

2013-04-26

Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas

Sartorello, Stefano C.

Sartorello, S.C. (2013) Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. México, DF: UIA Ciudad de México.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/1452>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

**Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981**



**“CONFLICTO, COLABORACIÓN Y CO-TEORIZACIÓN EN UN
PROCESO INTERCULTURAL DE DISEÑO CURRICULAR EN
CHIAPAS”**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

STEFANO CLAUDIO SARTORELLO

Directora: Mtra. Sylvia Schmelkes Dela Valle

Lectores: Dra. María Bertely Busquets y Dr. Gunther Dietz

México, D.F.

2013

CONFLICTO, COLABORACIÓN Y CO-TEORIZACIÓN EN UN PROCESO INTERCULTURAL DE DISEÑO CURRICULAR EN CHIAPAS

Tabla de contenidos

Agradecimientos

Glosario de siglas y acrónimos

Introducción	p.1
El problema de estudio	p.1
Desarrollo del problema	p.2
Ejes de investigación y de análisis	p.3
<i>La dimensión política</i>	p.3
<i>La dimensión pedagógica</i>	p.5
<i>Lo político-pedagógico como eje transversal</i>	p.6
Preguntas de investigación	p.7
Organización del texto	p.8
1. Marco contextual	p.11
1.1. Introducción	p.11
1.2. Principios de la pedagogía indígena	p.12
1.3. La crisis de la educación bilingüe en Chiapas	p.19
1.4. El EZLN y sus repercusiones en la educación bilingüe en Chiapas	p.29
1.4.1. Respuestas desde la educación oficial	p.29
1.4.2. Desde la sociedad civil	p.31
1.5. La primera escuela autónoma en los Altos de Chiapas	p.35
1.6. La Unión de Maestros de la Nueva Educación para México	p.39
1.6.1. La fundación de la UNEM y el Bachillerato del CIESAS	p.39
1.6.2. Elaboración de materiales educativos y formación de docentes	p.49

1.7. Los colaboradores indígenas en sus territorios	p.58
1.7.1. Pancho: la cuestión agraria y la integridad sociedad-naturaleza	p.59
1.7.2. Mankut: la Madre Tierra como patrimonio familiar y cultural	p.62
1.7.3. Edmundo y la lucha por una nueva educación	p.65
1.8. Los colaboradores en el proceso de diseño curricular	p.69
2. De eso que llaman interculturalidad...	p.89
2.1. Introducción	p.89
2.2. La interculturalidad como significante	p.91
2.3. La interculturalidad desde arriba hacia abajo	p.94
2.4. La interculturalidad de abajo hacia arriba	p.97
2.5. Una perspectiva crítica sobre la interculturalidad	p.102
2.6. La interculturalidad desde el conflicto	p.104
3. Metodología de investigación	p.111
3.1. Introducción	p.111
3.2. Un paradigma crítico de la interculturalidad	p.112
3.3. De la colaboración a la co-teorización intercultural	p.118
3.3.1. La Grounded Theory constructivista y los códigos en vivo	p.119
3.3.2. Hacia la construcción de una Metodología Arraigada Intercultural	p.122
4. ¿Cómo queremos formar a nuestros hijos?	
Análisis del proceso de co-teorización del perfil de egreso	p.127
4.1. Introducción	p.127
4.2. La dimensión ontológica	p.129
4.3. La dimensión política-ciudadanizante	p.133
4.4. La dimensión axiológica	p.139
4.5. La dimensión sociolingüística	p.150
4.6. Un perfil de egreso socioculturalmente arraigado	p.154

5. El Método Inductivo Intercultural	p.157
5.1. Introducción	p.157
5.2. Antecedentes del Método Inductivo Intercultural	p.158
5.2.1. Caminando por un terreno conocido	p.160
5.2.2. De la fragmentación a la sintaxis cultural	p.163
5.2.3. Co-teorizando acerca del Método Inductivo Intercultural	p.166
5.2.4. Sociedad y Naturaleza	p.169
5.2.5. Estructura curricular	p.174
5.2.6. La Matriz del Área Integradora Sociedad y Naturaleza	p.177
5.2.7. Secuencia lógica de variables	p.182
5.3. Hacia un currículum intercultural	p.185
5.3.1. De lo propio a lo intercultural	p.187
5.3.2. El calendario sacionatural de las actividades comunitarias	p.189
5.3.3. Recursos materiales y humanos para la enseñanza	p.195
5.3.4. Una red para pescar contenidos	p.200
5.3.5. Tres unidades didácticas	p.205
5.3.5.1. Hacer trampa para atrapar tepezcuinte	p.205
5.3.5.2. Pizca [cosecha] de café	p.210
5.3.5.3. Tejer un canasto para corte de café	p.213
5.4. Dosificación de contenidos	p.217
5.5. Articulación y contrastación intercultural	p.222
5.6. “Todos evaluamos todo”	p.230
6. Ser para hacer: co-teorización intercultural del maestro- acompañante	p.241
6.1. Introducción	p.241
6.2. Hacia la co-teorización de una categoría arraigada intercultural	p.243
6.3. El proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante	p.258
6.4. Ser y hacer del maestro-acompañante	p.265

7. Conflicto, colaboración y co-teorización intercultural	p.267
7.1. La co-teorización de un currículum socioculturalmente arraigado	p.267
7.2. Colaboración y conflicto intra e intercultural	p.272
7.2.1. ¿Para qué queremos un machete si no vamos a la milpa?	p.273
7.2.2. De la UNEM/EI a la REDIIN: nuevos escenarios para la co-teorización intercultural	p.283
8. Referencias bibliográficas	p.285
Anexo I. El <i>corpus</i> documental de la tesis	p.305
Anexo II. Codificación del <i>corpus</i> documental relativo al proceso de construcción del perfil docente	p.309

Agradecimientos

Muchas son las personas que me acompañaron durante el periodo de trabajo de campo, análisis de la información y redacción de la tesis en los más de seis 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.

A Pancho, Juan, Edmundo, Mankut, Gustavo, Armando, Jorge, Jesús, Huacho, Miguel, Jacobo, Florencio, a todos los educadores de la UNEM/EI y a las y los comuneros tseltales, tsotsiles y ch'oles de las comunidades mayas de los Altos, Selva y región Norte de Chiapas que, desde abajo y desde adentro, abrieron la brecha de la educación intercultural que andamos caminando.

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

A la directora de esta tesis, Sylvia Schmelkes, con quien tanto aprendí en la CGEIB-SEP y en el DIeE de la UIA. Su invaluable apoyo académico, la constante revisión de mis avances y de los borradores de esta tesis enriquecieron enormemente este texto.

A María Bertely, maestra y acompañante de tantos aprendizajes durante más de diez años de trabajo colaborativo. Sus aportaciones teórico-metodológicas y atentas lecturas de los borradores de esta tesis contribuyeron de forma determinante a mis hallazgos. Sus ideas, escritos y aportaciones aparecen por doquier en este trabajo, pero además fue gracias a ella que aprendí el fino arte de “coordinar obedeciendo”, que tan necesario resultó para realizar el trabajo de campo que sustenta esta tesis.

A Jorge Gasché, por sus increíbles textos, esos que te enseñan algo nuevo en cada lectura, y por sus talleres densos de inter-aprendizajes y de vivencias interculturales.

A Sonia Reinaga (UDG), Benilde García (UNAM), Juan Carlos Silas (ITESO), integrantes del comité doctoral Multiculturalidad e Interculturalidad del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Iberoamericana Santa Fe que, con paciencia y dedicación, revisaron, criticaron y refinaron los análisis del corpus documental presentados en los diferentes seminarios de evaluación.

A Gunther Dietz, por su lectura atenta y respetuosa y por las relevantes aportaciones que permitieron afinar la versión final de esta tesis.

A Beatriz Álvarez, por la corrección de estilo que realizó con gran cuidado y profesionalidad.

A la Universidad Iberoamericana, por la beca-exención de pago que me permitió cursar un programa doctoral de alta calidad académica caracterizado por una espléndida atención a los detalles. A Javier Loredó, Marco Antonio Delgado y Virginia Molina, de la UIA Santa Fe, muy cercanos en muchos momentos del proceso.

Al CONACyT, por la beca que, a lo largo de dos años, me permitió dedicarme exclusivamente a mi investigación doctoral.

¡A todas y todos, muchas gracias! Por muy superficial que parezca, de veras les agradezco de corazón todo lo que me han aportado. Ahora es tiempo de devolverles lo que sus corazones me ofrecieron...

Glosario de siglas y acrónimos

AIDSESEP: Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana

ANMED: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación

ANPIBAC: Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C.

ARIC: Asociación Rural de Interés Colectivo

BM: Banco Mundial

CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

CESDER: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Puebla

CGEIB-SEP: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe – Secretaría de Educación Pública

CIESAS: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

CNDH: Comisión Nacional de Derechos Humanos

COCOPA: Comisión de Concordia y Pacificación

COMIE: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

CONACyT: Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo

CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

CREFAL: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

CRIC: Consejo Regional Indígena del Cauca (Colombia)

DGEI: Dirección General de Educación Indígena (SEP)

DIE-CINVESTAV: Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional

DIeE: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Iberoamericana

EBI: Educación Bilingüe Intercultural

ECIDEA: Programa 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

FCE: Fondo de Cultura Económica
FMI: Fondo Monetario Internacional
FORMABIAP: Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
FRMT: Fundación Rigoberta Menchú Tum
FZLN: Frente Zapatista de Liberación Nacional
GT: Grounded Theory
IIAP Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana
IIESALC: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
III: Instituto Indigenista Interamericano
ILV: Instituto Lingüístico de Verano
INAH: Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEA: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INI: Instituto Nacional Indigenista
JBG: Junta de Buen Gobierno
LEPEPMI: Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, UPN
MAI: Metodología Arraigada Intercultural
MII: Método Inductivo Intercultural
OEI: Organización 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
PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRD: Partido de la Revolución Democrática
PRI: Partido Revolucionario Institucional
PROCAMPO: Programa de Apoyo Directo al Campo
PROGRESA: Programa de Educación, Salud y Alimentación
PUCB: Pontificia Universidad Católica del Perú

RAP: Regiones Autónomas Pluriétnicas

REDIIN: Red de Educadores Inductivos Interculturales

SAGARPA: Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación

SECH: Servicios Educativos para Chiapas

SEDESOL: Secretaría de Desarrollo Social

SEF: Subsecretaría de Educación Federalizada

SEP: Secretaría de Educación Pública

SER: Servicios del Pueblo Mixe A.C.

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

UIA: Universidad Iberoamericana

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNEM/EI: Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores

Independientes

UNEM: Unión de Maestros de la Nueva Educación para México

UNESCO: Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICACH: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

UNICH: Universidad Intercultural de Chiapas

UPN: Universidad Pedagógica Nacional

Introducción

El problema de estudio

El problema de estudio alrededor del cual se estructura esta tesis tiene que ver con el análisis crítico del proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009).

Esta propuesta educativa intercultural para escuelas de nivel primario en el medio indígena fue diseñada en Chiapas entre noviembre del 2006 y diciembre del 2008 por un grupo intercultural de colaboradores integrado por:

- 12 educadores comunitarios mayas¹ (tseltales, tsotsiles y ch'oles, de los Altos, Selva y Norte de Chiapas), nombrados como educadores por las asambleas de las comunidades donde viven. Desde 1995, algunos de ellos están reunidos en la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM AC), mientras que otros, 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).
- 4 asesores académicos no indígenas² o, mejor dicho, kaxlanes³, adscritos al Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) del Perú, al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México y, en el caso de quien escribe, a la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

Al analizar el corpus documental de la tesis (ver anexos I y II), decidimos clasificar las aportaciones de los 16 colaboradores por medio de códigos clasificadores (por ejemplo educadorselta1, educadorchol3, asesorkaxlan2, etc.) que, además de señalar su papel en el proceso (educador o asesor), marcaban su filiación étnica⁴, mostrando claramente de este modo las aportaciones de los diferentes colaboradores al proceso de co-teorización

¹ Jorge Guzmán Díaz, Gustavo Hernández López, Manuel Gutiérrez Hernández, Armando Hernández López, Edmundo Hernández López, Florencio Rojas López, Jacobo Hernández Rojas, Francisco Arcos Vásquez, Miguel López Méndez, Jesús Antonio Martínez Pérez, Juan Guzmán Gutiérrez, Manuel Hernández Jiménez.

² Jorge Gasché (Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana - IIAP), María Bertely Busquets y Raúl Gutiérrez Narváez (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS), Stefano Claudio Sartorello (Universidad Intercultural de Chiapas - UNICH).

³ Como señala Alejos García (1999: pp. 132-133): “[...] para el maya el otro es el Kaxlan, el ‘castellano’, el extranjero, Occidente”. 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 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, y la escuela en particular, 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.

⁴ Los códigos usados fueron: Gasché: asesorkaxlan1; Jorge: educadorselta1; Pancho: educadorchol1; Chuchó: educadorchol2; Mankut: educadorselta2; Huacho: educadorselta3; Juan: educadorselta4; Raúl: asesorkaxlan3; Stefano: asesorkaxlan2; Gustavo: educadorsotsil1; Armando: educadorsotsil2; Edmundo: educadorsotsil3; Miguel: educadorchol3; Bertely: asesorkaxlan4.

intercultural del modelo curricular del que este estudio es objeto. Sin embargo, con el fin de facilitar la lectura de la tesis, en los siguientes capítulos estos códigos han sido sustituidos por los nombres propios de los colaboradores indígenas y kaxlanes, cuyos retratos aparecen en la parte del marco contextual (capítulos 1.7 y 1.8) dedicada a la presentación de los diferentes 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 este sentido, esconder los nombres detrás de pseudónimos no nos pareció ni necesario ni coherente.

Antes de comenzar a desarrollar el problema de investigación arriba señalado, es menester señalar que la colaboración intercultural entre los educadores comunitarios indígenas de la UNEM/EI y los asesores kaxlanes que participamos en este proceso de diseño curricular tiene unas raíces profundas arraigadas 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 y que serán descritos y analizados críticamente en el primer capítulo.

Como veremos a lo largo de la tesis, estos antecedentes de la colaboración intercultural entre los educadores comunitarios de la UNEM/EI y sus asesores kaxlanes resultaron ser insumos fundamentales en el proceso de diseño curricular y es por lo que en los diferentes capítulos de la tesis 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* (AAVV, 2009).

Desarrollo del problema

Como se precisa en los referentes teóricos de la tesis (capítulo 2), es importante señalar desde un principio que los proyectos educativos y materiales pedagógicos interculturales elaborados por parte de la UNEM/EI 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 y 2008b) que caracteriza las relaciones – profundamente asimétricas - entre sociedades indígenas y sociedad nacional. Esta concepción crítica de la interculturalidad se sustenta en un posicionamiento político contra-hegemónico asumido por diferentes organizaciones indígenas latinoamericanas que, como la UNEM/EI, se oponen al sistema neoliberal dominante y a las políticas educativas implementadas desde una racionalidad meramente económica (Gentili, 2004; Frigotto, 2004; Coraggio & Torres, 1997). Por lo tanto, y como parte integrante de su labor pedagógica, el trabajo educativo desarrollado por la UNEM/EI y sus asesores kaxlanes es profundamente político y, como tal, tiene que interpretarse dentro de la coyuntura histórica y política que caracteriza al México de finales del siglo XX y comienzos del XXI y, en particular, al estado de Chiapas a partir del levantamiento armado del EZLN en los albores de 1994.

En este contexto, los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM/EI 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 (capítulo 1) y a los referentes teóricos (capítulo 2), es importante señalar desde un principio que las luchas por la construcción de “un mundo donde quepan muchos mundos” (EZLN) o “[...] el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado” (De la Peña, 1999, p.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/EI y sus asesores kaxlanes y, evidentemente, el proceso de diseño curricular que será analizado en esta tesis.

Ejes de investigación y de análisis

A sabiendas de que ambos están relacionados entre sí y que uno no tendría sentido sin el otro, dos son los principales ejes de análisis alrededor de los cuales se desarrolla esta tesis. El primero tiene que ver con la propuesta política implícita en el trabajo educativo desarrollado por parte de la UNEM/EI y sus asesores kaxlanes, mientras que 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) en los que 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, entre ellas las educativas. 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/EI y sus asesores kaxlanes 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*⁵ / buen vivir (Paoli, 2003; Sartorello, Ávila & Ávila coords., 2012), y por 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 en detrimento de las culturas indígenas y se propone

⁵*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”.

valorar y fortalecer los rasgos fundamentales, y de cierta forma ideal-típicos⁶, que caracterizan las sociedades indígenas en las que viven los pueblos mayas tseltales, tsotsiles y ch'oles de Chiapas.

Es así que esta visión política recupera los “valores positivos” (Bertely, 2007) que orientan y motivan los comportamientos y las actividades propios de las sociedades indígenas contemporáneas, sobre todo de aquellos sectores que, resistiendo 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 (2003): “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” (p. 219). Es así que, al poner énfasis en los valores positivos de las sociedades indígenas contemporáneas, lejos de asumir una postura esencialista, esta visión hace énfasis en 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, p. 69) para los pueblos mayas contemporáneos.

En su conjunto, estos valores caracterizan lo que la UNEM/EI y 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 intra-comunal, así como en el gusto de compartir, cooperar y concelebrar típico de las sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles actuales. 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, p. 280) y que, por el otro, propone “mandar obedeciendo”⁷ el pacto comunitario consensuado

⁶El 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.

⁷ 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

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’”⁸ (Paoli, 2003, p. 30).

Como bien nos explica Paoli (2003), y como nosotros mismos hemos podido investigar (Sartorello, Ávila & Ávila, 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, p. 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, p. 221)

Es justamente para construir los instrumentos que permitan regenerar el *lekil kuxlejal* a partir del trabajo educativo que se desarrolla en las escuelas comunitarias con los niños tseltales, tsotsiles y ch’oles que la UNEM/EI y sus asesores kaxlanes nos hemos dedicado a co-teorizar la propuesta educativa intercultural que se analiza en esta tesis, sustentándola en una pedagogía intercultural construida a partir de la articulación entre la pedagogía indígena (Pérez, 2003) y el Método Inductivo Intercultural (MII) (Gasché, 2008a y 2008b) que se analizará en el capítulo 5.

La dimensión pedagógica

Ahora bien, la segunda vertiente del trabajo de investigación que se plasma en esta tesis, se origina a partir de una crítica de la educación oficial que el Gobierno mexicano ha implementado hacia 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

aprendemos a obedecer. El pueblo es sabio y sabe cuándo uno se equivoca o se desvía en el trabajo. Así trabajamos nosotros”. Periódico *La Jornada*: 19 de septiembre del 2004: XV.

⁸ Como precisa Paoli (2003) haciendo referencia a la autoridad de los habitantes de una comunidad que desempeñan algún cargo comunitario en las sociedades tseltales contemporáneas, sólo 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, p. 162).

del proyecto educativo oficial” (Bertely, 2006, p. 3) por parte de una organización multi-étnica (la UNEM/EI) 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 ONGs, fuentes de financiamiento diversificadas, de académicos de universidades y centros de investigación nacionales e internacionales (Bertely, 2003). Como se precisará en la parte metodológica de esta tesis (capítulo 3), la construcción desde abajo de la propuesta educativa en objeto 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 & Strauss, 1967) en su vertiente constructivista (Charmaz, 2000, 2002, 2005, 2006), articulándolos 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 & Lincoln, 2005).

