* documental del proceso de diseño curricular, encontramos que este planteamiento había sido expresado también durante el primer taller de diseño curricular cuando el mismo Pancho señaló que: "los profesionistas indígenas ya no trabajan en el campo sino pagan peones, ya no participan de la solidaridad ni de la reciprocidad. Ya solo es una relación de dinero, el dinero cancela la deuda, ya no hay gusto por el trabajo colectivo" (12-13). Con estas palabras, destacaba la importancia de que, a diferencia de los maestros oficiales, el acompañante no deje de ser también un campesino,[170] que no pierda el vínculo con la Madre Tierra y con las actividades productivas y rituales que constituyen la base para el desarrollo de las relaciones de solidaridad y reciprocidad entre los habi-

170 En el caso boliviano, Paz (2009) señala que la categoría "maestro-campesino" forma parte del intento de los quechuas por integrar la acción educativa a la restitución de la tierra y la reconfiguración territorial del Estado.

tantes de la comunidad y entre la comunidad y la naturaleza.[171] Además, la tierra y el territorio socionatural comunitario son factores fundamentales para el mantenimiento económico de los educadores comunitarios independientes y autónomos que, generalmente, no suelen tener un sueldo fijo sino que tienen que mantenerse por medio del trabajo agrícola. El maestro-acompañante no tiene que olvidarse de ser un habitante de la comunidad que vive y trabaja "de" la tierra y "en" la tierra o, mejor dicho, que vive y trabaja en profunda integración con la naturaleza. De esa manera se espera que el acompañante pueda contribuir al logro de uno de los objetivos principales de la nueva educación:

> —Pancho: se necesita formar a los niños para que no empiecen desde chiquitos a pensar que al terminar sus estudios se vayan a la ciudad, alejándose de sus pueblos y de sus tierras. Por medio de los huertos escolares, de las parcelas cercanas a la escuela se necesita trabajar con ellos, valorar el trabajo de la tierra […]. Se tiene que crear esta idea en los niños, fomentar este aprecio a la producción agrícola, con tal de que mostrarle que sí se puede trabajar la tierra que ahí tenemos una riqueza, un recurso que nos da alimentación y también algo de dinero aunque no mucho. Hay que revertir estas ideas despreciativas que dicen los maestros de las escuelas oficiales, de que tienes que estudiar porque de lo contrario te vas a quedar en el campo, estudia porque así ya no vas a ser un campesino pobre, te vas a espinar, hay víboras, hay serpientes, vas a estar ahí ocho horas bajo el sol. No hay que fomentar esta idea a esta edad a los niños. El trabajo como campesino se desprecia. Hay que formarlos en el amor a la tierra desde pequeños (50).

Remitiéndonos a las reflexiones que se presentaron en la parte dedicada al análisis del perfil de egreso, observamos cómo las características asociadas al maestro-acompañante son clave para comprender los propó-

171 En la versión final del modelo curricular se especifica que: "el acompañante de la nueva educación respeta a la Madre Tierra, valora la cultura campesina y práctica el trabajo agrícola, cultivando, con la ayuda y el apoyo de los padres de familia, su tierra (o la que la comunidad le ponga a disposición) […]. Tiene que conocer el trabajo agrícola y las técnicas para mejorar la producción, fomentando la innovación productiva en el respeto de la naturaleza […]. Debe ser un ejemplo en el cuidado del territorio […]. Debe participar activamente y tomar responsabilidades en las ceremonias y en las ofrendas que la comunidad realiza a la Madre Tierra y a los seres que la protegen y la cuidan" (AA.VV., 2009: 65).

sitos principales de la propuesta educativa en objeto. Lejos de fomentar en los niños valores que promuevan el desapego cultural y propicien su futura migración hacia la ciudad —fenómeno que de por sí ya está presentándose de manera acelerada desde hace unos 10 a 15 años en las regiones de donde son originarios nuestros colaborares indígenas— esta propuesta educativa pretende ponerle freno por medio de la valoración de la vida comunitaria y, en particular, del trabajo "de" y "en" la tierra.

## Ser y hacer del maestro-acompañante

Después de analizar el proceso de co-teorización de la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante, cierro este capítulo reflexionando sobre la articulación entre las dimensiones del ser y hacer del docente en el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009). En primer lugar, no es de menor importancia señalar la relevancia que, a lo largo de todo el proceso de diseño curricular, nuestros colaboradores indígenas atribuyeron a la dimensión del ser del docente, a las actitudes y valores que el maestro-acompañante tiene que practicar y promover para cumplir con el mandado comunitario y contribuir, junto a los padres de familia, a la formación de la niñez indígena en los valores positivos vigentes en las sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles. Como vimos en las páginas anteriores, sus planteamientos complementan de manera importante los de Gasché cuando este hacía énfasis en el hacer del docente. Sobre todo, permiten arraigar el perfil del maestro-acompañante en las experiencias y vivencias como educadores comunitarios autónomos e independientes y en los estilos culturalmente propios de enseñar y aprender de sus comunidades, lo que hemos llamado pedagogía indígena.

Es así que, en cuanto "ejemplo máximo de la vida comunitaria" (49), el maestro-acompañante se vincula a la comunidad y apuntala con su trabajo los acuerdos generados en la asamblea general y participa de las relaciones de solidaridad productiva, distributiva y ritual, de la reciprocidad y de la integración entre sociedad y naturaleza que estructuran la vida social en muchas comunidades indígenas de los Altos, Región Norte y Selva de Chiapas. A pesar de dedicarse a la escuela comunitaria, el maestro-acompañante no deja de ser un campesino que sigue respetando, cuidando y

ofrendando a la Madre Tierra que lo alimenta y que conoce, práctica y, desde la huerta escolar, promueve nuevas técnicas agrícolas para mejorar la producción del campo. Comprometido —humana y políticamente— con el desarrollo y bienestar de los pueblos y de la niñez indígena, el acompañante no se considera un maestro "sabelotodo" (20), sino que se asume como aprendiz y docente al mismo tiempo. Por lo tanto, no pretende monopolizar la enseñanza escolar sino que la comparte con alumnos, padres de familia y con aquellos especialistas comunitarios que contribuyen a la explicitación de los conocimientos y significados indígena implícitos en las actividades sociales, productivas y ceremoniales que se practican en la vida comunitaria. Reconociendo la relevancia de los conocimientos socioculturales y naturales que los niños aprenden en la vida comunitaria, investiga los conocimientos de los habitantes de la comunidad, invitándoles a compartirlos en una escuela que se abre a la pedagogía indígena y que se vincula con la realidad comunitaria, promoviendo así una enseñanza arraigada en la cultura indígena. Recuperando los estilos de enseñanza que se practican en la pedagogía indígena, no dirige ni conduce sino que, como un *noptewswanej*, acompaña a los niños en su proceso formativo, fomentando su autonomía y promoviendo su responsabilidad individual y colectiva en la construcción del conocimiento escolar.

Como he venido señalando en las páginas anteriores y como expliqué en el quinto capítulo, estos valores y actitudes son los que permiten al maestro-acompañante su "hacer" como docente, son los que le permiten implementar el Método Inductivo Intercultural creado por Gasché y sus colaboradores en la Amazonía peruana y apropiado críticamente, re-significado y contextualizado a la realidad indígena chiapaneca por parte de los educadores comunitarios indígenas de la UNEM y asesores *kaxlanes*.

"Ser para hacer", entonces. Esta es la relación entre las dos dimensiones que caracterizan el perfil del maestro-acompañante y que, como mostré en este capítulo, surgieron inductivamente de la colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización intercultural que, por medio de la MAI, desarrollamos los educadores comunitarios de la UNEM y los asesores *kaxlanes* que diseñamos el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AA.VV., 2009).

# La co-teorización de un currículum socioculturalmente arraigado

He llegado así a cerrar la reflexión que empecé en las primeras páginas de este libro, cuando me propuse analizar críticamente el proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009) y explicitar las relaciones intra e inter culturales —colaborativas pero, como es natural en contextos marcados por relaciones asimétricas de dominación-sumisión (Gasché, 2008a, 2008b), también conflictivas— que se desarrollaron entre los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM y sus asesores *kaxlanes*. Aunque este haya sido mi punto de partida, considero que en este trabajo he logrado ir más allá de la explicitación de los conflictos intra e inter culturales entre ese grupo de colaboradores mayas y *kaxlanes*, proporcionando una importante aportación metodológica –la Metodología Arraigada Intercultural (MAI)- que podría servir para orientar futuros procesos colaborativos e interculturales de diseño curricular y que podría ser aplicada para mejorar la relevancia de las propuestas educativas interculturales diseñadas en colaboración entre organizaciones indígenas y asesores académicos *kaxlanes*.

En particular, a lo largo de los diferentes capítulos, he demostrado cómo el currículum fue construido por medio de una MAI que permite articular, a través de los "códigos en vivo" (Charmaz, 2006), los principios de la pedagogía indígena implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas[172] que los pueblos mayas tseltales, tsotsiles y ch'oles realizan en los territorios socionaturales comunitarios de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas, con categorías teóricas derivadas de la concep-

172 Como expliqué en el capítulo cinco, al hablar de la concepción sintáctica de la cultura que sustenta teórica y metodológicamente el MII (Gasché, 2008a y b), estas actividades son las fuentes de los conocimientos indígenas para la enseñanza escolar.

ción occidental de lo educativo y de lo intercultural. Gracias a este enfoque epistemológico intercultural se ha logrado lo que, a partir de las aportaciones de Rappaport (2007), me atreví a llamar "co-teorización intercultural" de un modelo educativo integral para escuelas primarias ubicadas en el medio indígena.