Lo político-pedagógico como eje transversal

Ahora bien, lo político y lo pedagógico representan entonces los dos grandes ejes analíticos de la tesis. Sin embargo, la relación entre estas dos categorías que, evidentemente, se separan solamente para fines heurísticos, constituye la tercera dimensión de análisis y representa el hilo conductor de esta tesis. Es así que uno de sus propósitos generales estriba en la explicitación de los procesos colaborativos intra e interculturales, 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* (AAVV, 2009).

Antes de proseguir, es menester precisar que, al separar los sujetos en base a su pertenencia étnica – indígenas y kaxlanes – no se pretende limitar el análisis a las relaciones entre dos grupos cerrados y homogéneos, sino que esta distinción tiene una finalidad meramente heurística y explicativa y no pretende subestimar la heterogeneidad de los sujetos individuales y colectivos que colaboraron interculturalmente en la construcción de la propuesta educativa en objeto. De hecho, una parte importante de la investigación se refiere justamente a la explicitación de las relaciones intra e interculturales – algunas de ellas conflictivas– que caracterizaron la colaboración y el inter-aprendizaje entre los sujetos, individuales y colectivos, comunitarios y académicos, indígenas y kaxlanes, que participamos a este proceso de co-teorización curricular. Estas relaciones resultan sumamente importantes para comprender los alcances de la propuesta político-pedagógica intercultural de la UNEM/EI y sus asesores kaxlanes, así como su concreción en el proceso de construcción del modelo curricular en objeto. En efecto, como se mostrará en los diferentes capítulos de la tesis, considero que uno de los aportes principales de esta tesis estriba más en el análisis del proceso (de construcción del currículum) que en sus resultados (el currículo mismo) y, en particular, en la documentación y análisis crítico de los procesos intra e interculturales de construcción curricular que se realizaron entre los sujetos individuales y colectivos que participamos en ello. En particular, a lo largo de la tesis, se reflexionará críticamente sobre:

a) Las relaciones interculturales que se desarrollaron entre sujetos comunitarios-indígenas y académico-kaxlanes, entre lo “indígena” y lo “occidental” o, si así se quiere llamar, entre “lo propio y lo ajeno” (Bonfil, 1983) en el proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009).

b) Las relaciones intra culturales que se desarrollaron, por un lado, entre los propios educadores indígenas de UNEM/EI y, por otro lado, entre los asesores kaxlanes en este proceso.

A lo largo de los diferentes capítulos de la tesis veremos cómo estas relaciones, colaborativas y a menudo conflictivas entre diferentes formas de concebir lo educativo y lo intercultural y, finalmente, entre dos distintas racionalidades de construir el conocimiento —la maya y la occidental—, se han superado por medio de la aplicación de una Metodología Arraigada Intercultural (MAI), sobre la que abundaremos en el capítulo 3 y siguientes.

Preguntas de investigación

Las preguntas que orientaron la investigación que se plasma en este trabajo tienen que ver con el proceso diacrónico y sincrónico de construcción y apropiación de los motivos políticos y de las razones pedagógicas que sustentan esta propuesta político-pedagógica intercultural, mismos que se reflejan en el proceso de construcción del currículo. Al respecto me pregunté:

- ¿Cuáles son las historias personales y colectivas de formación humana, política, académica y pedagógica de los colaboradores indígenas y kaxlanes que participamos en el proceso de diseño curricular?
- ¿Cuáles fueron las experiencias humanas y profesionales que contribuyeron a su formación político-pedagógica?
- ¿Cómo estas experiencias se reflejaron en el proceso de co-teorización curricular?

Otras preguntas que orientaron esta tesis tuvieron que ver directamente con el proceso de construcción curricular y con las relaciones intra e inter culturales que lo impregnaron.

- ¿Cómo se manifestaron el conflicto, la colaboración y el inter-aprendizaje intercultural entre los diferentes colaboradores que participamos en el proceso de co-teorización curricular?
- ¿Cómo se articularon lo comunitario y académico, lo “indígena” y lo “occidental”, lo propio y lo ajeno en este proceso?
- ¿Cómo fue que, por medio de la MAI, se resolvió el conflicto intercultural entre lo indígena y lo kaxlan?

Organización del texto

El primer capítulo de la tesis 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 indígena enfatizando el conflicto intercultural entre éstos y la educación bilingüe que se practica en las escuelas oficiales, lo que 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 (PECI y CONAFE), 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 trayectoria educativa de la Unión de Maestros de la Nueva Educación desde de su fundación en 1995 hasta la actualidad.

Las dos últimas partes del primer capítulo están dedicadas a presentar a los colaboradores indígenas y kaxlanes que dimos vida a este proceso. En la primera, se presentan tres historias de vida en el territorio siconatural comunitario de algunos de nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch’oles; en la segunda, breves retratos de todos los colaboradores que participamos en el proceso de diseño curricular.

El segundo capítulo presenta los referentes teóricos que sustentan el análisis e interpretación de la interculturalidad en la tesis. Aquí se plantean dos direccionalidades para el análisis de la interculturalidad en el contexto latinoamericano: una que va de arriba hacia abajo (que denominamos neo-indigenismo neoliberal) y otra opuesta y, de hecho, oposicional, que va de abajo hacia arriba (que denominamos interculturalidad crítica). Al interior de esta segunda vertiente, se enfatiza 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 general 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* (AAVV, 2009).

El capítulo tercero está dedicado a la explicación de la metodología de investigación e interpretación de los materiales etnográficos recopilados en el corpus documental que sustentan los hallazgos y aportaciones de la tesis. Se explica cómo la búsqueda de un paradigma crítico para el análisis de la interculturalidad se ha concretado en la definición de una Metodología Arraigada Intercultural (MAI) para la co-teorización intercultural de propuestas educativas, lo que, en nuestra consideración, constituye la aportación más relevante de la tesis. En este sentido, esperamos que la MAI resulte útil para orientar futuros procesos colaborativos e interculturales de diseño curricular y que pueda ser aplicada para mejorar la relevancia de las propuestas educativas interculturales diseñadas en colaboración entre organizaciones indígenas y asesores académicos kaxlanes.

Los tres capítulos siguientes (4, 5 y 6) presentan el análisis de las informaciones recopiladas en el corpus documental del proceso de diseño del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 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 minuciosamente el proceso de co-teorización intercultural y 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 Metodología Arraigada Intercultural (MAI) arriba señalada, analiza el proceso de co-teorización de la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante.

En el último capítulo de la tesis se presentan las conclusiones generales a las que hemos llegado con respecto a la aplicación de la MAI al proceso colaborativo de diseño curricular que hemos analizado y se vislumbran escenarios futuros relacionados con la validación del currículum y con la trayectoria político-pedagógica de la UNEM/EI y sus asesores kaxlanes.

Dos anexos complementan los capítulos arriba mencionados. El primero presenta la clasificación de las informaciones etnográficas que integran el *corpus* documental de la tesis. El segundo la codificación inicial los documentos relativos al proceso de co-teorización del maestro como acompañante que, como destacamos en el tercer y sexto capítulo, representa el ejemplo más claro de aplicación de la MAI en el proceso de diseño curricular.

Capítulo 1. Marco contextual

1.1. Introducción

En este capítulo de la tesis, dedicado al análisis del marco contextual en el que se desarrolló el proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009), se presenta, en primer lugar, una breve reflexión sobre los principios generales de la pedagogía indígena 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) (ver capítulo 5) acuñado por Jorge Gasché⁹.

Posteriormente, apoyándonos en estudios realizados durante la última década del siglo XX, realizamos 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. Consideramos que estos dos aspectos son de fundamental importancia para comprender el conflicto intercultural (Bertely 2007a; Gasché, 2008 a 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 las citadas regiones.

Como explicaré en la tercera parte del marco contextual, 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 (Programa Educador Comunitario Indígena para el Desarrollo Autónomo), al Colectivo Las Abejas y al propio Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), a diseñar propuestas educativas diferentes y alternativas a la oficial.

Luego de analizar brevemente las respuestas generadas desde las instituciones oficiales y la sociedad civil ante las demandas zapatistas en el campo educativo, en la siguiente parte de este capítulo recuperamos 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 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.

Finalmente, para completar el marco contextual al interior del cual se generó la propuesta educativa que se analiza en esta tesis, dedicamos los dos últimos apartados de este capítulo a presentar a los diferentes colaboradores indígenas y kaxlanes que co-teorizamos el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009), enfatizando sus historias personales y su participación a lo largo del proceso.

⁹ En efecto, como se mostrará en el capítulo 5, el éxito y la apropiación del MII por parte de los educadores de la UNEM/EI son posibles, no únicamente por las cualidades del método, sino por la existencia de una pedagogía indígena de la que el MII representa una formalización.

1.2. Principios de la pedagogía indígena

P'ijubtesel, *mantal*, *p'ij-esantyel* son términos en las lenguas tseltal, tsotsil y ch'ol respectivamente que, traducidas literalmente al español, quieren decir 'educar', 'enseñar'. Sin embargo, más allá de traducciones literales, para comprender el significado y las implicaciones socioculturales 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, p. 34)

Como bien explica Maurer (2006), 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, p. 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: a) hacer llegar el alma, b) hacer “inteligente” la cabeza y las manos, c) enderezar el corazón.

El niño y la niña 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. Siempre van acompañados por cuentos, historias, ejemplos de actitud de algún familiar, para que los hijos se guíen, corrijan y comiencen a entender las normas de vida comunitaria.

Los cuentos y las historias hacen énfasis en los valores de responsabilidad y de aprender a trabajar la tierra, respetar a la naturaleza, obedecer los consejos, hacerse humilde ante los demás y saber cómo ser buenos padres y madres de familia. Pérez recuerda:

Mi abuelo insistía mucho en que aprendiéramos a trabajar la tierra porque ésta era la única forma de producir los alimentos y poder vivir feliz con la familia. También me decía [...] necesitas aprender a respetar la vida de las cosas que hay en esta tierra donde vivimos. La tierra era para mi abuelo un regalo de *kajwaltik*, el Dios. (Pérez, 2003, p. 75)

El segundo principio de la enseñanza tradicional es la preparación de *vulesel ch'ulelal* (la llegada del alma)¹⁰. El autor 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. Son los padres quienes hacen énfasis en las relaciones con el dueño sobrenatural de todo lo que existe en la superficie e interior de la tierra. A los niños se les enseña a que respeten y pidan permiso para utilizar las riquezas naturales que están en la tierra. (Pérez, 2003 p. 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 en el hogar (p.77-78). La llegada del alma puede ser monitoreada por los padres y puede ser favorecida mediante ejercicios prácticos y consejos de los padres de familia. Para agilizar este proceso, estos utilizan una estrategia de reforzamiento, asignando a sus hijos pequeñas tareas individuales con el fin de que el niño o la niña vayan responsabilizándose gradualmente en el trabajo productivo.

Pérez (2003) explica que para los padres tsotsiles el alma del hijo o hija llega:

[...] cuando éste sabe cuáles son sus responsabilidades y deberes dentro de la familia y comunidad. Cuando su alma ha llegado de veras, no es fácil que otros le engañen; el niño posee pues la capacidad de discriminar las cosas buenas de las que dañan su imagen como persona en la sociedad. 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, p. 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 los problemas que se encuentran en la vida.

¹⁰ 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 *kuxlejaj* (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 éste el concepto de alma que está al centro de la reflexión pedagógica tradicional (p. 76-77).

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

La educación familiar es concebida por los ancianos como un proceso centrado exclusivamente en la formación de verdaderos hombres y mujeres trabajadores, denominados *batís amtel vinik* o *batís amtel ants*. Esta formación está vinculada directamente con el desarrollo de todas las aptitudes necesarias para el trabajo productivo y el proceso de transformación permanente de los recursos naturales, con el fin de lograr la auto-subsistencia familiar. (Pérez, 2003, p. 83)

En los ejemplos que menciona Pérez (2003) queda claro que los principios de la pedagogía indígena enfatizan la profunda integración entre sociedad y naturaleza y que, como también destaca Gasché (2008, a y b) al reflexionar sobre las fuentes del conocimiento indígena para la enseñanza escolar (ver el capítulo 5 de esta tesis), se concreta en la realización de actividades prácticas en el territorio biocultural¹¹ familiar y comunitario.

Podemos concluir entonces que aprender haciendo en las actividades sociales, productivas y rituales que se realizan en el territorio biocultural de la comunidad es el principio pedagógico general que orienta el proceso de educación endógena entre los tsotsiles de los Altos de Chiapas. Por lo anterior, para comprender los significados e implicaciones de la

¹¹ Aunque en el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009) y en los siguientes capítulos de esta tesis se utiliza el término sacionatural (ver capítulo 5) y no el de biocultural, me parece importante señalar las aportaciones de Toledo Llancaqueo (2007), Toledo y Barrera-Bassols (2008) y Boege (2008), entre otros autores que adoptan este término, para hacer énfasis en la integración entre sociedades indígenas y naturaleza y, en particular, en la relación recíproca entre pueblos indígenas y medio ambiente. Ahora bien, al referirse al territorio biocultural (o al territorio sacionatural como diríamos los autores de la propuesta educativa que se analiza en esta tesis), se quiere destacar que, para los pueblos indígenas, el concepto de 'territorio' abarca varias dimensiones como la política (que se refiere a la jurisdicción, gobierno, normas y decisiones), la cultural (como espacio socialmente organizado, significativo culturalmente, en el cual se localizan, distribuyen y organizan las redes sociales de asentamiento y las acciones colectivas de un grupo), la simbólica (asociada a las peregrinaciones, a los rituales y a los mitos de origen) y la 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, p. 62). Por otro lado, el término 'biocultural' abarca tanto los recursos biológicos en sentido amplio así como las tradiciones y prácticas ancestrales generalmente conocidos como "conocimientos tradicionales", entre los cuales se incluyen las normas de comportamiento establecidas en las sociedades indígenas, también conocidas como "usos y costumbres", que son aceptadas como derechos y responsabilidades de los pueblos y tienen influencia en el manejo de los recursos naturales. El término 'biocultural' implica entonces que los recursos biológicos y culturales presentes en los territorios de los pueblos indígenas deben de ser considerados como parte de una concepción holística reflejada en la integración entre sociedad y naturaleza (Gasché, 2008 a y b). Es así que, al referirnos al territorio biocultural, coincidimos con Boege cuando afirma que "uno de los componentes para definir el territorio es esta relación con la naturaleza, el conocimiento establecido y readaptado mediante la praxis cotidiana y el patrimonio biocultural asociado al manejo de la biodiversidad y la agrodiversidad" (2008, p. 52). El concepto de 'territorio biocultural' entonces hace referencia a la perspectiva holística del territorio propia de los pueblos indígenas que está en la base de la concepción del *lekil kuxlejal* (buen vivir) y que incluye no sólo las funciones productivas de la tierra sino también la parte de la espiritualidad.

educación endógena de los pueblos mayas de Chiapas es fundamental comprender su relación con el territorio biocultural de la comunidad donde se realizan los procesos educativos.

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, p. 36)

Como precisa Paoli (2003):

La atención del niño tseltal y tsotsil se orienta más a los procesos sociales en los que interactúa que a los objetos en sí mismos. Se les tiende a conocer no en cuanto son contemplados y manipulados, sino en tanto son usados, transformados y, por esa razón, son implicados en eventos. Al parecer, el habla de estos pequeños se desarrolla de esta manera gracias a la fuerte interacción en la que aprenden a nombrar la acción y la interacción social constantemente experimentada y vivida. Los objetos tienen sentido en el contexto de esos procesos de interacción y no en sí mismos. [...] No se concentra la atención y el aprendizaje en el objeto, sino en la interacción social en la cual se definen las funciones de los objetos. (Paoli, 2003, p. 98)

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 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, p. 38)

Como señala Paoli (2003):

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 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. (p. 114-115).

Los procesos educativos endógenos de los pueblos indígenas 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 los 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 lo 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, p. 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 sólo 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, p. 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” (p. 101), 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, p. 102)

¿Cómo se realiza esta integración entre opuestos a la que se refiere Paoli (2003)? El autor señala que 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” (p. 132).

Para comprender esta característica central de la educación endógena es importante reconocer que la función principal de los padres y de los maestros en general no es de conducir a los hijos, sino de propiciar que éstos tengan un ambiente favorable para germinar (o sea para educarse) para que, cuando sean más grandes, ellos mismos actúen y se integren libremente a la comunidad. Al respecto, Maurer (2006), 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” (p. 61).

De hecho, como veremos a la hora de analizar el ser y hacer del maestro-acompañante en la propuesta curricular de UNEM/EI y asesores kaxlanes (capítulo 6), en la lengua y 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, p. 114).

De la misma manera, Maurer (2006) nos 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” (p. 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” (p. 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, p. 114-115)

Paoli (2003) lo explica 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 sólo 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 sólo 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, p. 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*, o sea, de 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 elemento importante de esta pedagogía es que permite al niño realizar la actividad con cada vez mayor independencia, conforme va demostrando su creciente habilidad. Usualmente, los padres de familia dan los materiales y herramientas necesarias para que sus hijos puedan jugar imitando y ensayar sin presión y así poco a poco integrar en su repertorio las habilidades que han estado observando (por ejemplo, es común que los padres den un pedacito de tierra a sus hijos para experimentar y ensayar cómo trabajarla y producir alimentos). Otro elemento importante de la pedagogía endógena es su atención a los niveles de madurez y desarrollo del niño. A diferencia de las prácticas pedagógicas de la escuela, los padres de familia nunca exigen que el niño ejecute una actividad que es cognitivamente demasiado compleja, inapropiada a su edad, o sin que haya habido amplia oportunidad para que el niño observara la actividad anteriormente. [...] Poco a poco, según su edad y habilidad y nivel de conocimientos, se van aproximando a la versión adulta del trabajo. (Paoli, 2003, p. 57)

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 a sus hijos varones a la milpa familiar, en la que propiciará que los niños experimenten y entiendan diversos procesos complejos para capacitarse:

[...] en el arte de los procesos de trabajo. [...] 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, p. 88)

Este proceso de capacitación en el trabajo de la milpa y de integración con la naturaleza se realiza por medios de la imitación de las actividades que realiza el *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 sólo porque

se aprende jugando [...] sino porque el niño comprende que se le da un nuevo lugar, una nueva consideración de gente responsable [...]. (Paoli, 2003, p. 133)

Ahora bien, como expliqué en la introducción de esta parte de la tesis dedicada al marco contextual en el que se desarrolló el trabajo educativo de la UNEM y sus asesores kaxlanes, luego de analizar los principios de la pedagogía indígena maya, a continuación se presenta una reflexión crítica acerca de la educación bilingüe en las regiones de Chiapas habitadas por las 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/EI y asesores kaxlanes que se analiza en los siguientes capítulos de la tesis.