Para ello, se recuperaron los principios de la pedagogía indígena (cap. 1) por medio de las interesantes aportaciones de autores como Modiano (1974), Freedson y Pérez (1999), Pérez (2003), Paoli (2003), así como de las vivencias comunitarias y experiencias pedagógicas de nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM. Comprendimos así que la pedagogía indígena se sustenta en el saber ser y en el saber hacer que los niños aprenden por medio de la participación guiada (Rogoff, 1993) de los adultos, quienes los acompañan en la realización de actividades sociales significativas por medio de las cuales aprenden a asumir responsabilidades y a desarrollar su autonomía personal en el marco de una colectividad humana profundamente integrada entre sí, con la naturaleza y con el territorio socionatural comunitario (Gasché, 2008b). Un territorio socionatural comunitario que constituye la base material y espiritual en la que crecen y se desarrollan los hijos de aquellos hombres y mujeres de maíz, que se resisten a tomar el camino de la migración y la urbanización que, de manera acelerada, está transformando aquel México profundo (Bonfil, 1987) en el que sobrevive y lucha una civilización Maya históricamente negada.

Fue así que, asumiendo una perspectiva crítica de la interculturalidad (Gasché, 2008b; Walsh, 2002; López, 2009), que parte del reconocimiento del conflicto intercultural que caracteriza las relaciones de poder profundamente asimétricas y las relaciones de dominación-sumisión entre sociedad y cultura nacional mestiza y sociedades y culturas indígenas (Gasché, 2008a) los diferentes colaboradores indígenas y *kaxlanes* construimos, desde abajo y desde adentro —asumiendo como núcleo generador los valores positivos de las culturas maya tseltales, tsotsiles y ch'oles contemporáneas— una propuesta educativa intercultural contra-hegemónica que pretende revertir las relaciones coloniales que han subordinado históricamente los conocimientos y las prácticas socioculturales indígenas a los occidentales, marcando una diferenciación entre saberes locales-folklóricos (no académicos) y la universalidad epistémica de la modernidad (Mignolo, 2005). Esta perspectiva crítica de la interculturalidad se

caracterizó por un uso político de la cultura que —de manera consciente y estratégica— concebimos como un campo de batalla ideológico y de lucha por el control de la producción del conocimiento y por la hegemonía cultural y política (Walsh, 2002). Fue así que, sin renunciar a una concepción dinámica de la cultura que considerara las transformaciones dinámicas de las sociedades indígenas, adoptamos un esencialismo estratégico (Walsh, 2002; Bertely, 2007; López, 2009) sustentado en una visión ideal-típica de las sociedades indígenas centrada en los valores positivos, centrales y básicos (Kottak, 2003) que caracterizan las sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles contemporáneas en las que viven nuestros colaboradores indígenas de la UNEM.

Como argumenté en el segundo capítulo, "interculturalizar" a partir de esta postura implicó tomar conscientemente la decisión político-pedagógica de fortalecer la cultura propia para relacionarla y no subordinarla a la ajena.[173] Lo anterior fue el punto de partida que nos permitió construir una metodología colaborativa de diseño curricular arraigada en los principios de la pedagogía indígena explicitados por medio de los "códigos en vivo" de nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM y fuertemente relacionados con sus vivencias comunitarias y con las prácticas y actividades que realizan en sus territorios socionaturales. Pero, más allá de la importancia otorgada a los "códigos en vivo", es menester destacar que lo que dio sustento a la MAI fue el paradigma ontológico adoptado por los asesores kaxlanes que estuvimos facilitando el proceso de diseño curricular. Como señalé en el tercer capítulo, este se caracterizó por una disposición epistémica hacia la escucha, el inter-aprendizaje y la construcción colaborativa del conocimiento. Ello nos permitió arraigar el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009) en las concepciones culturalmente situadas de lo educativo y de lo intercultural

173 Al respecto de estas categorías, recordamos que para Bonfil (1983) la cultura propia depende de la capacidad de un grupo social de tomar decisiones sobre los elementos culturales que produce y sobre aquellos que, a pesar de no producirlos, el grupo social se apropia utilizándolos para sus propios fines sociales y culturales. La cultura es ajena o, mejor dicho, es enajenada o es impuesta, cuando el grupo social pierde la capacidad de tomar decisiones sobre sus propios elementos culturales o cuando sufre la imposición de elementos culturales ajenos que son usados con fines también ajenos a su proyecto social y cultural.

de nuestros colaboradores indígenas, sintetizando los principios de la pedagogía indígena implícitos en las prácticas educativas realizadas en sus territorios socionaturales y en las escuelas comunitarias. Este fue, sin lugar a dudas, el ingrediente principal que permitió desarrollar e implementar una MAI que facilitara la construcción de categorías co-teorizadas e interculturales sustentadas originariamente en los "códigos en vivo" de nuestros colaboradores indígenas. Lo anterior quedó manifiesto en la que probablemente ha sido la más clara categoría arraigada intercultural que hemos producido colaborativamente a lo largo del proceso de diseño curricular: la de maestro-acompañante.

Como expliqué en el capítulo seis, a lo largo del proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante, la MAI fue lo que nos permitió enfrentarnos de manera propositiva al conflicto intercultural entre las diferentes formas de concebir el ser y el hacer del maestro por parte de los colaboradores indígenas y *kaxlanes*, articulándolas y fusionándolas en un perfil docente co-teorizado interculturalmente y sustentado en el ser y en el hacer de un maestro-acompañante-campesino. Este resultó ser un "código en vivo" clave surgido de la pedagogía indígena y de la reflexión de nuestros colaboradores de UNEM sobre sus prácticas y vivencias en la educación comunitaria. Fue así que —por medio de MAI y de la co-teorización intercultural del maestro-acompañante— pudimos fusionar dos concepciones aparentemente contrastantes del ser y del hacer del maestro: una más occidental, que Gasché señala cuando enfatiza la responsabilidad específica del maestro en la ampliación de los conocimientos comunitarios y en la adquisición de nuevas competencias por parte de los niños; y otra profundamente arraigada en la educación familiar y en la pedagogía indígena de nuestros colaboradores de UNEM, que plantea la participación colectiva y la corresponsabilidad entre maestro, niños y habitantes de la comunidad en el proceso de construcción del conocimiento.

Es así como, lejos de mantener la separación impuesta por la escuela oficial entre educación escolar, educación familiar-comunitaria y pedagogía indígena, el maestro-acompañante "colabora" con la comunidad en el proceso de formación de los niños, trabajando en estrecha relación con los padres de familia. De esta manera, el acompañante da continuidad —sociocultural, lingüística, valoral— y complementa —promoviendo el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos y valores— el proceso for-

mativo de los niños que empieza en la familia, se desarrolla en el territorio socionatural comunitario y continúa en una escuela que está integrada a la vida comunitaria y a la cultura propia. Fue así como quise mostrar concretamente el modo en que la MAI permitió resolver el conflicto intercultural latente entre las diferentes concepciones del ser y del hacer docente de los colaboradores indígenas y *kaxlanes* para fusionarlas interculturalmente.

Lo anterior fue posible gracias a una disposición ontológica que se tradujo en un paradigma epistemológico colaborativo e intercultural y en una metodología – la MAI- que, sin duda alguna, representa la aportación principal de este trabajo. En este sentido, a lo largo del libro he mostrado cómo, a partir de un posicionamiento político crítico del investigador que adopta un paradigma colaborativo en el que los sujetos indígenas que participan en el proceso son reconocidos y se reconocen como co-productores de significados social y culturalmente relevantes (Denzin, 2005; Lassiter, 2005), se logró articular el poder formal de los asesores *kaxlanes* con el poder sustantivo de nuestros colaboradores indígenas (Bertely, 2013). Los primeros comprendimos que el poder formal que nos confería nuestra participación en redes institucionales y académicas y nuestro *expertise* y la correlacionada capacidad de formalizar en un lenguaje académico las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas, era relativo. De hecho, a lo largo de todo el proceso de diseño curricular, nuestro poder formal estuvo balanceado por el poder sustantivo de nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM, quienes lo ejercieron gracias al control que mantuvieron sobre los principios de la pedagogía indígena y sobre los conocimientos, las actividades y los significados culturalmente propios que, a partir de sus vivencias como comuneros indígenas y educadores comunitarios, aportaron a la co-teorización del modelo curricular. Fue justamente la continua negociación entre nuestro poder formal y su poder sustantivo lo que permitió crear las condiciones para desarrollar una MAI que articula los "códigos en vivo" (Charmaz, 2006) por medio de los cuales nuestros colaboradores indígenas sintetizaron sus prácticas pedagógicas sustentadas en la pedagogía indígena (Pérez, 2003; Paoli, 2003), con las categorías por medio de las cuales los asesores *kaxlanes* las interpretábamos relacionándolas con las producidas por otros autores.

De esa manera se lograron superar las preocupaciones por los aspectos lingüísticos y culturales del plan de estudios, concentrándonos en cues-

tiones epistemológicas y políticas que nos llevaron a un replanteamiento de la ontología del conocimiento escolar. Fue así como comprendimos que los valores positivos que norman la vida comunitaria y orientan el comportamiento de los seres humanos en los pueblos y sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles representaban el filtro para realizar el proceso de articulación y contrastación intercultural entre conocimientos indígenas y conocimientos escolares convencionales —descrito capítulo cinco. Estos valores positivos constituyen los criterios que permiten filtrar los conocimientos escolares convencionales y articularlos o contrastarlos con los conocimientos escolares indígenas que están implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en sus comunidades y que —en colaboración con los padres de familia— el maestro-acompañante y los niños y niñas investigan, amplían y explicitan por medio del MII.