1.3. La crisis de la educación bilingüe en Chiapas

Como bien 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.

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) en 1940 y asumidos por parte del INI para orientar la acción educativa hacia los indígenas, no fue realmente implementada nunca, y las diferentes lenguas indígenas fueron utilizadas más bien como puentes para la enseñanza del castellano y la comprensión de los contenidos curriculares nacionales.

Los materiales didácticos elaborados en las lenguas indígenas, promovidos originariamente por el INI en la década de los cincuenta, fueron paulatinamente desplazados por los libros de texto nacionales a partir de la década de los sesenta, 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 setenta y ochenta (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. 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 los noventa, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), al señalar las principales carencias de la educación primaria bilingüe dentro del *Programa para la modernización de la educación indígena*, presentaba un panorama francamente alarmante, destacando:

La falta de una propuesta curricular congruente con los intereses, necesidades y vivencias de los niños indígenas. Dificultades de la enseñanza de la lecto-escritura en lenguas indígenas. Inadecuada enseñanza del español. Deficiencias en la distribución y aplicación de materiales didácticos en lenguas indígenas y propuestas pedagógicas para su uso. Desconocimiento por parte de los maestros de la filosofía y teoría que fundamentan la educación bilingüe-bicultural. Maestros no alfabetizados en su propia lengua. Ubicación de maestros en comunidades que no comparten su misma lengua. Deficiencias en las tareas de supervisión. Altos índices de reprobación y deserción escolar [...]. (Freedson & Pérez, 1999, p. 12)

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 (Pérez, 2003).

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 currículo, la separación entre los contenidos curriculares y la cultura comunitaria y la falta de desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita en castellano 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 aditivo¹² del programa bilingüe oficial, los maestros siguen trabajando de acuerdo con el modelo substractivo o transicional¹³ vigente durante las cuatro décadas anteriores, concluyendo 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, p. 61)

¹² 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.

¹³ 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.

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, p. 18)

Tratando de dar alguna respuesta a los problemas arriba señalados, 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 DGEI-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 de alfabetización durante los primeros dos años de la escuela primaria. Para tal fin la DGEI 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 metodológicos para el uso de estos materiales en las escuelas bilingües.

El nuevo programa bilingüe 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 nacionales-universales. Estipulaba que la enseñanza de la lecto-escritura y todas las demás asignaturas se tenían que impartir en la lengua materna del niño (L1) durante el primer y segundo grado, introduciendo al mismo tiempo el español como segundo idioma (L2) en forma oral, reemplazando de esa manera el modelo de educación bilingüe de transición con un modelo de mantenimiento¹⁴.

El estudio del español y su uso como lengua de instrucción tenían que aumentar a lo largo del ciclo de primaria hasta llegar a un uso de español-lengua indígena de 50% - 50%. Este modelo aditivo también proponía el estudio continuo de elementos de la cultura indígena (Freedson & Pérez, 1999).

Para impulsar la puesta en práctica de esta reforma, en Chiapas las instituciones responsables produjeron nuevos libros de texto en las cinco lenguas mayoritarias del estado (tseltal, tsotsil, ch’ol, tojolabal y zoque), organizaron cursos de capacitación para los docentes bilingües y ejecutaron diferentes medidas de coerción administrativa para “obligar” a los maestros a usar la lengua materna como medio de instrucción en las escuelas bilingües, especialmente para la lecto-escritura (Freedson & Pérez, 1999).

¹⁴ El modelo de transición implica el uso temporal de la lengua materna como recursos didáctico, mientras que el niño adquiere un manejo adecuado de la segunda lengua (L2). El objetivo final de este modelo es la transición al uso exclusivo de la L2. El modelo de mantenimiento, por otro lado, implica el desarrollo continuo de la lengua materna a lo largo del ciclo educativo, al lado del desarrollo de la segunda lengua.

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” (p. 52).

Los autores se refieren a las rutinas arraigadas en las prácticas docentes (lectura en voz alta, dictado, copia, cuestionario) que influyen en la forma de cómo se llevan a cabo las actividades presentadas en los libros¹⁵. En lugar de promover el diálogo y la construcción social de conocimientos significativos, las actividades realizadas en los salones demuestran el arraigo de modelos tradicionales de enseñanza que:

[...] refuerzan la transmisión unidireccional de conocimientos y el mantenimiento del control autoritario del maestro. [...] Las profundas diferencias epistemológicas entre la orientación de los nuevos materiales y el conservadurismo pedagógico de los maestros rurales neutralizan en gran medida el alcance de la reforma educativa en el salón de clase. (Freedson & Pérez 1999, p. 68)

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) Castellanzar 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, p. 62)

¹⁵ Freedson y Pérez (1999) precisan que el modelo de lecto-escritura en que se basan los libros de texto refleja “[...] una perspectiva global y comunicativa con respecto de la lecto-escritura que no es entendida ni compartida por los maestros” (p. 61), quienes suelen considerar que “[...] el niño está o no maduro para iniciarse en la lecto-escritura dependiendo de un conjunto de conocimientos cuyo manejo es previo al poder descifrar o realmente leer textos. [...] Esta posición supone, a la vez, que la lectura es fundamentalmente un proceso en el que se traducen los signos en sonidos y que el niño debe manejar la mecánica de éste antes de poder tratar con significados. Por todo lo anterior, los maestros tienden a utilizar una estrategia exclusivamente fonética o silábica para alfabetizar a sus alumnos” (p. 62). Es así que los maestros bilingües consideran inadecuados los libros de texto en lenguas indígenas porque “[...] no enseñan explícitamente las correspondencias símbolo-sonido, tampoco incluyen otros ejercicios de maduración considerados como necesarios para poder leer” (p. 62).

Con respecto del enfoque lingüístico, el Diagnóstico menciona que en preescolar, primero y segundo grado de primaria, la lengua materna (L1) se utiliza como medio oral de instrucción con el fin de facilitar la comprensión del currículum oficial y de la lecto-escritura en español (L2), mientras que, a partir de tercer grado de primaria, casi toda la instrucción se da en la L2. La L1 se utiliza para traducir solo cuando es necesario. Además, ni los maestros indígenas ni los mestizos enseñan la L2 en la modalidad de segunda lengua, sino que utilizan la L2 como medio de instrucción como si fuera la lengua nativa de sus alumnos y manejan muy pocas estrategias para facilitar la adquisición del castellano.

Por lo que se refiere a las estructuras de participación, el diagnóstico destaca que generalmente se siguen rutinas pedagógicas tradicionales basadas en la recitación, la memorización, el dictado y la copia, por lo que los alumnos tienden a convertirse en recipientes pasivos de un currículum determinado por el maestro con base al programa oficial y al libro de texto nacional. La limitada participación de los alumnos en la dinámica educativa reduce seriamente sus posibilidades de desarrollo personal, cognitivo y lingüístico. La organización formal del aula fomenta el individualismo y la competitividad entre alumnos (FRMT, 1997, p. 63).

El meollo del problema que determina lo que Pérez (2003) define como la crisis de la educación bilingüe radica probablemente en el hecho de que: “[...] son muy pocos los profesores que han recibido una formación que reconozca y valore las especificidades lingüísticas y socio-culturales del medio indígena” (FRMT, p. 29) y que, por lo tanto, las concepciones de los maestros bilingües de Chiapas afectan de manera determinante su interpretación y aplicación de las nuevas políticas de educación bilingüe.

Freedson y Pérez (1999) señalan que los esfuerzos gubernamentales por modificar las normas pedagógicas y lingüísticas de las escuelas rurales e indígenas han partido del supuesto de que la práctica docente puede ser moldeada a través de reformas curriculares planificadas a nivel central, sin tomar en cuenta el papel del maestro en los procesos sociales y su incidencia en la institucionalización de las reformas educativas. En particular, no se le 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” (p. 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 estudiaron en escuelas donde estos temas no se enseñaron. Solamente estuvieron en sus comunidades hasta los 6 años y después se fueron a la escuela o a los internados. Cuando egresaron, se fueron a vivir a los centros ladinos como San Cristóbal de Las Casas 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:

Ya no vieron cómo eran sus padres. Ya no recibieron los consejos de sus padres porque salieron [...] Los maestros ya no saben cómo se arreglan los asuntos del pueblo, de la comunidad, la forma de vivir, la forma de comer y ya no pueden

orientar y enseñar a nuestros hijos, porque no saben cómo se crece, cómo se madura el pensamiento y cómo se habla en la comunidad. (FRMT, 1997, p. 76)

Los maestros desconocen los procesos propios de desarrollo del niño y no instrumentan en la enseñanza las estrategias pedagógicas adecuadas, sometiendo al niño a una educación con base en la memorización que sólo conlleva a la frustración escolar.

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, p. 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 culturales 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 & Pérez, 1999, p. 111).

Freedson y Pérez (1999) señalan que los maestros bilingües internalizaron un sentido de inferioridad de las lenguas y culturas indígenas patente en el agradecimiento que muchos expresan por haber sido castellanizados a la fuerza, así como en el hecho de que la mayor parte de ellos jamás regresó a vivir o trabajar a sus propias comunidades. Para ellos el español es “símbolo de la civilización y la modernidad” (p. 94) y, asimismo “tiene un gran valor instrumental, ya que se considera necesario para superar la discriminación y marginación que domina la vida cotidiana de los indígenas, y para ganar acceso a las oportunidades económicas asociadas con el trabajo asalariado” (Freedson & Pérez 1999, p. 96). Efectivamente, para estos maestros bilingües, hablar y entender el castellano les permitió perder el miedo en sus interacciones con los ladinos y no ser tan vulnerables frente a los engaños de los kaxlanes. Además se convirtió en la llave para escapar de la pobreza y la explotación asociadas a la vida del campo y obtener acceso a la sociedad dominante a través de un trabajo asalariado.

Sin embargo, 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 & Pérez 1999, p. 97)

Asimismo, los docentes bilingües muestran una confusión con respecto de la educación bilingüe y, por ejemplo, no distinguen entre lo que es enseñar a hablar en la lengua indígena —que muchos niños ya aprenden en sus casas— y lo que es enseñar la lengua indígena en su forma escrita.

Freedson y Pérez (1999) señalan que para los maestros bilingües:

[...] leer, escribir y hablar en español se identifica como un paquete de habilidades en la segunda lengua, que no se vincula con las habilidades en lengua oral o escrita que poseen o adquieren los niños en su lengua materna. (p. 99)

Queda patente, de esa manera, el divorcio total que los maestros bilingües identifican entre las habilidades lingüístico-cognoscitivas de la L1 y la L2, lo que elimina cualquier posibilidad de transferencia de las habilidades adquiridas en la primera lengua a la segunda. Éste es un punto fundamental para explicar el reducido papel que los maestros bilingües asignan a las lenguas indígenas en el salón de clase (mero recurso didáctico para facilitar la comunicación con los alumnos) y para comprender la forma en la cual los docentes interpretan las reformas educativas que promueven el desarrollo de las lecto-escritura en la L1.

La confusión de los maestros hacia la educación bilingüe se manifiesta en el hecho de que varios de ellos “conceptualizan la lengua indígena como una fuente de apoyo oral pero no escrito” (p. 104) y argumentan que la educación bilingüe bicultural es un enfoque “que recomienda simplemente hablar a los estudiantes en dos lenguas” (p. 104) y que se plasma en una metodología “para enseñar la segunda lengua, donde la lecto-escritura en la lengua indígena recibe un tratamiento superficial, o nulo” (p. 105). Es así que los maestros bilingües conceptualizan el texto escrito en lengua indígena no como un medio de la producción cultural indígena, sino como mera traducción del texto en español.

Concluyen los autores: “Ya que no se cuestiona la primacía de la lecto-escritura en español, todo el modelo de educación bilingüe se invierte”, promoviendo en los hechos una “educación bilingüe al revés” (Freedson & Pérez, 1999, p. 107).

Como resultado de esos procesos, la mayor parte de los niños indígenas aprende a leer y escribir en una lengua que no entienden, de tal forma que el alfabetismo se reduce a un proceso mecánico de descifrar y codificar textos, sin oportunidades para que los niños intercalen de forma significativa con la lengua escrita.

Otro gran problema relacionado con la implementación real de la enseñanza bilingüe tiene que ver con la mala ubicación de los docentes indígenas que, como señalan Freedson y Pérez (1999):

[...] presenta un serio obstáculo a la implementación de los lineamientos curriculares del programa de primaria bilingüe; sin embargo, hasta el momento, el gobierno no ha estado dispuesto a negociar con el sindicato magisterial respecto a este tema. (p. 38)

Como precisan los autores, 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, misma que incide en el fenómeno del “fracaso escolar”, evidente en las cifras de eficiencia interna del sistema educativo:

[...] más de 50% de todos los alumnos de la primaria indígena se concentran en primero y segundo grado. El número de niños inscritos disminuye en forma significativa con cada grado de la escuela primaria, como consecuencia de la constante deserción de un año a otro. Más de la mitad de los niños indígenas deja de asistir a la escuela antes de iniciar el cuarto grado. La deserción, por su lado, se explica en parte por los altos índices de reprobación en primero, segundo y tercer grado. [...] Las altas tasas de reprobación y repetición en los primeros tres grados de la primaria son sintomáticas de la baja calidad y la poca pertinencia lingüístico-cultural de los servicios educativos disponibles para los niños indígenas en la región [...]. (Freedson & Pérez, 1999 p. 41-42)

Ahora bien, como hemos señalado en las páginas anteriores, la crisis de la educación indígena en Chiapas no se debe sólo a los métodos defectuosos en la enseñanza bilingüe y a las concepciones sociolingüísticas de los propios maestros bilingües, ni 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, p. 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. Al respecto, Pérez (2003) señala que “[...] los contenidos no coinciden con las necesidades reales de los actores primarios de la educación indígena, es decir los niños y los padres de familia, resultan o bien obsoletos o bien opresivos” (p.19).

Los niños indígenas aprenden muy poco de lo que se espera deberían aprender en la escuela primaria. Pérez (2003) recuerda lo siguiente:

[...] cuando estuve en la escuela primaria en mi comunidad, mi boca y mis oídos se taparon en vez de abrirse. No podía hablar las letras de los libros y sólo lograba asociar los sonidos de las palabras, sin entender lo que realmente decían. En la escuela sentía una angustia permanente porque no podía platicar con el maestro ni lograr que el maestro me explicara lo que decían las letras de mis libros. [...] lo que más aprendí en la escuela primaria fue escuchar pasivamente el discurso de los maestros en español y repetir textualmente cuando el maestro lo pedía. También aprendí a copiar la escritura de las palabras en los libros de texto. No aprendí cómo escribir en mi cuaderno mis propias palabras e ideas. Nunca tuve la oportunidad de escribir ni leer mi propio texto. No aprendí a redactar frases sencillas ni mucho menos aprendí a sistematizar mis propios pensamientos por escrito. (p. 84)

Esta dramática realidad, que en los capítulos siguientes veremos reflejada en las historias educativas particulares vividas por parte de nuestros colaboradores indígenas de UNEM/EI, se refleja en la cifras oficiales del subsistema educativo bilingüe que reportan altos niveles de reprobación y repetición de grados, con bajos promedios. Los resultados de evaluaciones regionales de aprendizaje, a pesar de ser muy problemáticos por razones metodológicas, sugieren que los niños indígenas aprenden muy poco de los contenidos oficiales del currículum: “[...] Cuando salen de sexto año, no saben ni español ni nuestra lengua” (Citado en FRMT, 1997, p. 73).

No es de menor relevancia señalar que, no obstante, una parte considerable de los padres de familias indígenas valoren estos conocimientos mínimos logrados por sus hijos en la escuela, al mismo tiempo suelen quejarse de que 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, p. 84). Como hemos destacado, existe una profunda separación entre la escuela y la vida de las sociedades y pueblos indígenas, lo que 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, p. 84)

Es así como lo que en esta tesis identificamos como el conflicto intercultural entre educación bilingüe y educación endógena provoca un proceso de modificación de los valores y normas de conducta de los niños indígenas con respecto de las costumbres comunitarias de sus padres:

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, p. 87)

La educación bilingüe oficial también ha afectado otro eje del sistema de valores indígena – el trabajo – que, como veremos en los siguientes capítulos de la tesis, forma parte de los valores positivos de las sociedades indígenas identificados por los educadores comunitarios de UNEM/EI. En particular, por no recibir una educación con un enfoque práctico-productivo, los niños gradualmente se olvidan de la importancia del trabajo físico del campo y el hogar.

Asimismo, entre los padres de familia indígenas es común la idea de que los juegos mestizos tienen una mala influencia sobre los valores propios. Tradicionalmente, los niños indígenas jugaban juegos imitativos (Modiano, 1974) orientados hacia la adquisición de las capacidades laborales de los adultos. En contraste, los juegos aprendidos en la escuela son

casi exclusivamente recreativos y suelen tener un enfoque competitivo que contribuye a fomentar el valor del individualismo (FRMT, p. 88).

Finalmente, los contenidos curriculares de la educación bilingüe formal ignoran casi por completo los conocimientos y la historia propia de las comunidades indígenas, lo que, como ya señalamos, se refuerza debido a que la gran mayoría de los maestros bilingües no manejan estos contenidos y los materiales didácticos utilizados no ofrecen posibilidades para recuperarlos, promoviendo más bien una visión urbano-occidental del mundo.

De hecho, los libros de texto presentan la cultura material, las prácticas productivas, la explicación del universo y los fenómenos naturales según la racionalidad científica-occidental que entra en conflicto con la cosmovisión propia:

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, p. 89)

Asimismo, los padres de familia destacan que:

[...] la escuela promueve un cambio de gustos en contra de los productos tradicionales comunitarios y a favor de los productos ‘mestizos’. Dicen que los jóvenes “mientras más aprendieron del libro, más se avergonzaron [de nuestro sombrero] y se acostumbraron a comprar lo que venden en la ciudad”. Esta reorientación de gustos, combinada con las fuertes presiones sobre la base productiva de la tierra en el campo, ha provocado cada vez más la migración de los jóvenes hacia las ciudades. (FRMT, 1997, p. 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 el otro, la educación 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* (AAVV, 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 del 1994.

Como explicaremos a continuación, ha sido justamente a raíz de la nueva coyuntura abierta por el alzamiento zapatista cuando se dieron las condiciones socio-políticas que favorecieron la acción de organizaciones indígenas interesadas en elaborar y poner en práctica propuestas educativas diferentes y alternativas a la oficial, como, entre otras, la de

UNEM, ECIDEA (Programa Educador Comunitario Indígena para el Desarrollo Autónomo), el Colectivo Las Abejas y el propio EZLN.

1.4. El EZLN y sus repercusiones en la educación bilingüe en Chiapas

El impacto del movimiento zapatista fue de tal magnitud que 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 fueron centradas únicamente en la ampliación de la cobertura pero, luego de los diálogos que antecedieron la firma de los Acuerdos de San Andrés y, en particular, 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, p. 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 (ACs) y Organizaciones No Gubernamentales (ONGs). 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.