Ahora bien, como mostré en el capítulo cuatro, el proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009) se cimentó sobre un perfil de egreso social y culturalmente arraigado, caracterizado por la articulación entre las dimensiones ontológica, política-ciudadanizante y axiológica que, en conjunto, apuntan hacia la formación de futuros ciudadanos indígenas conscientes y orgullosos de su identidad sociocultural, que busquen afirmarse en sus especificidades culturales y sociales en el marco de relaciones interculturales conflictivas y asimétricas con la sociedad nacional mestiza. En este sentido, educar para el arraigo implica, en primer lugar, explicitar y ampliar los conocimientos propios que se desarrollan en las actividades que se realizan en el territorio socionatural de la comunidad. A partir de esta base material, que es la que caracteriza la perspectiva pragmática y sintáctica del MII, educar para el arraigo significa fomentar una formación ética que fortalezca los valores positivos, básicos y centrales (Kottak, 2003) que rigen las sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles en las que viven nuestros colaboradores indígenas. Educar para el arraigo implica, entonces, fortalecer la cultura autónoma (Bonfil, 1983), es decir, aquellos recursos culturales propios que un grupo social puede producir y reproducir autónomamente y, sobre todo, sobre los cuales tiene el poder de decidir cómo utilizarlos y para qué fines. Fortalecer la cultura autónoma resulta así una estrategia para impulsar la "continuidad histórica de una cultura diferente, en torno a la cual se organiza un proyecto civilizatorio alternativo […], proyecto de

resistencia que se transformará en proyecto de liberación" (Bonfil, 1983: 299). Fue en este sentido que nuestros colaboradores indígenas insistieron en formar a niños y jóvenes que tomen conscientemente la decisión de no migrar y quedarse en su comunidad, como de hecho hicieron casi todos los educadores comunitarios de la UNEM. Desde esta perspectiva, al educar para el arraigo, al "revalorar y fortalecer los elementos vitales de la cultura y heredarle a la futura generación una conciencia de lucha y de ser ciudadanos indígenas",[174] nuestros colaboradores apostaron por la formación de los que, como ellos ahora, serán los futuros ciudadanos tseltales, tsotsiles y ch'oles que tendrán la responsabilidad de garantizar la continuidad sus culturas frente a los embates de una globalización neoliberal y de una occidentalización de la cultura cada día más agresiva y acelerada.

Para ello, como señalamos más arriba, resulta fundamental comprender el papel del maestro-acompañante que, como resultado de la aplicación de la MAI al análisis del *corpus* documental del proceso de diseño del perfil del docente, surgió como categoría arraigada intercultural sustentada en las dimensiones del ser y del hacer de un maestro que no deja de ser campesino y que, más bien, encuentra en ello importantes recursos para la enseñanza. Recuperando los estilos de enseñanza y aprendizaje que se practican en la pedagogía indígena, y trabajando de la mano de las familias y comuneros, el maestro-acompañante amplía los conocimientos de los niños, pero no dirige ni conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, como un *noptewswanej*, los acompaña en su proceso formativo, fomentando su autonomía y promoviendo su responsabilidad individual y colectiva en la construcción del conocimiento. Son justamente estos valores y actitudes los que permiten al maestro-acompañante su "hacer" como docente e implementar el MII para construir, junto con los niños —y gracias a la participación de los padres de familia y demás comuneros— conocimientos escolares indígenas y escolares convencionales a partir de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, de acuerdo al calendario socionatural de la comunidad, se realizan en su territorio. De esa manera, el maestro-acompañante recupera los conocimientos indígenas previos madurados por los niños en la vida familiar y comunitaria, los amplía y, finalmente, por medio de los procesos de explicitación y de

174 Jorge en Memoria del Taller Septiembre, 2007: 1.

articulación-contrastación intercultural, los pone a dialogar con los conocimientos escolares convencionales para construir nuevos conocimientos escolares interculturales.

# Bibliografía


AA.VV. (2009). "Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM". En: M. Bertely Busquets (ed.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: UNEM-ECIDEA-CIESAS-Papeles de la Casa Chata-IIAP-OEI-Ediciones Alcatraz.

AA.VV. (2009a). "Currículum para la educación primaria intercultural bilingüe ECIDEA". En: M. Bertely Busquets (ed.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: UNEM-ECIDEA-CIESAS-Papeles de la Casa Chata-IIAP-OEI-Ediciones Alcatraz.

ALEJOS García, J. (1999). *Ch'ol/Kaxlan: identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*. México: UNAM.

BARRONET, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Tesis de Doctorado. El Colegio de México-Université Sorbonne Nouvelle París III.

BERTELY Busquets, M. y GONZÁLEZ Apodaca, E. (2004). "Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa". En: I. Hernaiz (ed.), *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Argentina: IIPE-UNESCO.

BERTELY, M., GASCHÉ, J. y PODESTÁ R. (eds.). (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.

BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

BERTELY, M. (ed.). (2003). *Educación y diversidad cultural. Estados de conocimiento*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

BERTELY, M. (ed.). (2004). *Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: Fondo León Portilla, Premio Bartolomé de Las Casas, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública (CGEIB-SEP), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Fundación Kellogg, Editorial Santillana, Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM AC), Colectivo Las Abejas, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), DANA, Amerylac, Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP).

BERTELY, M. (2006). "La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México". En: L. E. Todd y V. Arredondo (eds.), *La educación que México necesita. Visión de expertos.* Nuevo León: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, CECyTE NL.

BERTELY, M. (ed.) (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo.* México: Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS.

BERTELY, M. (2007a). "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *otra* educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista". En: G. Dietz, G. Mendoza y S. Téllez (eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas.* Quito: Abya-Yala.

BERTELY, M. (ed.). (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas.* México: UNEM, ECIDEA, CIESAS-Papeles de la Casa Chata, IIAP, OEI, Ediciones Alcatraz.

BERTELY, M. (2009a). "Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas". En: M. Bertely (ed.), *op. cit.*

BERTELY, M. (ed.). (2009b). "Diálogo intercultural sobre el Convenio 169 de la OIT". En: M. Bertely (ed.), *op. cit.*

BERTELY, M. (ed.) 2012. *Tarjetas de Auto-interaprendizaje*. México: CIESAS-UNEM-REDIIN-UPN-DGEI-SEP.

BERTELY, M. (2013). "Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas". En: G. Ascencio, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México: PROIMMSE-IIA-UNAM.

BERTELY, M., y GUARNEROS, P. (eds.). (2010). *Arte maya de Chiapas.* México: CIESAS.

BISHOP, R. (2005). "Freeing Ourselves from Neocolonial Domination in Research: A Kaupapa Maori Approach to Creating Knowledge". En: N. Denzin y Y. Lincoln (eds.).

BOEGE, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

BONFIL Batalla, G. (1983). "Lo Propio y Lo Ajeno. Una aproximación al problema del control cultural". En: G. Giménez Montiel, *Teoría y análisis de la cultura*. Vol. 2. México: CONACULTA, ICOCULT.

BONFIL Batalla, G. (1987). *México profundo, una civilización negada*. México: Grijalbo.

BONFIL Batalla, G. (1988). "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". En: *Anuario Antropológico*, n° 86: 13-53. Brasil: Editora Universidad de Brasilia, Tempo Brasileiro.

BRIONES, C. (2002). "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto)marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". En: N. Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

CASILLAS, L. y SANTINI, L. (2006). *Universidades Interculturales: modelo educativo*. México: CGEIB-SEP.

CHARMAZ, K. (2000). "Grounded Theory: objectivist and constructivist methods". En: N. Denzin y Y. Lincoln (eds.) (2000), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oas, California: Sage.

CHARMAZ, K. (2002). "Qualitative Interviewing and Grounded Theoty Analysis". En: F. Gubrium Jaber y A. Holstein James (eds.), *Handbook of Interview Research: Context & Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

CHARMAZ, K. (2005). "Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies". En: N. Denzin y Y. Lincoln (eds.) (2005), *op. cit.* (pp. 507-536). Thousand Oaks, California: Sage.

CHARMAZ, K, (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.

CHRISTIANS, C. (2002). "Introduction". En: *Ethical issues and qualitative research. Qualitative Inquiri*, n° 8: 407-410.

CHRISTIANS, C. (2005). "Ethics and politics in qualitative research". En: N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.) (2005), *op. cit.*, (pp. 139-164).

CLIFFORD, J. (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literatura and Art.* Cambridge. Massachusetts: Harvard University Press.

CLIFFORD, J. y MARCUS, G. (eds.). (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley: University of California Press.

CORAGGIO, J. L. y TORRES, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial; un análisis de sus propuestas y métodos.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

DE LA PEÑA, G. (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada". En: *Desacatos Revista de Antropología Social*, n° 1, vol. 23. México: CIESAS.

DENZIN N. y LINCOLN, Y. (eds.) (2000). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Second Edition.* Thousand Oaks, California: Sage.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y (eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition.* Thousand Oaks, California: Sage.

DENZIN, N. (2005). "Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation". En: N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *op. cit.*(pp. 933-958).

DÍAZ-POLANCO, H. (2006). *Elogio de la Diversidad. Globalización, Multiculturalismo y Etnofagia.* México: Siglo XXI.

EDWARDS, V. (1991). *El concepto de calidad en la educación.* Santiago, Chile: UNESCO-ORELAC.

ETSA y GASCHÉ, J. (1996). "Los alcances de la noción de 'cultura' en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora". En: J. Godenzzi Alegre (ed.) (1996), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía.* Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

EXTEBERRÍA, X. (2001). "Derechos culturales e interculturalidad". En: *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud.* Lima: Forte.

FREEDSON G., M. y PÉREZ P., E. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas: una evaluación.* México: UNICACH-SEP.

FRIGOTTO, G. (2004). "Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo". En: P. Gentili (ed.), *Pedagogía de la exclusión; crítica al neoliberalismo en educación*.

FRMT. (1997). *Diagnóstico de la realidad educativa en Chiapas*. Fotocopiado.

GALLEGOS, C. (2008). "El currículum de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía peruana". En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *op. cit*.

GANDARILLA, J. (2004). "¿De qué hablamos cuando hablamos de la globalización? Una incursión metodológica desde América Latina". En: J. Saxe-Fernández (ed.), *Tercera vía y neoliberalismo*.