1.4.1 Respuestas desde la educación oficial

Las primeras acciones del Gobierno Federal para enfrentar las demandas zapatistas en el ámbito educativo se enfocaron principalmente a la reorientación hacia las poblaciones indígenas de los programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que, 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, p. 59)

Implementada por jóvenes con estudios de secundaria terminada 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 en el nivel medio superior), el modelo educativo implementado por CONAFE muestra algunas similitudes con la modalidad

bilingüe que hemos criticado en el capítulo anterior. 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 han realizado en 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 escolar y el calendario escolar, son los nacionales. Por otro lado, es relevante señalar que los educadores contratados por CONAFE son generalmente jóvenes sin una verdadera vocación docente, que se dedican a la misma por la necesidad de conseguir una beca y, además, que lo hacen solamente durante algunos años, los que necesitan para conseguir la beca que les permitirá terminar sus estudios medio superiores o superiores. Dadas estas premisas, es difícil pensar que su trabajo permita realmente aumentar la calidad de la educación recibida por los niños indígenas, sino únicamente ampliar cobertura.

Por su parte, también el Gobierno del Estado de Chiapas, del cual desde 1992 dependía el desacreditado sistema de educación bilingüe, 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 1988¹⁶, extendiéndolo ahora a todas las regiones indígenas del estado, con el nombre de Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI)¹⁷.

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” (Secretaría de Educación, 1996). Más allá del lenguaje retórico adoptado, ello se traduce únicamente en la facultad otorgada a la misma comunidad de elegir al Educador Comunitario Indígena entre los jóvenes que cuenten con estudios de secundaria terminada y hablen la lengua de la comunidad, mientras que la propia institución, o sea los directivos del PECI en la Secretaría de Educación del Estado, siguen siendo los que definen “las políticas educativas, las metas, los tiempos y las modalidades que habrán de adoptarse para la ejecución del programa por parte de las comunidades” (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 [...]

¹⁶ 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, p. 61).

¹⁷ 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, p. 61).

[y que propicie] el desarrollo armónico e integral de los alumnos a través de la lengua y cultura propias” (Gutiérrez, 2005, p. 78).

Es así que tanto en el caso del Gobierno Federal, como del Estatal, las demandas educativas zapatistas fueron atendidas de forma emergente y económica, ampliando hacia aquellas regiones indígenas que habían recibido una limitada atención educativa experiencias de educación comunitaria discursivamente basadas en la valoración y rescate de las lenguas y culturas originarias pero que, en los hechos, 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, p. 62).

1.4.2 Desde la sociedad civil

Como destacamos al comienzo de este capítulo, la dinámica generada a partir del levantamiento armado zapatista en el campo educativo no sólo provocó 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 ONGs, ACs o, como es el caso de la UNEM que se analizará en el siguiente capítulo, cobijados por instituciones académicas como el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), marcando de esta manera el tránsito de la intermediación corporativa a la intermediación civil en el campo de la educación indígena (Bertely, 2003).

Ahora bien, antes de abundar con respecto del caso de la UNEM que, por obvias razones, trataré de manera detallada en un capítulo a parte, a continuación se mencionan brevemente algunas de las características fundamentales de las experiencias educativas que se han generado en Chiapas desde la sociedad civil a lo largo de los últimos quince años, con el fin de contar con un panorama general que permita contextualizar el campo educativo en el que opera la UNEM y en el que se inscribe la propuesta curricular que se analiza en esta tesis.

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 y de construir una autonomía propia en sus territorios. Sin pretender abundar sobre el tema de la educación autónoma, ya tratado a profundidad en diferentes trabajos académicos¹⁸, 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”. Éste fue implementado por jóvenes promotores elegidos en sus comunidades y capacitados por parte de formadores, en su mayoría estudiantes

¹⁸ Gómez 2002 y 2009; Gutiérrez 2005 y 2006; Núñez 2005; Ramos 2006; Cerda 2006; Baronnet 2009.

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 entre uno y tres ciclos escolares, lo que representa posiblemente una de las principales debilidades del sistema educativo autónomo zapatista ya que, así como vimos en el caso de CONAFE, 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 de atender su milpa como forma de compensación por su labor educativa. Los promotores, generalmente jóvenes que aún no se han casado, están sujetos a la voluntad de la comunidad, expresada en su máximo órgano de toma de decisiones, la asamblea. Como explica Gutiérrez (2005), desde sus inicios:

[...] 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, p. 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 de 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: la revalorización de los saberes locales, la valoración de conocimientos que provienen de fuera de la localidad y la reflexión en torno a lo deseado, lo útil y lo necesario:

Les enseñamos a los niños a leer y escribir y la suma y la multiplicación pero también les enseñamos a sembrar la milpa, el frijol. [...] Vimos que esta idea es buena porque el día que diga el niño que ya no quiere estudiar, o aunque quiera estudiar pero también quiere su hortaliza o su milpa para sembrar maíz, ya va a saber. (Gutiérrez, 2005, p. 82)

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, p. 81). Sin embargo, a pesar de formar parte de un sistema educativo autónomo que se rige y opera bajo principios comunes, no es de menor relevancia señalar que:

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, p. 426)

Ahora bien, luego de recuperar brevemente algunas de las características de la educación autónoma zapatista, a continuación mencionaremos otras dos experiencias educativas surgidas en Chiapas desde organizaciones indígenas en colaboración con ONGs y ACs, que también resultan útiles para comprender los planteamientos curriculares de UNEM que se analizarán en los siguientes capítulos.

Una de las más interesantes experiencias educativas promovidas en Chiapas desde las mismas comunidades indígenas y que, después años de negociaciones con las instancias educativas, ha logrado tener el reconocimiento de validez oficial de sus estudios, ha sido la del programa Educador Comunitario Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) (Comboni, 2004), cuyos orígenes se remontan al Congreso Indígena de 1974, celebrado en San Cristóbal de Las Casas, bajo los auspicios de la Diócesis presidida por don Samuel Ruiz García. En 1998, a raíz de divisiones internas entre filo-zapatistas e independientes, una de las organizaciones indígenas creadas durante este congreso, la “Kiptik ta lekubtesel” (Fuerza para progresar), se re-estructuró en la Asociación Rural de Interés Colectivo, Unión de Uniones Ejidales y Sociedades Campesinas de Producción Rural, llamada ARIC Unión de Uniones Históricas, en cuyo seno se crea el colectivo de educadores indígenas tseltales “Lumaltik nopteswanej AC” (Nuestro pueblo educador).

A raíz de la labor política y educativa de este colectivo, apoyado por la ONG Enlace, Comunicación y Capacitación con sede en Ocosingo, la asamblea de delegados de la ARIC “[...] acuerda la salida de los instructores de CONAFE y de los maestros bilingües de la SECH y el nombramiento de educadores comunitarios” (Gutiérrez, 2005, p. 84), involucrando a 17 comunidades tseltales ubicadas en las Cañadas de la Selva Lacandona, en los municipios de Ocosingo y la zona centro oriental del municipio de Chilón y Sitalá.

Sucesivas negociaciones con las instancias educativas estatales determinaron su adscripción, al parecer con un amplio margen de independencia y autonomía a nivel curricular, al programa PECE, por lo que los educadores de ECIDEA cuentan con una

retribución económica que les permite mantener una importante continuidad en sus labores pedagógicas. Desde su conformación, el programa ECIDEA:

[...] se ha basado en los principios teóricos y pedagógicos de la educación intercultural bilingüe-autonomía-educación popular, y en la concepción y valores del pueblo maya-tseltal. Además, en el reconocimiento de la diversidad cultural e intercultural, la autodeterminación y la autonomía, que serán la base para una nueva relación de los pueblos indígenas con el Estado y con la sociedad nacional en su conjunto. (ECIDEA, 2009, p. 6).

No es de menor relevancia señalar que los educadores comunitarios de ECIDEA, uno de los cuales ya había colaborado con la UNEM en el proyecto Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely coord., 2004), participaron junto con la UNEM en el 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). Fue justamente en el marco de este proyecto que se elaboró el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009), cuyo proceso de co-teorización se analiza en esta tesis.

Otro proyecto educativo interesante y de larga duración que ha sido implementado en Chiapas por parte de grupos indígenas en coordinación con actores de la sociedad civil ha sido el de la comunidad tseltal de Guaquitepec, en el municipio de Chilón. Poco después del levantamiento zapatista, y gracias a la intermediación de religiosos jesuitas, los habitantes de Guaquitepec entraron en contacto con el Patronato Pro-Mexicano AC y con el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) de la Sierra Norte de Puebla, logrando en 1995 la apertura de la escuela secundaria privada “Emiliano Zapata”, incorporada a la Secretaría de Educación. Dos años después, en 1996, respondiendo a la necesidad de capacitar a los jóvenes egresados de la secundaria como educadores bilingües interculturales, se puso en marcha el Bachillerato Técnico Bivalente Fray Bartolomé de Las Casas, una escuela de nivel medio superior en modalidad semi-presencial con reconocimiento de validez oficial¹⁹.

Como hemos visto en las páginas anteriores, es menester destacar que, a pesar de sustentarse en el trabajo educativo de jóvenes procedentes de la misma comunidad o región –lo que también sucede en el caso de CONAFE y PECEI– y de enfatizar en el control comunitario de la educación y en el rescate y valoración de las lenguas y culturas originarias, las tres experiencias educativas que hemos brevemente relatado tienen diferencias importantes. La principal de ellas es probablemente el reconocimiento oficial de los estudios en ellas ofertados que, en el caso de las escuelas autónomas zapatistas pareciera representar, en el mediano y largo plazo, uno de los elementos de debilidad del sistema educativo autónomo, ya que, a pesar de haber cursado en nivel primaria y, en

¹⁹ Para un análisis de estas experiencias remitimos a los trabajos de Berlanga y Márquez (1996) y de Méndez (2000).

ocasiones, el de secundaria, sus egresados no pueden hacer valer sus estudios afuera de su comunidad y del mismo zapatismo.

A partir de estas premisas, dediquémonos ahora a 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 y de la Escuela Primaria Técnica Rural Indígena (EPTRI) en donde, hace más de quince años, trabajaron varios de los primeros integrantes de la UNEM y, en la actualidad, otros jóvenes educadores comunitarios 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.

1.5. La primera escuela autónoma en los Altos de Chiapas²⁰

Así como en muchas comunidades indígena de Chiapas y de todo México, la escuela llegó a La Pimienta poco después de la conformación del ejido en el año de 1958 y fue parte de las reivindicaciones que los campesinos tsotsiles hicieron hacia el Gobierno mexicano en su lucha por independizarse de la finca y del patrón kaxlan²¹.

La primera escuela primaria monolingüe, a cargo de estado, se fundó hacia finales de los sesenta 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 de sacar a los profesores en signo de protesta. Sus luchas culminaron en el año de 1989 cuando, después de volver a correr a los maestros bilingües, la comunidad logró que las autoridades educativas del estado 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 zapatista, la historia educativa de la comunidad, que hasta 1997 se había integrado en su totalidad a las bases de apoyo zapatista²², dio un acelere importante. Algunos jóvenes de la comunidad que estaban participando en el PECEI y que impartían

²⁰ Gran parte de las informaciones sobre las que se basa este apartado son retomadas del trabajo de Marstom (1997) y de la tesis de maestría de Gutiérrez (2005). El lector interesado en un recuento minucioso y atento de la historia educativa de la comunidad de La Pimienta y en un análisis sustentado en un cuidadoso trabajo de campo y una excelente etnografía educativa, podrá revisar los capítulos de sus trabajos. Nosotros, en lo que sigue, nos limitaremos a resumir los aspectos que consideramos relevantes para los fines de esta tesis.

²¹ Sobre la historia agraria de La Pimienta remito al capítulo 1.7 intitulado “Los colaboradores indígenas en sus territorios” y, en particular, el capítulo 1.7.3 “Edmundo y la lucha por una nueva educación”.

²² Gutiérrez (2005) explica que, después del levantamiento armado de 1994 y 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, que empezaron a dividir a las comunidades zapatistas de los Altos, Selva y región Norte utilizando para tales fines los programas compensatorios como Progresá, 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.

clase en escuelas de la región de los Altos participaron del fermento político que despertó el zapatismo y, aprovechando los espacios de diálogo e intercambio de ideas que los talleres de capacitación de PECI les ofrecían, entraron en contacto con otros educadores comunitarios zapatistas o que simplemente simpatizaban con sus ideas y que querían reformar la educación que se impartía en las escuelas bilingües de las regiones indígenas de Chiapas. Como veremos en el siguiente capítulo, fueron los cursos de PECI uno de los ámbitos donde se gestó el proyecto de la nueva educación y la creación de la UNEM. Pero dejemos esto para después y ahora regresemos a analizar la experiencia de autonomía educativa vivida en La Pimienta a partir de 1994.



Foto de la escuela primaria de La Pimienta (Archivo personal, 17/4/2009)

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 y que (...) quedó sustentado en los recién firmados Acuerdos de San Andrés” (Gutiérrez, 2005, p. 109).

Fue así que, en agosto de 1996, poco después de la firma de los Acuerdos, empezaron las clases en la Escuela Primaria Técnica Rural Indígena (EPTRI), atendiendo a 150 niños —repartidos según los seis grados de educación primaria— con jóvenes educadores elegidos por la comunidad²³. El apoyo académico brindado por parte de DANA AC

²³ A la escuela autónoma sólo 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.

(fundada por Ron Nigh del CIESAS-sureste), así como de otros académicos relacionados con este centro de investigaciones, 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, p. 110).

Retomando una vez más a Gutiérrez (2005), vemos que 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, p. 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, citado por Gutiérrez, 2005, p. 111)

Al recuperar los testimonios de los educadores y comuneros que participaron en los primeros años de la escuela autónoma, Gutiérrez (2005) nos 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 comunitarios. 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, las celebraciones. Otra parte importante tenía que ver con la formación política y en particular con la cuestión de la autonomía zapatista. Las actividades escolares tenían el objetivo de:

[...] Valorar los conocimientos de los ancianos [...] elaboración de canastos, escobas, cinturones, hamacas, cerámicas, [...] plantas medicinales [...] conteo en lengua materna [...] tradición [...] cultura [...] costumbres [...] cuentos [...] leyendas [...] nuevas técnicas de agricultura orgánica [...] Investigar la historia de la comunidad [...] tradición [...] costumbre [...] usos [...].(Normas de la EPTRI, citado por Gutiérrez, 2005, p. 112)

A pesar de estas interesantes innovaciones pedagógicas que, como veremos, representan importantes antecedentes de la propuesta curricular que se analizará en esta tesis, los problemas empezaron a manifestarse al terminar el primer año de actividades, 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 el 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 de Progresá (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, hicieron reaparecer las divisiones político-religiosas entre católicos filo-zapatistas y protestantes, mermando la unidad comunitaria. Fue en este contexto en el que la mayoría de los padres de familia tomó la decisión de mandar a sus hijos a estudiar en la escuela telesecundaria 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.

Pronto 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 apoyos 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 muchos hijos. En esa coyuntura, los educadores comunitarios y los padres de familia que sostenían la escuela autónoma tomaron la decisión de acercarse al PECEI para contar por lo menos 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 comunitarios que seguían defendiendo el proyecto inicial, se continuaran sembrando las semillas de la nueva educación en la comunidad.

No obstante estas buenas intenciones, Gutiérrez (2005) nos explica cómo, 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, p. 120)

Estas tensiones son las que, hasta la fecha, siguen viviendo en la actualidad 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* (AAVV, 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.

1.6. La Unión de Maestros de la Nueva Educación para México

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 ella durante los primeros diez años de vida de la organización; estas informaciones documentales serán complementadas por las que emergieron de las conversaciones, pláticas y vivencias que, a partir del año de 2004 hasta la fecha, compartí con los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch’oles con los cuales he estado y sigo colaborando en los proyectos educativos que se mencionarán en las páginas siguientes. No sobra decir, por supuesto, que muchos de los colaboradores de los que hablaré en las siguientes páginas, con quienes hemos andado por casi diez años en los ásperos caminos y empinadas veredas de la construcción de una educación intercultural bilingüe política y socioculturalmente relevante para los pueblos mayas de Chiapas, han sido y siguen siendo verdaderos hermanos para mí, por lo que, a pesar de la distancia y actitud crítica que traté de tomar al redactar estas páginas, sugiero que el lector tome con cautela y espíritu crítico mis afirmaciones.

1.5.1. 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 (Ron Nigh y

Gabriela Vargas, en ese entonces) y los educadores comunitarios tseltales y ch'oles (aún no se integraban los educadores tsotsiles de La Pimienta es ese tiempo) que, 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 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, se dieron cuenta que no había algún 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 hablar directamente con ellos para pedirles su asesoría académica y formarse en el proceso de construcción de una nueva educación para sus comunidades.

Los educadores, todos entre quince y veinte años de edad (Roelofsen, 1999), con excepción de dos de ellos, 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 zapatistas— para integrarse como Educadores Comunitarios Indígenas del PECEI²⁴.

Fue así como empezó la relación de colaboración entre el CIESAS y este grupo de educadores comunitarios tseltales y ch'oles. A éstos se añadiría poco después (inicios de 1995) un grupo de doce educadores tsotsiles, procedente de la comunidad de La Pimienta, la mayor parte de los cuales laboraba en la EPTRI, quienes fueron invitados a participar por parte de uno de los asesores del CIESAS que, por medio de DANA AC, los había estado capacitando en cuestiones de agricultura orgánica y en la conformación de una huerta escolar. Gracias a la asesoría de Ron Nigh y Gabriela Vargas del CIESAS-Sureste y a las gestiones de quien será su presidente vitalicio (Jorge Guzmán), unos meses después se constituyó formalmente la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM). La UNEM se fundó en 1995 y fue registrada legalmente como AC (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 (Jorge), que en ese tiempo tenía alrededor de treinta años— se

²⁴ En ese tiempo aun no se había generado la ruptura del diálogo entre Gobierno Federal y EZLN y éste 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 PECEI.

caracterizaban por su juventud. Lo anterior resulta importante ya que, además tener la disposición para tomar nuevos retos, estos jóvenes se metieron a 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 por las asambleas comunitarias para hacerse cargo de la educación de los niños de su comunidad. 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 decir 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 referentes a las labores 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 ONGs de San Cristóbal de Las Casas, sin que su ausencia provocara la incapacidad doméstica para trabajar la milpa familiar. Roelofsen (1999) señala que:

The teachers come from different educational backgrounds. Some of them are still finishing their junior high school [secundaria]. [...] Others are simultaneously studying another high school program in their locality. Most of the teachers have taken part in several summer courses, but they have never finished a high school program. [...] Some of the teachers have a large teaching experience, whereas others have only started teaching this year. (Roelofsen, 1999, p. 38)²⁵.

La autora nos explica 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, p. 23)²⁶.

Como bien se señala en la cita de arriba, 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)

²⁵ “Los educadores tienen diferentes antecedentes educativos. Algunos están aun terminando la secundaria. [...] Otros están estudiando al mismo tiempo otro programa educativo de nivel medio superior en su localidad. La mayoría de los educadores había participado en diferentes cursos de verano pero no había terminado sus estudios de nivel medio superior. [...] Algunos de los educadores ya cuentan con una amplia experiencia como maestros, mientras que otros han empezado a dar clase ese mismo año” (Traducción de Sartorello del texto original).

²⁶ “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” (Traducción de Sartorello del texto original).

Para lograr estos objetivos, los líderes de la organización, entre los cuales, desde el comienzo Jorge –por su edad y mayor experiencia– jugó un papel preponderante, 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, p. 23)²⁷.

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 de enseñar a sus instituciones educativas cómo se hace la “verdadera” educación intercultural de 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 PECEI para que sus hijos contaran con un certificado oficial. 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 y, como veremos al hablar de las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely coord., 2004) y del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009), no estuvieron de acuerdo en presentar sus materiales educativos con las instituciones educativas oficiales, y sí en mostrárselos a las comunidades base de apoyo zapatistas.

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 como, entre otras, DANA AC (fundada por Ron Nigh y dedicada a la promoción de la agricultura orgánica), RAP (Regiones Autónomas Pluri-étnicas), Pronatura (Gutiérrez, 2005, p. 64). Fue así que, entre finales de 1995 y mediados de 1996, con el apoyo de CIESAS y DANA AC, un centenar de jóvenes educadores comunitarios indígenas de las zonas 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 (al respecto ver el trabajo de Marstom, 1997). En 1996, UNEM trabajó en coordinación con la delegación especial de la SEP en Chiapas, participando en el curso de capacitación impartido a los educadores de PECEI (Gutiérrez, 2005).

A raíz de las capacitaciones recibidas, un grupo de estos jóvenes educadores –alrededor de unos cincuenta– empezó a poner en práctica estos nuevos conocimientos en las escuelas de PECEI 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

²⁷ “Los miembros de la UNEM quieren reformar la educación pero también quieren mantenerse en contacto con el sistema educativo oficial mexicano” (Traducción de Sartorello del texto original).

de sus comunidades de seguir sembrando las semillas de una nueva educación, pudiera también darles un título que respaldara su trabajo y, por qué no, les permitiera ganar un salario.

Fue así que, gracias al financiamiento otorgado por parte de las ONGs Terranova y Acción Solidaria Cataluña y del Instituto Nacional Indigenista (INI), y bajo la coordinación académica de Ron Nigh y Gabriela Vargas del CIESAS-Sureste y con la participación de “académicos de CIESAS, Casa de la Ciencia, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), DANA AC, 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” (AAVV, 2009, p. 37), se iniciaron los cursos del Bachillerato Pedagógico Comunitario para la Formación de Docentes de Educación Primaria Bilingüe Intercultural²⁸, en modalidad semi-abierta, en las instalaciones del CIESAS de San Cristóbal de Las Casas. Al referirse a las motivaciones por las cuales estos jóvenes se decidieron a participar en el Bachillerato del CIESAS, Roelofsen (1999) señala:

Most members already have a family member in the organization [...] Most of the members were already teaching or planning to teach but, as is common for teachers in the indigenous communities in Chiapas, they still needed to get their high school diploma. They need to get a title. [...] The UNEM course ultimately will have to provide the teachers with a bachillerato diploma [...]. The UNEM teachers have become members because of financial reasons also. They can [...] apply for a small study grant in the Secretary of Education. [...] In the UNEM the teachers have always been hoping for a grant from private donors. [...] The teachers tend to stress the importance of commitment to their organization; even if there is no money you have to come. They have their responsibilities towards the children and the other community members because they are being supported by them. (Roelofsen, 1999, pp. 40-41)²⁹

El Bachillerato del CIESAS se desarrolló entre 1997 y 2000 trabajando, por lo regular, 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

²⁸ 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 referirse a él.

²⁹ “La mayoría de los integrantes ya contaba con un miembro de su familia en la organización. [...] La mayor parte ya estaba trabajando como maestro o planeaba hacerlo, pero, como es común para los maestros de las escuelas indígenas de Chiapas, todavía necesitaba conseguir su diploma de nivel medio superior. Necesitaban un título. [...] Finalmente el curso de la UNEM iba a proveerles de un diploma de bachillerato [...]. Los educadores de la UNEM también se habían adherido a la organización por cuestiones económicas. Así podían solicitar una pequeña beca de estudios en la Secretaría de Educación. [...] En la UNEM los educadores también esperaban conseguir un apoyo económico de parte de donantes particulares. [...] Los educadores enfatizaban la importancia del compromiso con la organización; aun sin dinero hay que llegar. Tenían el compromiso con los niños y demás habitantes de las comunidades que los sostenían” (Traducción de Sartorello del texto original).

ser mencionado como una demostración de su compromiso con su propia formación y también como una de las causas de 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 a 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 éste haya sido ejecutado al pie de la letra; más bien, aprovechando la presencia en las instituciones académicas, educativas y en ONGs 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 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, p. 29)³⁰.

La autora señala que:

[...] In the period that I attended the classes, from May to December 1998 the teaching program was as follows: Pedagogy workshop: [...] the human rights teacher taught 2 sessions 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. Physical education workshop. (Roelofsen, 1999, p. 36)³¹

Conforme otros profesionistas fueron acercándose al CIESAS y, por invitación de los educadores comunitarios y/o de sus asesores, fueron incorporándose como docentes al Bachillerato, los educadores comunitarios fueron recibiendo un sinnúmero de cursos y talleres. Entrevistados sobre estos últimos durante el proceso de diseño curricular que nos ocupa,

³⁰ “Etnografía, Agricultura Orgánica, Derechos Humanos y Capoeira figuran entre los temas más importantes que los educadores han estado aprendiendo en sus cursos del bachillerato” (Traducción de Sartorello del texto original).

³¹ “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” (Traducción de Sartorello del texto original).

nuestros colaboradores mencionaron que, a lo largo del Bachillerato, sus capacitaciones abarcaron las siguientes materias:

[...] Etnografía educativa, lingüística, ciencias de la comunicación, matemáticas, ciencias naturales, astronomía, ecología, salud, botánica, forestal, física, química, filosofía para niños, derechos humanos, garantías individuales de la constitución política, derechos de los niños y de la mujer, expresión corporal, teatro, talleres de desarrollo curricular de educación intercultural bilingüe, introducción a la pedagogía, normatividad de grupos multigrado, introducción al modelo participativo, introducción a la pedagogía de las matemáticas, pedagogía, técnicas de enseñanza, creación del huerto científico, elaboración de planes de trabajo unigrado y multigrado, creación de materiales, lenguas indígenas y rescate cultural, etnografía lingüística, educación psicomotriz, observación y análisis en las ciencias naturales, interculturalidad, etnografía cultural, educación para la paz, creación de microempresas comunitarias, salud, higiene y nutrición, ciencias sociales, desarrollo de la lengua materna en forma oral y escrita. (AAVV, 2009, p. 37)

Sorprende la variedad y la amplitud de la oferta temática que tuvieron a su disposición los educadores comunitarios durante los cursos del Bachillerato del CIESAS. Como mencionamos arriba, sin embargo, es muy probable que esta variedad dependiera de la amplia oferta de capacitación disponible en aquel tiempo en que muchos profesionistas de todos el mundo llegaban a Chiapas para apoyar la causa indígena ofertando sus servicios educativos en los diferentes programas que iban generándose en un clima de efervescencia política y de activismo solidario.

Con respecto a la oferta formativa y de los contenidos de las materias del Bachillerato, Roelofsen (1999) señala que:

In the proposals it was said that the teachers and the professor had to come to an agreement about the plan together. During the meetings that I witnessed however, the UNEM members hardly ever questions the kind of classes that they received in their courses, and I often got the impression that they were being passive instead of active co-thinkers of the new high school program. [...] In their search for volunteers to teach them, the UNEM members had little to say in the subject they were going to get taught. The trainers simply teach them what they are good at. (Roelofsen, 1999, p. 37)³²

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

³² “En la propuesta se mencionaba que los educadores comunitarios y los docentes tenían que definir de manera conjunta el mapa curricular. Sin embargo, durante las reuniones en las que participé, los educadores de UNEM nunca cuestionaban el tipo de clases que estaban recibiendo, y tuve la impresión de que fueran receptores pasivos y no participantes activos en la definición del nuevo programa de estudios de nivel medio superior. [...] En su búsqueda de voluntarios para que los formaran, los educadores de UNEM tenían poco que opinar con respecto de las materias que les enseñarían. El instructor simplemente les enseñaría lo que él sabía hacer” (Traducción de Sartorello del texto original).

Pública, lo que los llevó a realizar desgastantes trámites administrativos en las oficinas de la Secretaría de Educación tanto de Chiapas como federal. Sin embargo, aunque contaron con el apoyo de los asesores del CIESAS (entre los cuales, hacia finales de 1999 se sumaría la que, desde entonces, ha sido asesora y acompañante principal, María Bertely), el reconocimiento no se logró nunca. No cabe duda que el propio CIESAS y, en particular, los dos asesores que coordinaron el Bachillerato, tuvieron una gran responsabilidad en ese sentido, ya que, como en más de una ocasión me comentaron mis colaboradores de la UNEM, desde un comienzo se les había dicho a los participantes que sus estudios iban a ser validados por la Secretaría de Educación.

A pesar de no contar con el reconocimiento oficial, 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, p. 31)³³

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, p. 41)³⁴.

Ahora bien, luego de recuperar la experiencia del Bachillerato del CIESAS, es necesario abrir un paréntesis para analizar lo que pasó al interior de la UNEM durante estos primeros tres años de vida, enfocándonos, en particular, en la fuerte disminución del número de educadores que estuvieron participando en ella. Hemos visto que al principio, o sea en 1995, los educadores comunitarios indígenas que integraban o que participaban con la

³³ "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" (Traducción de Sartorello del texto original).

³⁴ "Tenemos que elaborar un nuevo método bien fundamentado. [...] Es un reto hacerlo bien, desarrollar un buen currículum, y estamos buscando formarnos bien para hacerlo" (Traducción de Sartorello del texto original).

UNEM eran alrededor 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 (1999): “At its initiation in 1995, the UNEM comprised about 100 indigenous teachers from over 50 rural communities” (Roelofsen, 1999, p. 23)³⁵.

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, p. 33)³⁶

¿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 (1999) señala: “The main problem I encountered in the UNEM was that the teachers never had any money to come to the courses” (Roelofsen, 1999, p. 78)³⁷.

Ahora bien, no cabe duda de 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 PECEI), 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, es menester recordar que algunos de los jóvenes que habían entrado al Bachillerato en búsqueda de un título que amparara su trabajo como educadores comunitarios fueron atraídos por otros programas de formación magisterial que se realizaron en Chiapas en estos años y que, contrariamente a éste, sí lograron contar con el reconocimiento oficial. Entre ellos se encuentra el de Guaquitepec por ejemplo y, en el caso de aquellos educadores que ya contaban con estudios de nivel medio superior, 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, programa con el que los educadores encontraban 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 en un comienzo—, encontramos las dificultades relacionadas con la menor movilidad que las mujeres indígenas suelen tener con respecto de los hombres y, a la par, el hecho de que, así como

³⁵ “A sus inicios en 1995, la UNEM integraba a alrededor de 100 educadores indígenas procedentes de unas 50 comunidades” (Traducción de Sartorello del texto original).

³⁶ “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” (Traducción de Sartorello del texto original).

³⁷ “El principal problema que yo encontré en la UNEM fue que los educadores nunca contaban con recursos económicos para llegar a los cursos” (Traducción de Sartorello del texto original).

sucede en las escuelas oficiales de nivel medio superior, varias de ellas tuvieron que dejar de estudiar o de prestar su servicio como educadoras comunitarias porque se casaron o porque 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 el que tiene que asumir el rol de madre y esposa, dedicándose principalmente a las labores del hogar.

Con respecto a los educadores comunitarios que dejaron de participar con la UNEM, otro factor que probablemente repercutió de forma negativa en la participación de aquellos colaboradores indígenas más cercanos al zapatismo fue sin lugar a dudas 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 de participar con la UNEM.

Además de las sobre-citadas causas de deserción, las prácticas informales que he realizado con mis colaboradores indígenas a lo largo de estos años me han convencido de que también hubo otras motivaciones para abandonar la UNEM, algunas de las cuales vale la pena destacar desde ahora, ya que serán importantes para las reflexiones que realizaré más adelante con respecto de la escisión simbólica que ocurrió hacia finales del proceso de diseño curricular, en la que un grupo de educadores que habían participado en el proceso se identificó como Educadores Independientes (EI), marcando, de esta manera, su estatus distinto a los educadores que integraban en ese momento 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 analizaremos en las páginas siguientes, nunca fueron formalmente registrados como parte de la AC, ya que Jorge, su presidente vitalicio, no accedía a darlos de alta. Como también señaló en una reunión realizada durante el proceso de diseño curricular que nos ocupa, Jorge decía 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 en ella. Otros educadores que participaron en el Bachillerato y en otros proyectos educativos y que, aunque en un principio simpatizaban con el movimiento zapatista, nunca formaron parte del sistema educativo autónomo, tampoco fueron integrados en la AC, 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 ha sido un factor que incentivara la permanencia de aquellos educadores que no pudieron registrarse como parte de la organización y que, por lo mismo, no gozaban de los mismos derechos a la hora de la toma de decisiones. Veamos qué comenta Roelofsen (1999) al respecto:

Ramon 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, Ramon 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, p. 46-47)³⁸

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 president Ramon has been the only one that has seen all the trainers and teachers outside the classroom on a more or less regular basis. Ramón 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, p. 79)³⁹

Es así que, a lo largo de los primeros cinco años de vida, la UNEM pasó de ser un movimiento educativo numéricamente importante a ser una pequeña asociación civil con la participación de 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 ahora 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 convertía ante los ojos de los habitantes de sus comunidades en expertos en educación.

1.6.2. Elaboración de materiales educativos y formación de docentes

De hecho, después de concluir la experiencia del Bachillerato 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

³⁸ “Ramón 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, Ramón 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” (Traducción de Sartorello del texto original).

³⁹ “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, Ramón, 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, Ramón 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” (Traducción de Sartorello del texto original).

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

Entre 2001 y 2004, con recursos donados por Miguel León Portilla, y con 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 Busquets, Patricia Pernas Guarneros y Sylvia Schmelkes del Valle, respectivamente, la UNEM protagonizó el proyecto “Tarjetas de Autoaprendizaje Interculturales Bilingües” (Bertely coord., 2004), con la participación de un grupo de educadores tsotsiles del colectivo Las Abejas⁴⁰.

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 —las 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 ya mencionada tesis de maestría (Gutiérrez, 2005).

Las Tarjetas son un complemento pedagógico para grupos multigrado en escuelas primarias indígenas elaboradas en 4 lenguas (tseltal, tsotsil, ch’ol y español). Según los principios del Método Inductivo Intercultural (MII) que se analizarán en el capítulo 5 de esta tesis, las Tarjetas recuperan actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se practican en las comunidades indígenas de acuerdo con el calendario socionatural de cada pueblo para desarrollar actividades pedagógicas en las que se explicitan los conocimientos escolares indígenas implícitos en las actividades comunitarias. Por medio de este material, los niños y las niñas indígenas trabajan de manera individual y/o colectiva y construyen conocimientos escolares indígenas rescatando los saberes implícitos en las actividades que se realizan en su comunidad y de acuerdo con su respectiva cultura. De esa manera la comunidad está presente en la escuela por medio de las actividades sociales que realizan los habitantes de las comunidades, mismas que vienen utilizadas como recursos pedagógicos.

Como se verá en la parte de esta tesis dedicada al Método Inductivo Intercultural (MII) (capítulo 5), las Tarjetas representan el antecedente más directo del modelo curricular cuyo proceso de construcción se analiza en esta tesis. Fue gracias al proceso de elaboración de las Tarjetas que los educadores comunitarios de la UNEM conocieron y empezaron a apropiarse críticamente de esta metodología para la investigación y sistematización del

⁴⁰ También se invitó a un educador de ECIDEA a participar en el proyecto.

conocimiento indígena y para la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües que había sido creada por Gasché y sus colaboradores en la Amazonía peruana. De hecho, aunque, como hemos visto en el capítulo anterior, la UNEM ya había incursionado de forma discursiva en el campo de la educación intercultural, fue justamente gracias al encuentro con Bertely, Gasché, Gallegos y Martínez que los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles empezaron a reflexionar sistemáticamente y a trabajar de manera explícita sobre interculturalidad, educación intercultural así como el modo de articular el MII con la pedagogía indígena de la que son portadores como campesinos mayas.

No cabe duda de que el proyecto *Tarjetas de Autoaprendizaje* representó un momento fundamental en la historia de la UNEM y sus integrantes que, de ahí en adelante, más que en la labor docente, se especializarán en la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües como, solo por citar algunos, las Tarjetas (Bertely coord., 2004), el Cuadernillo (Bertely coord., 2007) y el mismo *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009) que se analiza en esta tesis. Como veremos a continuación, poco después, siempre en colaboración Bertely y sus nuevos asesores kaxlanes, la UNEM incursionará también en el campo de la formación de docentes que laboran en el medio indígena.

Al respecto de esta nueva etapa del quehacer educativo de la UNEM, en la que la organización empieza a colaborar en proyectos educativos coordinados desde una importante institución académica como es el CIESAS, me parece interesante retomar algunas consideraciones críticas de Gutiérrez (2005) quien, como acabamos de señalar, empezó a colaborar con la UNEM justo durante la realización del proyecto *Tarjetas de Autoaprendizaje*. Dice Raúl que:

Aunque los sujetos centrales del proyecto son los educadores indígenas, el papel jugado por las asesoras en la toma de decisiones es fundamental, dado que son las poseedoras del conocimiento académico y la capacidad para negociar con organismos financiadores y conseguir los recursos económicos necesarios para dar continuidad al proyecto, por lo que, generalmente, sus opiniones prevalecen al momento de la toma de decisiones, incluso sin la aprobación de los mismos educadores. Es patente una actitud paternalista y clientelar adoptada entre ambas partes, en la que se permite y se promueve la participación de los educadores indígenas en los marcos —políticos, económicos y académicos— previamente establecidos y en su nombre se toman las ‘mejores decisiones’ (en cuanto a proyectos, tiempos, recursos, participantes), acordes con los lineamientos de las instituciones financiadoras. El grupo de educadores acepta esta posición subalterna y hace uso del espacio para conseguir recursos (económicos, políticos y simbólicos) que les permitan, por lo pronto, evitar la desaparición de la organización en tanto se presenta un momento más propicio para reavivar sus demandas. Así, por ejemplo, se tomó la decisión de que las cartillas de autoaprendizaje fueran presentadas en un acto

público ante el Gobernador del estado⁴¹, a pesar de la resistencia de muchos de los educadores, quienes argumentaban que el Gobierno del estado no había apoyado el proyecto y consideraban más correcto hacer la presentación ante las comunidades beneficiadas. (Gutiérrez, 2005, p. 138-139)

La crítica desarrollada en ese entonces por quien hoy en día trabaja en el CIESAS-Sureste y, junto a quien escribe, es uno de los más cercanos y comprometidos colaboradores de María Bertely en los proyectos en los que participan los educadores comunitarios de la UNEM (como el proceso de diseño curricular que se analiza en esta tesis), está seguramente fundamentada en sus observaciones participantes realizadas durante el proyecto Tarjetas de Autoaprendizaje y, por lo mismo, merece ser tomada muy en serio. Sin embargo, a pesar de su importancia, me parece relevante y éticamente responsable, contrastar estas reflexiones, que Raúl hizo al comienzo de su colaboración con la UNEM, con las que pudimos compartir durante el proceso de diseño curricular. Efectivamente, considero que, a raíz de su participación en el proceso de diseño curricular y, antes, en el proyecto que llevó a la elaboración del Cuadernillo “Los hombres y las mujeres de maíz” (Bertely coord., 2007), su percepción de las relaciones entre asesores kaxlanes y educadores comunitarios se ha venido modificando. No cabe duda que, como bien señala en la cita de arriba, a menudo las iniciativas de los asesores kaxlanes para la realización de un nuevo proyecto educativo fueron aceptadas por parte de los educadores de UNEM. Sin embargo, a lo largo de mi experiencia, su apropiación nunca ha estado libre de críticas constructivas y de ideas propositivas que sirviesen para retroalimentar el proyecto originalmente propuesto por el asesor. Este ha sido el caso del proceso de diseño curricular que nos ocupa en esta tesis que, aunque se generó en una coyuntura abierta por la consecución de los recursos financieros necesarios por parte de una asesora kaxlan (María Bertely), había surgido de una necesidad planteada desde los tiempos del Bachillerato del CIESAS por los educadores de UNEM. Cuando, a mediados de 2006, Bertely abrió la oportunidad de trabajar de forma sistemática en el plan de estudios, fueron los propios educadores quienes decidieron que había llegado el momento de recuperar y sistematizar las experiencias maduradas en los años anteriores para construir el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009).