GASCHÉ, J. (2004). "Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global". Ponencia presentada durante el Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía, Cuetzalán, México. En línea: [http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/].

GASCHÉ, J. (2008a). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *op. cit*.

GASCHÉ, J. (2008b). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *op. cit*.

GASCHÉ, J. (en prensa). "De *hablar* de educación intercultural a *hacerla*, *Fundación para la cultura del maestro*".

GENTILI, P. (2004). "Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías". En: P. Gentili (ed.), *Pedagogía de la exclusión; crítica al neoliberalismo en educación*.

GLASER, B. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory.* Mill Valley, California: Sociology Press.

GLASER, B. G. y STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Cualitative Research*. EE.UU.: Aldine.

GODENZZI, J. (ed.). (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

GROS, C. (2000). En: L. Reina, *Los retos de la etnicidad en los estados-naciones del siglo XXI*. México: CIESAS-INI.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (2000). "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa". En: C. Denman y J. A. Haro, *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social.* México: El Colegio de Sonora.

GUTIÉRREZ, R. (2005). *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos.* Tesis de Maestría. México: CIESAS.

GUTIÉRREZ, R. (2006). "Los zapatistas toman la escuela: recuento de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2003)". En: *Revista Liminar*, n° 4, vol. 1. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

JAMESON, F. (1996). *Teoría de modernidad.* Madrid: Trotta.

KOTTAK, C. (2003). "La cultura". En: *Espejo para la humanidad. Introducción a la antropología cultural.* Universidad de Michigan.

KÜPER, W. (1997). "La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos". En: *Pueblos indígenas y educación*, n° 37-38: 3-16, julio-diciembre. Quito: Abya-Yala.

KÜPER, W. (1999). "Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos". En: R. Moya (ed.), *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina, Pueblos Indígenas y Educación*, n° 45-46, julio-diciembre. Quito: Abya-Yala.

LANDER, E. (1997). *La democracia en las ciencias sociales contemporáneas.* Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

LASSITER, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnograpy.* Chicago: University of Chicago Press.

LINDENBERG, N. (1996). *Escolas da floresta. Entre o pasado oral e o presente letrado.* Río de Janeiro: Multiletra.

LÓPEZ, L. E. (2009). "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal". En: López, L.E. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz: Plural Editores-Funproeib-Andes.

MARCUS, G. y FISHER, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Humans Sciences.* Chicago: University of Chicago Press.

MARCUS, G. (1999). *Critical Anthropology Now: Unexpected Context, Shifting Constituencies, Changing Agendas*. Santa Fe, Nuevo México: School of American Research Press.

MARSTOM, A. (1997). *La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, Mexico*. Tesis in parthial fulfillment of ENVS and LALS.

MARTÍNEZ, J. (2008). "La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía peruana". En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.), *op. cit*.

MAURER, E. (2006). *Nohptesel ta stojol bats'il k'op sok batsi'il talel k'ahiynel; sok ta stojol kaxlan stalel sk' ahiynel sok ta stojol castilla k'op/ Diplomado en lengua y cultura tseltal y lengua y cultura nacional.* México: CGEIB-SEP.

MIGNOLO, W. (2005). "Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial". En: *Tabula Rasa*, enero-diciembre, n° 3, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá: 47-72.

MODIANO, N. (1974). *Educación indígena en los Altos de Chiapas*. México DF: Instituto Nacional Indigenista.

MOYA, R. (1992). "Interculturalidad y educación bilingüe". En: *Pueblos indígenas y educación*, año VI, n° 22, mayo-junio. Quito: Abya-Yala.

MOYA, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 17.

MOYA, A. y R. MOYA. (2009). *El proyecto educativo y cultural sápara: una experiencia de vida en la Amazonía ecuatoriana*. Guatemala: OEI.

PAOLI, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco, México.

PÉREZ, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.

QUIJANO, A. (1999). "La colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina". En: S. Castro Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán de Benavides, (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica post colonial*. Santafé de Bogotá: Colección Pensar-Centro Editorial Javeriano.

RAPPAPORT, J. (2007). "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración". En: *Revista Colombiana de Antropología*, n° 43: 197-229. Colombia.

RIVERA, S. (2006). "Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores". En: M. Yapu (ed.), *Modernidad y pensamiento descolonizador*. La Paz: IFEA y UPIEB.

ROELOFSEN, D. (1999). *The construcción of Indígenous Education in Chiapas, México: The case of the UNEM, the Union of Teachers for a New education in Mexico (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México)*. Tesis Rural Development Sociology. Deparment of Rural Development Sociology. Weningen University. The Netherlands.

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós.

ROGOFF, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.

ROJAS, C. A. (1999). *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes.* Tesis de maestría en Antropología Social, Jalisco: CIESAS-Occidente, 251 p.

ROSALDO, R. (2000). *Cultura y verdad*. Quito: Abya-Yala.

SANTOS, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Unidad de Post Grado-Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.

SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI-CLACSO.