De hecho, así como explicaremos con más detalles en la parte metodológica (capítulo 3.2) y en las conclusiones de la tesis (capítulo 7), es importante señalar que, a lo largo de los últimos diez años, la colaboración intercultural entre los educadores indígenas de la UNEM y los asesores kaxlanes del CIESAS se ha desarrollado a partir de lo que Bertely (en prensa) ha identificado como el proceso de articulación y negociación entre el poder formal de los asesores kaxlanes y el poder sustantivo de los educadores indígenas. El primero —o sea, el poder formal de los asesores kaxlanes— es una consecuencia de nuestra participación en redes institucionales y académicas que, por un lado, nos permitieron conseguir los recursos financieros para ejecutar los proyectos y que, por el otro, depende de nuestro *expertise* y de la correlacionada capacidad de formalizar en un lenguaje académico las aportaciones de los

⁴¹ Me parece importante señalar que, de acuerdo con lo que me comentó María Bertely, esta decisión fue tomada a raíz de la insistencia del presidente de la UNEM, quien quería aprovechar la presentación de los materiales educativos para entablar una negociación con el Gobierno del Estado y lograr el reconocimiento oficial de la propuesta educativa de la UNEM.

colaboradores indígenas. El segundo —o sea, el poder sustantivo de nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM/EI— depende del control que ellos ejercen sobre los conocimientos, las actividades y los significados culturalmente propios que han desarrollado a partir de sus vivencias como comuneros indígenas y educadores comunitarios. Es así que, como destacaremos en las conclusiones de la tesis (capítulo 7) al reflexionar acerca de las relaciones colaborativas entre el grupo de la UNEM y sus asesores kaxlanes durante el proceso de diseño curricular, es importante considerar los procesos de negociación y la consecuente articulación entre poder sustantivo y formal de los dos actores —educadores indígenas y asesores kaxlanes— que participamos en esta arena colaborativa.

Por otro lado, con respecto de otra señalación mencionada en la cita de arriba y, en particular, del monopolio que los asesores kaxlanes ejercen sobre los recursos económicos de los proyectos, me parece relevante señalar que, desde hace varios años, por iniciativa de María Bertely, no sólo éstos se han transparentado de manera importante presentando desde el inicio de los proyectos informes detallados a los educadores de UNEM/EI, sino que el dinero se ha mancomunado entre todos los participantes de los proyectos (asesores y educadores), quienes reciben todos la misma cantidad por participar en el trabajo. Asimismo, una parte del financiamiento conseguido para realizar un proyecto (por ejemplo el de diseño curricular), se destina a un fondo común, llamado justamente ‘mancomún’, que sirve para desarrollar proyectos que los propios educadores consideran relevantes, pero que carecen de una fuente de financiamiento propia.

Finalmente, como parte de la reflexión detonada por Gutiérrez, es importante mencionar que la experiencia vivida a la hora de presentar las *Tarjetas de Autoaprendizaje* ante el Gobernador del Estado de Chiapas y otros representantes de instituciones educativas oficiales como la CGEIB-SEP y la SECH, iniciativa que, como bien precisa Gutiérrez, no era compartida por gran parte de los educadores que elaboraron este material educativo que temían las consecuencias políticas de que su material llevara el sello de la SEP, ha sido otra lección aprendida por parte de los asesores kaxlanes que, como suele decir María Bertely, hemos empezado a poner en práctica el “mandar obedeciendo” de los zapatistas⁴², sujetándonos de manera más vinculante a las decisiones tomadas por nuestros colaboradores indígenas. Como veremos en ocasión del conflicto detonado durante el proceso de diseño curricular que se analizará en el último capítulo de esta tesis, los asesores kaxlanes y, en particular quien escribe, aprendimos a respetar el peso y la importancia del poder sustantivo de nuestros colaboradores indígenas y a comprender las limitaciones que nuestro poder formal tiene en las decisiones políticas relacionadas, por ejemplo, con la difusión y validación del currículum.

Ahora bien, dejando momentáneamente a un lado estas reflexiones que retomaremos a la hora de concluir esta tesis, regresemos a las *Tarjetas de Autoaprendizaje* (Bertely coord., 2004) y a los demás proyectos educativos realizados en esta segunda etapa de vida de la

⁴² En palabras de los propios zapatistas, mandar obedeciendo implica que “[...] Los pueblos aprenden a mandar y a vigilar nuestro trabajo y nosotros [las autoridades zapatistas] aprendemos a obedecer. El pueblo es sabio y sabe cuando uno se equivoca o se desvía en el trabajo. Así trabajamos nosotros” (Citado en el periódico *La Jornada*, 19 septiembre del 2004, XV).

UNEM (de 1999 hasta la fecha) en colaboración con los nuevos asesores de CIESAS liderados por María Bertely.

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, con un total de 102 niños, se editaron 10 Tarjetas en castellano, 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 castellano. Como ya anticipamos, 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 y varios comités de educación y padres de familia de las comunidades indígenas de las diferentes regiones que participaron en el proceso de validación.

En esa ocasión, el Gobernador del Estado 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 el otro, la negociación realizada con las instancias educativas oficiales les cerraba definitivamente las puertas 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.

Fue así que, en 2005, con financiamiento de la Fundación Kelloggs, 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, el uso y manejo de las Tarjetas, invitando 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 de formación de maestros fueron diseñados por los educadores de la UNEM con base en su formación y experiencia pedagógica, y fueron impartidos en lengua tsotsil, tseltal, ch'ol y español por ellos mismos abordando, entre otras, las siguientes temáticas: Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), lengua y cultura indígena, etno-matemáticas, agro-ecología, uso y manejo de las *Tarjetas de Autoaprendizaje*, el Método Inductivo Intercultural (MII).

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 en diferentes escuelas primarias del estado de Chiapas por parte de los maestros que habían sido capacitados. Lo anterior 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 por lo tanto el liderazgo de los educadores de la UNEM en sus regiones, permitiendo el establecimiento de nuevos contactos con diversos actores tanto oficiales como alternativos del campo educativo, lo que 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. Sin embargo, así como en el pasado esta posibilidad se vio fuertemente limitada por la negativa de parte del presidente de integrar a nuevos maestros y educadores comunitarios que se acercaban a la organización, así como a los que, desde hace varios años, seguían solicitando su registro formal en la organización. Finalmente, 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 rechazadas en las escuelas autónomas.

Ahora bien, no obstante los problemas internos a la organización y 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, en un principio, también quien escribe la presente, se elaboró el Cuadernillo “Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo” (Bertely coord., 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 castellano, 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 permitió que la UNEM lograra finalmente obtener el reconocimiento oficial de su trabajo pedagógico y dar a conocer uno de sus materiales educativos a nivel nacional.

Como se mostrará en los tres capítulos dedicados al análisis del corpus documental del proceso de diseño del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 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 reflexionar sobre 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 en objeto.

En 2005, mientras participaba en este nuevo proyecto coordinado desde el CIESAS y gracias a las intermediaciones de uno de sus integrantes, medio hermano de su presidente vitalicio, la UNEM estableció un convenio de colaboración e intercambio con la facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), mediante el cual esta institución validaría los cursos de formación en educación intercultural bilingüe que algunos educadores tseltales de la UNEM estaban impartiendo a un grupo de jóvenes en la comunidad de San José Pathuitz en Las Cañadas de la Selva Lacandona. Como parte del convenio, algunos especialistas de la UNACH empezaron también a impartir talleres en esta comunidad y, de manera recíproca, la UNEM compartió su experiencia en el campo de la educación intercultural con los alumnos de la UNACH, tanto de nivel licenciatura como maestría. Sin embargo, después de la realización de seis talleres, éstos se suspendieron debido a la negativa de los docentes de la UNACH de trasladarse a la Selva Lacandona para seguir con los cursos.

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 kaxlanes⁴³, 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*, dirigido a un total de 60 profesores indígenas matriculados en la Licenciatura en Educación Pre-escolar 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 castellano, así como varios calendarios socionaturales de actividades en función del número de pueblos representados por los participantes (alrededor de 15 pueblos indígenas a nivel nacional).

⁴³ Entre ellos Jorge Gasché, Jessica Martínez, Raúl Gutiérrez y quien escribe el presente documento.

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 y una nueva oportunidad de difundir su concepción de la nueva educación. 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-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 primario a la formación de docentes que laboran en el medio indígena. A la fecha, ésta 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 Pelletier* del CIESAS, se está dando continuidad a los diplomados de formación de docentes que laboran en el medio indígena en los estados mencionados. Iniciado en noviembre del 2009, este nuevo proyecto terminará hasta finales del 2012. Este nuevo proceso, en el que quien escribe participa como Coordinador del Equipo Chiapas, se dirige a la investigación, explicitación y sistematización de los conocimientos y los significados indígenas y su ampliación e integración a partir de los conocimientos escolares y universales, por medio del diseño de *Calendarios Socionaturales* y *Tarjetas de Autoaprendizaje*. Ha sido justamente el en marco del Laboratorio que se ha recientemente constituido la Red de Educadores Inductivos e Interculturales (REDIIN) de la que la UNEM forma parte junto a alrededor de doscientos maestros indígenas y asesores kaxlanes de los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán. Aunque el Laboratorio no constituye un antecedente en el proceso de construcción curricular que se está analizando, se trata de un proceso directamente vinculado a ello y, en cierta forma, representa su continuación y desarrollo. Además, como explicaremos con más detalles en las conclusiones de la tesis (capítulo 7), se ha convertido en un importante espacio para la validación de la propuesta curricular.

Ahora bien, después de recuperar y analizar críticamente la trayectoria de UNEM desde su fundación hasta la fecha, ha llegado finalmente el momento de introducir el proceso de diseño curricular que se analizará en esta tesis y que se llevó a cabo de 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 Altos, Norte y

Selva Lacandona de Chiapas y acompañados por algunos asesores kaxlanes⁴⁴, se han dedicado a co-teorizar el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009).

Sin abundar ahora en este proceso de co-teorización intercultural, que se analizará de manera detallada a lo largo de la tesis, me parece relevante comentar que fue justamente hacia finales del mismo que se generó la escisión entre los colaboradores indígenas que integran formalmente la UNEM (que en esta etapa solamente son tres) y los educadores comunitarios que, a pesar de colaborar durante casi una década con la UNEM, nunca fueron registrados formalmente en la organización debido a la negativa de su presidente vitalicio. 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. Como se analizará detalladamente en el último capítulo de esta tesis, 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 de la UNEM, sino de validarla en escuelas autónomas zapatistas en las que laboraban o participaban como acompañantes algunos de nuestros colaboradores indígenas, volviendo, de esa manera, a generar un acercamiento con las escuelas del sistema educativo autónomo zapatista a quienes, por las características intrínsecas de la propuesta educativa que analizaremos en esta tesis, se consideraba más aptas para validar el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009).

Dejemos para el último capítulo de esta tesis el análisis de estos sucesos. A continuación, con el fin de aportar ulteriores elementos que permitan al lector conocer a nuestros colaboradores indígenas y las comunidades en las que viven y actúan política y pedagógicamente, presentaré tres breves historias de vida y comunidad escritas en co-autoría en las que se muestra la relación que ellos establecen con los territorios socioculturales en los que se ubican sus comunidades.

1.7. Los colaboradores indígenas en sus territorios⁴⁵

Es menester señalar que, en honor a la metodología dialógica y colaborativa que se adopta en la tesis 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 socioculturales en los que ellos viven, tratando de esta forma de mostrar sus

⁴⁴ María Bertely, Jorge Gasché, Raúl Gutiérrez y quien escribe el presente documento.

⁴⁵ Este apartado de la tesis, que se presentó en versión preliminar en el III Seminario de Evaluación del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación (DIEE) de la Universidad Iberoamericana, forma parte de un libro (Bertely & Guarneros coords., 2010), publicado poco después del cierre del proceso de diseño curricular que se analiza en esta tesis y escrito durante el proceso de investigación doctoral.

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 esta tesis.

1.7.1. 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 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, p.1).

Para los seis peones ch'oles que negociaron con el finquero kaxlan la compra de la tierra no fue nada fácil, sobre todo 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, p. 2)

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 castellano: “Supongo que fue el propietario que le puso como Fracción Buena Vista” (Entrevista con Francisco Arcos Vásquez, septiembre de 2008, p. 1).

No hablar la castilla y no conocer las leyes del mundo kaxlan terminó siendo un problema aún más grande para los nuevos propietarios y, 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 castellano 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, p. 3)

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, p. 3-4)

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

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, p. 4)

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 de por sí 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, p. 4-5)

Fue así que Pancho, como antes lo había hecho su abuelo en los tiempos del finquero don Goyo, quedó encargado 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 de por sí es, 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 positivos⁴⁶ heredados de sus ancestros. El silencio es interrumpido por las palabras de Pancho:

⁴⁶ 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.

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, p. 31)

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, p. 30-31)

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 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, p. 28-29)

1.7.2. 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 de 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. (Gutiérrez M., "La fundación de mi pueblo", p. 2)

Un año después, 123 padres de familia, en su mayoría tseltales de Bachajón y algunos de Yajalón, se juntaron en comunidad fundando el ejido de 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 "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" (Gutiérrez M., "La fundación de mi pueblo", p. 13).

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. (Gutiérrez M., "La fundación de mi pueblo", p. 11)

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 M., "La fundación de mi pueblo", p. 12).

Mankut está muy consciente de la importancia de conservar integra la tierra que su padre le donó, 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, sólo 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. (Gutiérrez M., “La fundación de mi pueblo”, p. 11-12).

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 un poco de recursos económicos. Fue en los albores de los años ochentas del siglo XX cuando 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” (Gutiérrez M., “La fundación de mi pueblo”, p. 9). 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, listos 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. (Gutiérrez M., “La fundación de mi pueblo”, p. 7-8)

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. (Gutiérrez M., “La fundación de mi pueblo”, p. 7)

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

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. (Gutiérrez M., “La fundación de mi pueblo”, p. 7)

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.

1.7.3. 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, cuñados y 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 Presidente 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 nada. 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, 5 de diciembre de 2008, p. 1).

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, 5 de diciembre de 2008, p. 2)

Las atentas y atrevidas gestiones de los abuelos de Edmundo lograron que en el año de 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 fundadores 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, 5 de diciembre de 2008, p. 3)

Fue así como el ejido de La Pimienta llegó a contar con las aproximadamente 1700 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, 5 de diciembre de 2008, p. 4).

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” (ibíd.). Pero si la tierra con la que actualmente cuentan todavía les alcanza para alimentar a sus familias, “para las 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, 5 de diciembre de 2008, p. 4). 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 el año de 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 entre sociedad y 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 ante 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 sólo 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, 5 de diciembre de 2008, p. 8)

Ahora bien, luego de presentar, por medio de estas tres breves historias de vida y comunidad 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 acuñado por Gasché, para cerrar este capítulo, dedicaré estas últimas páginas a reflexionar acerca de 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 de la tesis.

1.8. Los colaboradores en el proceso de diseño curricular

Jorge

Jorge es el presidente vitalicio de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), su fundador, 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, de los fundadores. No obstante, y a pesar de 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 quince años. Los pocos intentos que otros integrantes y/o aspirantes a integrar la UNEM 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 grupo. Aunque en los primeros años de la UNEM se ha desempeñado también como maestro, muy pronto lo ha dejado, 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, por lo menos 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 Juntas de Buen Gobierno (JBG) zapatistas para explorar las posibilidades de volver a tener un acercamiento con la educación autónoma. Como veremos en el último capítulo de la tesis, 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 en él 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 y, en menor medida, de Carmen Gallegos y Jessica Martínez (las pedagogas que condujeron el proceso de diseño de las *Tarjetas de Autoaprendizaje*), 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 en repetidas ocasiones que su presencia y sus aportaciones serían totalmente prescindibles tanto en este como en los demás proyectos y materiales educativos realizados por parte de 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 UNACH y Casa de la Ciencia, con las cuales, a diferencia del CIESAS que ha sido y sigue siendo la institución con la que ha desarrollado los proyectos educativos más exitosos, la UNEM ha colaborado por breves periodos al comienzo de su trayectoria educativa. 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 General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Sylvia Schmelkes Del Valle, así como a altos funcionarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (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 representado 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 edad⁴⁷ 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, la EPTRI. 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 comunidad, 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

⁴⁷ 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.

en La Pimienta. Sin embargo, como muestra de la importancia que no sólo 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 de la currícula, 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 en los diferentes capítulos de la tesis, 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, éstas 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— a la que aludimos más arriba 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 UNEM/EI y asesores kaxlanes. 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 valorales relacionados con la profunda integración entre sociedad y naturaleza que, como explicaremos a lo largo de la tesis, y junto con la vinculación escuela-comunidad, es una de las características fundamentales de la propuesta educativa.

A mi parecer, uno de los aspectos más contradictorios que ha caracterizado su participación en el proceso de diseño curricular ha sido que, a pesar de haber militado activamente por varios años en las bases de apoyo zapatistas cubriendo un cargo importante en su región, 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 Juntas de Buen Gobierno (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 EPTRI en 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 que participa con 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 esta tesis.

Aunque ya no tiene pelo largo, bigotes y cara de revolucionario, y a pesar de que, desde hace unos años, ya no milita en las bases de apoyo zapatistas, 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 de la AC, 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 zapatistas. De hecho, a la par de Juan y Edmundo, Pancho es probablemente quien mejor domina tanto a nivel práctico como teórico el Método Inductivo Intercultural y, junto con Chucho, es quien mejor ha sabido articular la propuesta educativa de UNEM/EI con los planteamientos político-pedagógicos de la educación autónoma. La sabiduría pedagógica de Pancho no se alimenta sólo 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 de la tesis 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 castellano, 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 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, y 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 Método Inductivo Intercultural y de la entera propuesta educativa de la UNEM y sus asesores kaxlanes.

Dotado de una gran capacidad oratoria en cada una de 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, y sin restarle importancia a los demás colaboradores que, como veremos a continuación contribuyeron al proceso de co-teorización del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009), sus aportaciones fueron determinantes en prácticamente todas las etapas del proceso, desde la conceptualización del maestro como 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 que en más de una ocasión lo ha agredido verbalmente con el fin de correrlo del grupo de colaboradores. Sin embargo, las diferencias que lo separan de Jorge y que originaron el conflicto que caracterizó la última parte del proceso de diseño curricular que se analiza en esta tesis, radican principalmente en sus opuestas visiones políticas con respecto de la propuesta de educación intercultural que estuvimos co-teorizando. Mientras que, como señalé arriba, 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, en la coyuntura política que se vivía en México y en Chiapas a la hora de terminar la propuesta curricular, no estuvo de acuerdo en presentarla ante las autoridades educativas oficiales, sino que encabezó el 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 en escuelas comunitarias y avanzar hacia la construcción de una nueva educación.

Mankut

Manuel, Mankut para los amigos, es uno de los fundadores de la UNEM y, junto con Jorge y Gustavo, es el único de los colaboradores indígenas que participaron en el proceso de diseño curricular que forma oficialmente parte de la UNEM y que 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 rancharía 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/EI, 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 relativa y localmente próspera, bastante distinta de la de los demás educadores comunitarios de la UNEM/EI. Campesino y ganadero experto y conocedor de las técnicas agrícolas que sus padres, tíos y abuelo le transmitieron a lo largo de los años, Mankut ha desarrollado una gran habilidad para utilizar las actividades productivas que realiza en sus tierras como insumos para las actividades didácticas, proyectos y 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 de su capacidad de reflexión teórica sobre el Método Inductivo Intercultural y las diferentes dimensiones del currículo. En efecto, aunque aportó varios textos escritos y, sobre todo, muchas ideas retomadas de las experiencias educativas desarrolladas a lo largo de los años de enseñanza y de sus vivencias en Tulijá, 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 que lo anterior no limita el peso de sus aportaciones al proceso de diseño curricular, ya que fue justamente gracias a su capacidad de reflexionar sobre las

experiencias maduras en la vida comunitaria y como educador con los 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, solo por mencionar algunas, la definición del perfil de egreso y la articulación-contrastación intercultural entre conocimientos escolares indígenas y convencionales que analizaremos en los siguientes capítulos de la tesis.

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, mejor dicho, “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 el municipio de Palenque, 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, o sea a 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 no es esta la única característica que diferencia a Juan de su hermano Jorge y de otros educadores de la UNEM/EI como Gustavo, Mankut o Pancho. De hecho, mientras que estos últimos están profundamente arraigados socioculturalmente a su comunidad de origen, viven en ella y, aunque de manera diferente, 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— hace cuatro años (o sea casi al comienzo del proceso de diseño curricular) se inscribió en la carrera de Pedagogía en la UNACH de Tuxtla y, en la actualidad, está a punto de terminar sus 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 Método Inductivo Intercultural y en este sentido permitirá establecer un interesante diálogo intercultural con mi propia tesis.

El hecho de que Juan sea el único integrante de la UNEM/EI 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/EI y, en particular, el Método Inductivo Intercultural.

Probablemente, junto a Pancho y a 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 autónomo hacia finales de los años noventa del siglo XX, 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 hacer del maestro, en la explicación del Método Inductivo Intercultural y, de forma contundente, 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 (2008 a 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* (AAVV, 2009). Al igual que el “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 coord., 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 de la que fue la EPTRI, donde ya lleva casi diez años de experiencia frente a grupo. 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 Programa Educador Comunitario Indígena (PECI) no le alcanza para mantener a su esposa y sus dos hijos y, como en más de una ocasión platicamos durante nuestras caminatas por la montaña, 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, gracias a su lucha, 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 Método Inductivo Intercultural (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 y/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, finalmente, 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 de la tesis. Atento, participativo y con una gran capacidad para analizar su propia práctica educativa y reflexionarla críticamente, 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.

Pero 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 sólo se ha formado en el discurso y en la práctica política del zapatismo, sino que, a pesar de ya no formar parte de la organización, sigue siendo uno de los educadores de La Pimienta más cercanos al pensamiento zapatista. Es así que, como veremos en el último capítulo de esta tesis, 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 Petalcingo en la región Norte de Chiapas, zona con fuerte presencia de bases de apoyo del EZLN así como de grupos paramilitares financiados por el Gobierno. Se trata de una región densa en conflictos inter e intracomunitarios 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 en el campo educativo. De hecho, Jesús es, a la fecha, el único de nuestros colaboradores indígenas que sigue participando activamente en la educación autónoma zapatista como formador de promotores educativos y como educador comunitario. Toda su familia es base de apoyo zapatista, y uno de sus hermanos también tiene un cargo importante en la región. Encargado de uno de los centros de formación autónomos de la Junta de Buen Gobierno de Roberto Barrios que operan en la región norte, Jesús fue invitado a participar en el proceso de diseño curricular por parte de Pancho, quien lo conoció cuando aún apoyaba el sistema educativo autónomo zapatista e impartía cursos sobre el Método Inductivo Intercultural y los materiales educativos elaborados por parte de la UNEM a 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 existentes entre las que simpatizan con el zapatismo, pero que no militan en el EZLN, y las que forman parte de las bases de apoyo zapatistas, 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. De hecho, aunque Chucho pidió permiso a las autoridades de su Municipio Autónomo para participar en el proceso de diseño curricular con los educadores de la UNEM y los asesores de CIESAS, tuvo que ocultar su participación ante las autoridades de la JBG, corriendo el riesgo de ser fuertemente castigado por andar colaborando con una organización como la UNEM, considerada por los zapatistas demasiado cercana al Gobierno y a la educación oficial.

A pesar de ello, y por la cercanía de la propuesta curricular de la UNEM/EI con los planteamientos político-pedagógicos del zapatismo, 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, sobre todo, 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 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 zapatista, mostrando que, más allá de disputas ideológicas y también de malentendidos ocasionados por una dramática falta de comunicación entre organizaciones activas en la zona de conflicto, ambas propuestas comparten aspectos medulares como son 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 visión político-pedagógica contra-hegemónica y altermundista.

Como se mostrará a lo largo de la tesis, 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 que se refleja en su papel activo no sólo 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-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 sólo muy cercana y compatible con la propuesta zapatista, sino que la consideraba mucho más avanzada en términos pedagógicos que esa última y muy apta para ser implementada en las escuelas pertenecientes al sistema educativo autónomo zapatista.

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 menores o menos relevantes que las de los siete arriba mencionados. Como resulta del análisis del corpus documental recopilado, sus contribuciones fueron simplemente menos explícitas en los documentos y memorias elaborados a lo largo de los once talleres de diseño curricular. Sin embargo, éstas 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* (AAVV, 2009) que estuvimos co-teorizando.

De hecho, con la única excepción de Huacho quién, a lo largo del proceso de diseño curricular no trabajó cotidianamente frente a grupo con los niños de su comunidad tseltal de Emiliano Zapata (Municipio de Pico de Oro), sino que solamente logró que el maestro de la escuela oficial le prestara a su grupo los días viernes cuando salía para cobrar o para acudir a una comisión, 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 educativo zapatista 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 participar activamente en los debates realizados durante los talleres de diseño curricular, razón por la cual quizás aparezca tan poco en los documentos y memorias del 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 alcanzaron a estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena (LEPEPMI) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sedes 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. De esa forma, 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; 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 también se observan en los documentos elaborados por el grupo de La Pimienta, siendo generalmente presentadas ante el grupo por Edmundo, su líder pedagógico. De la misma forma, el respeto que tiene hacia Pancho, quien fue su formador en el sistema autónomo zapatista y quien lo invitó a participar en algunos proyectos de la UNEM/EI, ha sido un factor determinante para que Miguel limitara la mayoría de sus participaciones a validar y/o reforzar las contribuciones realizadas por éste.

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 Método Inductivo Intercultural para llegar a ser hoy en día uno de los formadores que participan en los diplomados que la UNEM/EI, en colaboración con CIESAS, sigue impartiendo con los maestros bilingües que estudian la LEPEPMI de 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, donde ambos habían militado en alguna etapa de su vida, apoyaron la propuesta de dirigirse a las Juntas de Buen Gobierno, 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 y a integrarme al 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 Auto-aprendizaje* (Bertely coord., 2004) y el Cuadernillo *Los hombres y las mujeres de maíz* (Bertely coord., 2007), solo por citar dos de los materiales que precedieron el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 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 coord., 2009), de la cual el Modelo curricular que se analiza en esta tesis es solamente 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, mismas que destacaré en los siguientes capítulos, considero que una de sus contribuciones fundamentales al proceso 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 rubros previamente establecidos. 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 determinarían el rumbo y definirían el proceso. Sus experiencias previas en la colaboración intercultural le habían enseñado que los talleres con los compañeros de la UNEM/EI 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 diferentes colaboradores, expresando con esa palabra en lengua tseltal el profundo respeto que sentimos hacia nuestro colaborador más anciano, más experto, a quien consideramos ser el padre del Método Inductivo Intercultural, ha sido, junto con María Bertely, el asesor académico del proceso de diseño curricular. Como veremos a lo largo de la tesis, a pesar de haber participado sólo 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 finalizar 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 sólo ha enseñado el Método Inductivo Intercultural a los colaboradores indígenas de la UNEM/EI y a sus asesores kaxlanes, sino que ha sabido inter-aprender con 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 Vygotski y sus seguidores. Pero eso no es todo, sino que, al hacerlo, Gasché logró fusionar estos últimos con los principios educativos propios de la pedagogía indígena que aprendió o, mejor dicho, inter-aprendió, antes con sus colaboradores de la Amazonía peruana y luego con los educadores comunitarios de la UNEM/EI 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 quinto capítulo de la tesis, al apropiarse críticamente de su propuesta metodológica, aprendieron a usar de manera sistemática no sólo 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, junto a él, de María Bertely, ha sido sin lugar a dudas 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 a lo largo de los siguientes capítulos, 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 en la tesis fue justamente el de 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 Método Inductivo Intercultural y que nos permitieron co-teorizar el modelo educativo.

Raúl

Raúl es, junto a quien escribe, 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 “coletito 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 confundir al lector y hacerle suponer que Raúl sea uno de los tantos fanáticos 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 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.

Pero, 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 concretado en el acompañamiento de prácticamente todos los procesos educativos realizados en colaboración con la UNEM/EI 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 sólo 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 la tesis, 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 de la tesis, 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 instancias educativas oficiales. Sin embargo, y 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 del grupo propenso a 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, menos en una tesis, 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* (AAVV, 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 en Latinoamérica comenzó en la primera mitad de los noventa, 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). Éramos estudiantes muy activos políticamente, participábamos en mítines y autogestiones 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 & Negri, 2001) del capital.

Chiapas fue mi punto de llegada a México a mediados de 1997, cuando vine a realizar 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 en consecuencia del levantamiento armado zapatista y del intenso debate político-académico provocado antes por los Acuerdos de San Andrés y luego por 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 del imaginario 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 que vivían “mamando” de la cooperación internacional y de la solidaridad con la causa zapatista. Para los chilangos y nortños que controlaban Enlace Civil y las demás ONGs que trabajaban con los zapatistas, los “güeros” sólo 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, ya que yo quería más bien acercarme a conocer a los pueblos indígenas mayas y sus culturas, vivir con ellos, comprender su otra realidad, y no buscaba 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. Decidí 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 debates y participar en seminarios 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 decidí trabajar mi tesis de maestría en la Huasteca veracruzana, donde finalmente pude convivir con la gente indígena en sus comunidades sin la mediación de agentes externos demasiado politizados y sectarios que ya tenían respuestas listas ante cualquier inquietud o pregunta. La Huasteca fue donde aprendí el oficio antropológico, haciendo trabajo de campo bajo la experta guía de François Lartigue. 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 Chicontepepec), 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 Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (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 sólo 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/EI, 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 sólo 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 comienzos de 2006, pocos meses antes de que comenzara el proceso de diseño curricular que nos ocupa, Lourdes Casillas de la CGEIB me invitó a colaborar en el proceso de consolidación de la recién creada Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), institución con la que desde entonces he estado colaborando antes como asesor, luego como maestro de asignatura, después como iniciador y coordinador del programa de tutorías y, desde enero del 2011, como profesor de tiempo completo en la carrera de Desarrollo Sustentable.

Ahora bien, ésta era la experiencia acumulada que tenía cuando, a mediados de 2006, María Bertely me invitó a participar en el proceso de diseño curricular que se analiza en esta tesis. Para mí fue una oportunidad única de crecer profesionalmente trabajando al lado de los educadores comunitarios de la UNEM/EI, de María Bertely, Jorge Gasché y Raúl Gutiérrez, o sea de 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. Si bien en un principio, como precisó Gasché en el primer taller de diseño curricular realizado en noviembre del 2006 en Ocosingo, “únicamente” tenía que redactar en un castellano gramaticalmente correcto las reflexiones de los educadores indígenas sobre los diferentes ámbitos de la propuesta curricular, 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 sólo 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 de diseño curricular que, como se pretende demostrar en la tesis, y junto a los demás colaboradores, transformamos en una experiencia de co-teorización intercultural orientada por una Metodología Arraigada Intercultural (MAI).

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 de esta tesis 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 de que esta disposición fue fundamental para orientar mi participación a lo largo de todo el proceso de diseño curricular.

Sin embargo, conforme el proceso avanzó y me fui apropiando de la propuesta político-pedagógica implícita en el modelo curricular 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 que se analizará en el último capítulo de la tesis, cuando quise rebasar los límites de mi poder formal desafiando el control sobre el poder sustantivo que ejercía el presidente de la UNEM.

Capítulo 2. **De eso que llaman interculturalidad...**

2.1. Introducción

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, en la primera:

[...] 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 sólo 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, p. 18)

Otros autores caracterizan este concepto operando una distinción entre interculturalidad como situación de hecho y como principio normativo (Zúñiga & 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 & Ansión 1997, p. 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 se enriquezca a partir de ellas⁴⁸.

Por su parte, Sepúlveda (1996) define la interculturalidad a partir de la comprensión del sentido de “habitar mundos de vida diferentes”, que implican comprensiones distintas de lo que nos rodea. Las realidades culturales en las cuales vivimos inciden en la construcción del conocimiento que está inscrito en nuestras actividades diarias. Los mundos de vida y las realidades culturales están, en consecuencia, referidos a los significados que generan. Es así que, para este autor, la educación intercultural implica integrar los conocimientos derivados del mundo de vida local con los conocimientos escolares y disciplinares.

⁴⁸ Al respecto, consideramos necesario señalar que para la educación intercultural antirracista, el racismo no es un conjunto de prejuicios que se puede superar modificando actitudes y creencias, sino que es una ideología que justifica que ciertos individuos gocen de ventajas sociales derivadas de su pertenencia a un grupo étnico determinado. En este sentido, los promotores de una educación antirracista parten de la premisa de que el sistema educativo es uno de los elementos reproductores del racismo. Por lo anterior, afirman que su tarea principal es la de combatir esta ideología desde el propio sistema educativo. Ahora bien, no cabe duda de que, en este proceso, los propios indígenas y sus organizaciones y, en particular, los maestros bilingües, son llamados a desempeñar un papel fundamental.

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 dialogo 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, así como del 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 (2004a) 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. (p. 659)

En otro texto, Schmelkes precisa que:

La interculturalidad no admite asimetrías de ningún tipo —económicas, políticas, sociales, culturales, educativas—; más bien propone que éstas se deben combatir desde la actividad cívica y política de la ciudadanía. Se espera —y éste 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, p.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” (p. 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, p. 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, p. 35)

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, p. 35).

2.2. La interculturalidad como significativo

Ahora bien, 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* (AAVV, 2009), considero 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 lo 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 intercultural 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, la cual gradualmente es asumida o incorporada con modificaciones o no por el Estado. (López, 2009, p. 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, p. 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, p. 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 integración —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 & 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, p. 34)

En contraste con la primera, la segunda tendencia que, vale la pena precisar, es la que asumimos los autores de la propuesta curricular que se analizará en esta tesis, 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, éstas cuestionan el *status quo* vigente, manifestando cómo la educación intercultural no sólo 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.

2.3. La interculturalidad desde arriba hacia abajo

Como acertadamente señala Tubino (2003), la interculturalidad forma parte del discurso oficial de muchos Estados nacionales latinoamericanos. Briones (2002) destaca que la conversión de los pueblos indígenas en sujetos de derecho internacional forma parte de procesos más amplios que, desde los setenta 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, hasta la recién aprobada Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas), 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 multipluriculturales, incluyendo este reconocimiento en sus constituciones, leyes y reglamentos 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, p. 385).

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, p. 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 *neoindigenismo* que no puede entenderse fuera de la coyuntura internacional en la que se encuentran involucrados todos los países latinoamericanos. Ésta se caracteriza por la interacción entre 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; 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, p. 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 corporativista, 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 entonces modificar su discurso y crear nuevas formas de articulación con la sociedad nacional y, en particular, con los pueblos indígenas. Es así como, en toda América Latina, se presentan propuestas de descentralización y democratización dirigidas, según sus promotores, a aproximar las instituciones a los ciudadanos, 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 es el caso de los zapatistas en México), para integrarlas nuevamente en un espacio liberal y democrático nacional. Esto significa, en cierta medida, reconocer a los particularismos, transferir competencias, recursos y capacidad de decisión, por supuesto sin perder el control y desde una posición hegemónica.

Este neoindigenismo, coherente con las políticas neoliberales, representaría entonces la respuesta a una doble presión. Por una 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 otros.

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 y de género, entre otros) que ya no son de clase, y que pueden llegar a formar parte de la dinámica del mercado. Como señalan Urrea y Hurtado (2002):

El nuevo modelo reemplaza el antiguo Estado centralista y regulador de la actividad económica por otro limitado a sus estrictas funciones de control social, manejo macroeconómico ortodoxo y regulador de la actividad económica, con una política social de atención a los grupos vulnerables sin pretender llevar al cabo medidas redistributivas del ingreso y la propiedad

privada, que diseña, negocia y genera programas y proyectos de desarrollo que lleguen a ser rentables en una economía de mercado abierta. (p. 171)

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, estamos de acuerdo 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. Éste 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, p. 184)

Pero, además de esto, el hecho de que, antes de haber implementado las políticas pertinentes, muchos gobiernos latinoamericanos hayan adoptado un discurso intercultural, inclusive reconociendo en sus constituciones su multi-pluriculturalidad, 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 pero a ninguna realidad, a ninguna actualidad. A tal 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, p.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” (Tubino, 2003, p.20-21) y nos ayuda a comprender 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. Es en ese marco que 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, p.411)

La interculturalidad pensada e implementada desde la hegemonía neoliberal se volvería de esa forma 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 nación y los pueblos indígenas en América Latina. El 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 entonces para invisibilizar las crecientes asimetrías socio-económicas producto de las políticas neoliberales, resultando por lo tanto funcionales al modelo económico y político hegemónico.