SARTORELLO, S., ÁVILA, A., ÁVILA, L. (2012). *El Buen Vivir: miradas desde adentro de Chiapas*. México: UNICH-IESALC-UNESCO

SCHMELKES, S. (2004a). En: "Entrevista a Sylvia Schmelkes". En: Casillas Muñoz Lourdes y Santini Villar Laura (ed.) (2004). *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina: Memorias del segundo encuentro regional*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC)-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP, México.

SCHMELKES, S. (2004b). "Multiculturalidad e interculturalidad". En: Rodríguez, M. A. (ed.). *Foro de Educación Ciudadanía e Interculturalidad: Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas*

*en Educación*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, Contracorriente (Instituto de Desarrollo Evaluación Educativa e Investigación A.C.), Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE), Observatorio Ciudadano de la educación.

SCOOT, J. (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia*. País Vasco: Ediciones Txalaparta.

SEPÚLVEDA, G. (1996). "Interculturalidad y construcción del conocimiento". En: J. Godenzzi (ed.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

SONEIRA, A. J. (2006). "La 'Teoría fundamentada en los datos' (Grounded Theory) de Glaser y Strauss". En: Vasilachis de Gialdino, I. (ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview, In N. K. Denzin, and Y.S. Lincoln, (Eds): Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, London, 1-18.

TOLEDO LLANCAQUEO, V. (2007). "El nuevo régimen internacional de derechos de propiedad intelectual y los derechos de los pueblos indígenas". En: L. Concheiro, y F. López (eds.), *Biodiversidad y conocimiento tradicional en la sociedad rural. Entre el común y la propiedad privada*. México: Colección Estudios e Investigaciones, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria, Cámara de Diputados, IX Legislatura.

TOLEDO. V., y BARRERA BASSOLS, N. (2008). *La memoria bio-cultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editorial.

TRAPNELL, L. (1984). "Mucho más que una educación bilingüe". En: *Shupihui*, n° 30: 239-246. Iquitos, Perú.

TRAPNELL, L. (2008). *Addessing Knowledge and Power Issues in Intercultural Education*. Tesis de Maestría. Departament of Education, University of Bath, United Kingdom.

TUBINO, F. (2003). "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico". En: Biblioteca virtual RIDEI. En línea: [http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf].

URBAN, G., y SHERZER, J. (1991). "Introduction: Indians, Nation-states and Culture". En: G. Urban y J. Sherzer, *Nation-states and Indians Latin America*. EE.UU.: University of Texas Press.

VILLORO, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.

WALSH, C. (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En: N. Fuller (ed.), *op. cit*.

ŽIŽEK, S. (2001). "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En: F. Jameson y S. Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

ZÚÑIGA, M. y ANSIÓN, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

# Reseña del Autor

Estefano Claudio Sartorello, italiano por nacimiento y mexicano de corazón, desde el año de 1999 reside en México, viviendo principalmente entre Chiapas y la Ciudad de México. Politólogo por la Universidad de los Estudios de Milán (Italia), es Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y Doctor en Educación por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Recientemente (2014-2015) ha cursado una Estancia posdoctoral en el CIESAS DF en convenio con CONACYT, profundizando la investigación aplicada sobre el Método Inductivo Intercultural (MII), bajo la coordinación de la Dra. María Bertely. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1), actualmente trabaja como Investigador en el Instituto para la Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana. Anteriormente, ha trabajado como asesor de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP) y como profesor-investigador de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Desde el año de 2004, colabora con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI), organización que agrupa educadores comunitarios tzeltales, tsotsiles y ch'oles de Chiapas, participando en diferentes proyectos educativos con enfoque intercultural promovidos desde el Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco (LLCFV) del CIESAS. Es integrante de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Sus temas de interés giran alrededor de: a) la interculturalidad, la educación, las pedagogías nativas, la formación docente y la elaboración de materiales educativos con enfoque intercultural; b) las epistemologías emergentes, las metodologías colaborativas y horizontales y el diálogo de saberes.

Correo electrónico: stepol_2000@yahoo.com

Doce educadores comunitarios mayas (tzeltales, tsoltsiles y choles de Los Altos, Selva y norte de Chiapas), nombrados por las asambleas de las comunidades donde viven, y cuatro asesores no indígenas kaxlanes, diseñaron un Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM. ¿El resultado? Una propuesta curricular profundamente política, opuesta al sistema neoliberal dominante, que se explica desde la coyuntura que caracteriza a México de fines del siglo XX y comienzos del XXI.

Stefano Claudio Sartorello analiza el proceso y lo define como una praxis de resistencia como respuesta crítica a la educación oficial implementada para la población indígena en México. Un modelo que busca promover, desde el campo educativo, nuevas formas de ciudadanía en las que los valores propios de los pueblos indígenas y, en particular, la integridad entre sociedad y naturaleza, sean considerados centrales.

ABYA YALA

ISBN 978-9942-09-355-4

9 789942 093554

**Imagen de portada:** Mural de la Escuela Primaria José Gorostiza de la comunidad tsotsil de La Pimienta (Mun. De Simojovel de Allende, Chiapas).