2.4. La interculturalidad de abajo hacia arriba

Como hemos señalado en la introducción de este capítulo, otra forma 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, y una estrategia de sus movimientos y organizaciones de 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 status quo vigente, manifestando cómo la educación intercultural no es sólo una decisión pedagógica, sino también política y, como se enfatizará en la parte dedicada a la metodología de esta tesis (capítulo 3), epistémica.

Si lo 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. A partir de 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*⁴⁹ (De la Peña, 1999) construidas desde lo cultural y socialmente propio. Entre otros, los estudios que compilan Urban y Sherzer (1991) acerca de los indígenas americanos y que, en el ámbito educativo peruano y brasileño, reportan Gasché (ETSA y Gasché 1996, Gashé 1997a, 1997b) y

⁴⁹ De la Peña (1999, p. 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 sólo 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”.

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 ONGs, en un intenso y, en ocasiones, conflictivo proceso de negociación con las instituciones educativas oficiales.

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. Cortés (1999) documenta cómo se definen a nivel local tanto el lugar que cumple una escuela secundaria en las relaciones interculturales, como las prácticas y contenidos que estructuran un proyecto en el que intervienen algunos nuevos agentes sociales, incluidos actores gubernamentales y no gubernamentales. 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 del *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. La autora 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. Al recuperar su propia participación como asesora y gestora de un bachillerato culturalmente diferenciado, la autora da cuenta de las alianzas político-estratégicas que los actores locales, en su mayoría profesionistas mixes, establecen con la institucionalidad educativa oficial a fin de allegarse 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. González informa de una transformación sustantiva en la caracterización de los intermediarios locales, actualmente profesionistas que combinan funciones de intermediación semi-autónoma y roles de liderazgo al interior de asociaciones civiles. 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 estratégico en la construcción de la p’urhepechidad, como es el caso de la resignificación que se da a la profesionalización en tanto servicio comunitario, ejercido en cargos seculares de representación étnica y política. Por su parte, 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, a la vez, 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: por un lado, se trata de un proyecto étnico subalterno interesado en la formación de cuadros políticos y culturales locales, así como en

el manejo de identidades múltiples, superpuestas y maleables que abarcan los ámbitos local, nacional y global que se intersecan en lo que la autora define como identidad portada⁵⁰. Por el otro, se trata de un proyecto de carácter empresarial que, orientado por la política neoliberal, promueve el desarrollo de habilidades comunicativas y de gestión a través de proyectos productivos, formando estudiantes que se puedan insertar en el mercado regional, nacional e internacional para el beneficio de los sectores rurales e indígenas locales. Es así como las competencias letradas y profesionales son visualizadas como los nuevos atributos étnicos de los intermediarios y, en congruencia, la escolarización se convierte en un referente identitario fundamental en la intermediación entre las comunidades distintivas y la sociedad nacional envolvente, documentando de esta manera “la dimensión política de la interculturalidad, expresada en la capacidad del intermediario local de reinventar su etnicidad frente a las nuevas condiciones que presenta la escolarización local” (2000, p. 13).

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 1977⁵¹” (López, 2009, p. 1). A partir de estos planteamientos iniciales, López (2009) señala que la noción de interculturalidad construida desde abajo se enriqueció a partir de la apropiación por parte de los movimientos y organizaciones indígenas de las aportaciones teóricas de Bonfil Batalla (1987) y de otros autores, como 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 —E. Mosonyi y O. 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 socio-culturales procedentes de sociedades mayoritarias generalmente nacionales precisando que:

Es axiomático e inevitable que todas las culturas hayan de cambiar con el tiempo y las circunstancias. Mas tales cambios no implican ni su desaparición ni su fusión en un amasijo irreconocible. Todas las culturas deben conservar su personalidad propia y estar en contacto recíproco abierto y permanente,

⁵⁰ En un trabajo posterior, González (2000a) señala al respecto: “Este uso de la identidad como atributo flexible, dinámico y coexistente con otras identidades, es importante en el proyecto político de los intermediarios mixes. Los nuevos cuadros gestivos podrán ser activos promotores del proyecto étnico y el desarrollo comunitario en la medida en que sean capaces de adecuarse a los cambios que viven sus sociedades; integrándose activamente a las nuevas dinámicas de movilidad poblacional e interactuando con nuevos actores económicos desde su identidad étnica. En esta forma, un concepto de identidad dinámica y maleable, una identidad portada, más que situada, estaría construyéndose en el discurso educativo local” (p. 9).

⁵¹ 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.

realizando un diálogo fecundo en igualdad de condiciones. [...] La Educación Intercultural Bilingüe tendrá, como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando —en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva— todas aquellas áreas temáticas tomadas de la cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena. (Mosonyi & Reginfo, 1983, 211-212, citado por López, 2009, p. 7-8)

Sin embargo, y como reflejo de la creciente agencia indígena, la evolución y progresiva politización del concepto de interculturalidad se realizó 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 ochenta 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, p. 2)

El autor identifica en la experiencia de la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) (ETSA y Gasché, 1996; Trapnell, 1984; 2008) —que, como veremos más adelante, representa un antecedente directo de la propuesta curricular intercultural que se analiza en esta tesis— 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, p. 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, necesidades y 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, la emergencia 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, como es el caso de dos proyectos realizados en Perú, en Puno e Iquitos. En el caso colombiano, el concepto de interculturalidad se relaciona históricamente con el de etnodesarrollo y se empieza a utilizar

hacia finales de los años setenta por parte del Consejo Regional Indígenas del Cauca (CRIC) desde una postura que reivindicaba el saber propio y la defensa de los derechos indígenas y de sus territorios. Desde sus inicios, el enfoque del CRIC se basó en la participación comunitaria activa, la continuidad con la socialización primaria, la vinculación con los procesos productivos, el aprendizaje por medio de la investigación y la valoración de la lengua y el pensamiento propios (Bolaños et al., 2004, citado por López, 2009). Fue sobre la base de esta visión de interculturalidad que, a partir de los años ochenta, el Estado colombiano planteó la propuesta oficial de etnoeducación que:

[...] presupone un cambio total en las relaciones que la sociedad hegemónica ha establecido con las culturas autóctonas, definidas ya en términos no de dependencia e integración de aquellas hacia éstas, sino de reconocimiento, respeto y mutuo enriquecimiento, mediante el análisis crítico de los recursos culturales propios, apropiados, enajenados e impuestos y su interacción dinámica, de unas culturas con otras. (Bodnar, 1990, p. 51-52, citado por López, 2009, p. 17)

López (2009) explica que, en el movimiento indígena colombiano, la reflexión sobre interculturalidad y etnoeducación se configuró a partir del carácter dinámico de la cultura y que, por lo tanto, lejos de mirar sólo lo propio, buscó en esa dinamicidad el sustento para reafirmar su diferencia, en contra de las políticas de homogeneización que la precedieron. En Ecuador, la noción de interculturalidad fue reivindicada por el movimiento indígena a través de los planteamientos de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) frente al Estado; a nivel académico, el concepto fue utilizado desde la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) en proyectos de alfabetización marcados por el involucramiento indígena directo en la gestión y el quehacer educativo y en la toma de decisiones en el campo académico. De estos procesos nació el posterior planteamiento de plurinacionalidad:

Así, interculturalidad supuso gestión indígena de los procesos educativos y culturales, y eventualmente, control de los mismos, rebasando por ello la discusión sobre contenidos curriculares para poner en discusión la cuestión del poder en la educación, y desde la educación proyectarse hacia otras esferas bajo control del Estado. (López, 2009, p. 5)

En Bolivia, el término se utilizó en el gobierno de Unidad Democrática Popular (UDP) a comienzos de los años ochenta, cuando los indígenas asumieron un rol político clave en el escenario nacional. Fue justamente en Bolivia donde se empezó a difundir el término de educación intercultural bilingüe (EIB) en lugar de educación bilingüe intercultural (EBI) con el fin de: “[...] dejar en claro la preeminencia de los procesos político-culturales y la condición más bien instrumental y funcional de los aspectos lingüístico-comunicativos” (López, 2009, p. 21).

López (2009) destaca que, a nivel latinoamericano, 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, primero, *con* ellos, hasta llegar a la situación actual, en la que las propuestas educativas interculturales bilingües son planteadas *desde* ellos 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 la territorialidad, la salud, la administración de justicia y la vida pública en general, en el marco de un fuerte cuestionamiento al Estado-nación latinoamericano:

Vista así, la interculturalidad supone ahora también no sólo 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, p. 29)

2.5. Una perspectiva crítica sobre la interculturalidad

Como hemos venido analizando a lo largo de las páginas anteriores, 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 sólo tengan cabida sino que además puedan desempeñar un papel importante y de influencia nacional. Como bien señala López (2009, p. 28): “No cabe duda que en ese proceso la cultura indígena adquiere el papel de recurso político, lo que redundará también en que a menudo se adopte un necesario esencialismo estratégico”.

Entre otros autores, Walsh (2002) nos ayuda a reflexionar sobre los alcances de la interculturalidad como proyecto contrahegemónico 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: “[...] 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, no-académicos y la universalidad epistémica de la modernidad” (Mignolo, 2005).

Walsh (2002) destaca que: “[...] son estas relaciones de subalternidad y colonialidad que la interculturalidad, como paradigma y proyecto, pretende estallar” (p. 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 construyó y 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. Las diferencias étnico-culturales y las relaciones interculturales resultan por lo tanto ser: “[...] fenómenos construidos y reproducidos como parte de una subjetividad y *locus* de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural tanto del pasado como del presente” (Walsh, 2002, p. 119).

Esta *diferencia colonial* (Mignolo, 2005), destaca Walsh, rara vez asume el lugar central en las discusiones y debates públicos que conciben a la interculturalidad como un asunto de voluntad personal y no como un problema enraizado en relaciones de poder. En particular, los discursos hegemónicos sobre la diversidad promovidos por las recientes reformas constitucionales que se han dado 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, p. 120).

Es así que la interculturalidad construida a partir de esta postura contrahegemónica 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, como señalaba López (2009), 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 p. 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 entonces esfuerzos dirigidos a “interculturalizar desde la diferencia colonial” (Walsh, 2002, p. 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, p. 135). Desde este punto de vista, la interculturalidad se concibe por lo tanto como práctica contra-hegemónica, enfocada en revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos de los pueblos indígenas relacionados con la naturaleza, el territorio y la

ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida. 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 reinenciones de una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad. (Walsh, 2002, p. 136).

En palabras de López:

La recuperación del sentido crítico de la noción de interculturalidad y la reinención de la educación intercultural bilingüe exigen sin duda alguna el análisis de las relaciones de poder que determinan la validez o no del saber y del conocimiento, y nos sitúan por ende en un nuevo espacio de disputa epistemológica. (López, 2009, p. 39)

Finalmente, 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 de esta tesis al analizar críticamente el proceso de construcción del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009), la preocupación reside no sólo en qué aprender, sino también en cómo aprender, por qué y para qué y, lo que no es de menor importancia, quién es el que 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 las interculturalidad y la educación intercultural bilingüe en la propuesta educativa de la UNEM/EI y asesores kaxlanes.

2.6. La interculturalidad desde el conflicto

En el planteamiento de la UNEM/EI y asesores kaxlanes, la interculturalidad se define a partir de una filosofía política crítica en la que se pone énfasis en las relaciones 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, p. 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 Andrés⁵². Pero la dominación-sumisión no sólo 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 y/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 la dominación de la una sobre la otra, dominación que se realiza en la persona misma del indígena, en su subjetividad. (Gasché, 2004, p. 13)

No es casualidad que esta concepción de la interculturalidad haya encontrado terreno fértil en Chiapas y haya sido apropiada y re-significada por parte de una organización multiétnica como la UNEM que surgió a raíz del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (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. Es un hecho que, 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 —como la misma UNEM/EI (Marstom, 1997; Roelofsen, 1999; Bertely coord., 2004; Bertely coord., 2007a; AAVV, 2009), el colectivo Las Abejas (Bertely coord., 2004), el Programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo—

⁵² 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.

ECIDEA (AAVV, 2009a) — 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, p. 3), en los cuales, como es el caso de la UNEM/EI, “educadores no oficiales electos, reconocidos y vigilados por sus comunidades de origen” (ibíd., p. 3) comenzaron a definir “desde abajo y desde adentro” (Bertely, 2009, p. 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 & González Apodaca, 2004, p. 4) en los que el ejercicio de la etnicidad en la escuela se define como un entramado histórico, político y cultural concreto donde la interculturalidad expresa relaciones conflictivas de poder. En este marco, sería justamente el “conflicto intercultural visibilizado” (Bertely, 2006, p. 3) la característica central de la “nueva cultura escolar” (ibíd.) promovida por parte de la UNEM/EI y sus asesores kaxlanes.

Como señalamos al hablar de una concepción crítica de la interculturalidad y, en particular, al referirnos 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, p. 26) que caracterizan el modelo sociocultural indígena. Estos valores que, como veremos a continuación, la UNEM/EI y asesores kaxlanes identificamos como los valores “positivos” de las sociedades y culturas indígenas (Bertely coord., 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/EI y sus asesores kaxlanes:

“[...] 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 las 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, p. 351, nota 1).

Como afirma de forma contundente Bertely (2007):

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, p. 4)

La autora plantea que esta posición filosófica, ética y política se explica a partir del sentido y del contenido que el investigador y sus colaboradores 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, p. 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, p. 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/EI y sus colaboradores, 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, p. 6).

Es así que, en la filosofía política que sustenta el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009) que se analizará en los siguientes capítulos de esta tesis, 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, p. 4). Para ilustrar el potencial político

democrático implícito en las sociedades indígenas, Gasché identifica los rasgos específicos y, de cierta forma, ideal-típicos⁵³, 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, p. 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, p. 280)

En su sociedad, el indígena es un ser pluri-activo y pluri-capaz que, en función del tiempo y de las estaciones, y de acuerdo al sexo y a la edad, se dedica a múltiples actividades productivas relacionadas con el campo y la naturaleza; que posee los medios de producción (tierra, herramientas, animales) que le garantizan la independencia material de su trabajo; y, finalmente, que 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, p. 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

⁵³ Ver nota 6 pág.4.

que él me colabore, le invito a una fiesta, para que luego él me invite. (Gasché, en prensa, p. 9).

Es a partir de esta visión ideal-típica y políticamente estratégica que la UNEM/EI y 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 propios 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, p. 280).

La interculturalidad construida a partir de estos planteamientos político-filosóficos básicos se plantea entonces como alternativa al modelo social hegemónico y a la escuela convencional en la que estudiaron los propios educadores comunitarios de la UNEM/EI 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. (AAVV, 2009, p. 54)

Es así que la interculturalidad se construye a partir de la exaltación y 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. (AAVV, 2009, p. 54-55)

Como veremos en el capítulo 5 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” (AAVV, 2009, p. 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 lo tanto, a partir del fortalecimiento de lo social y culturalmente propio, o sea:

[...] 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.
(AAVV, 2009, p. 58)

Es así que, como veremos en los capítulos siguientes, el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009) se construye 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” (AAVV, 2009, p. 59). En ese marco, los valores positivos como son, entre otros, 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 norman la vida comunitaria y orientan el comportamiento de los seres humanos en los pueblos y sociedades tseltales, tsotsiles y ch’oles donde viven y trabajan los educadores comunitarios de la UNEM/EI representan 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 que estudian en sus escuelas explicitan y analizan por medio del Método Inductivo Intercultural (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. (AAVV, 2009, p. 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 3. Metodología de investigación

3.1. Introducción

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

“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, p. 936).

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 representan, más que un obstáculo, una oportunidad de crecimiento y renovación profesional y humano. Con el afán de encontrar salidas a los problemas planteados por Clifford y Marcus (1986), Marcus y Fisher (1986), Clifford (1988) y Rosaldo (2000), y que han sido retomados y desarrollados, entre otros, por los autores que colaboraron en la segunda edición del *Handbook of Qualitative Research* (Denzin & 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 (2006), nos permitan desarrollar una “crítica de la modernidad como punto de partida para la construcción de alternativas epistemológicas y políticas” (p. 17). En particular, para quien escribe, la propuesta de los coordinadores de la tercera edición del *Handbook of Qualitative Research* (Denzin & 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 del 2006 y octubre del 2008 con los educadores comunitarios indígenas de la UNEM/EI, que dio como resultado la co-teorización del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009).

3.2. Un paradigma crítico de la interculturalidad

“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 sólo en la elección del método sino desde un punto de vista ontológico y epistemológico” (Guba & Lincoln, 2000, p. 105, citado por Christians, 2005, p. 156).

Como he venido argumentando en el capítulo dedicado a la reflexión teórica sobre interculturalidad y educación intercultural, 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 éstos se van a utilizar o implementar. (Christians, 2005, p. 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 falta de la necesidad por parte del investigador de tener el control sobre el proceso y, por el 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 inspirados 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, p. 207, citado por Denzin, 2005, p. 950). Al respecto, Lander (1997) 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.

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 auto-crítica. 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 nuestra consideración, lo anterior implica que el colaborador no indígena adopte una posición ética explícita que le permita, más que enseñar, explicar o concientizar, aprender del otro con quien colabora. Como destaca Villoro (1998), 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 [...]. Sólo 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 descubrimos, iguales y diversos, en la mirada del otro. (p. 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:

El aparato discursivo de la EIB [Educación Intercultural Bilingüe] dominante sólo alude a la sociedad indígena, como a un mundo genéricamente diferente del mundo urbano dominante, pero no la comprende 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 y miembro de la sociedad dominante. [...] 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, p. 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: p.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, éstas estaban centradas en la neutralidad objetiva del investigador y en la replicabilidad de los resultados del proceso investigativo. En nuestra opinión, para construir un concepto más integral de validez que

enfatices 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, p. 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, p. 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, p. 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 Villoro (1998), quien, además, aporta un elemento adicional que resulta fundamental para la reflexión metodológica que estamos 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, pp. 159-160).

Como sostiene Santos (2006) al referirse a la construcción de una sociología de las ausencias que promueva un conocimiento emancipatorio y solidario: “[...] ya que la solidaridad es una forma de conocimiento que es adquirida mediante el reconocimiento del otro, el otro puede ser conocido solo si se le acepta como un creador de conocimiento” (p. 29).

Lo anterior nos lleva a plantear una nueva epistemología 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” (p. 26).

Ahora bien, para analizar la experiencia de co-teorización intercultural que he vivido con mis colaboradores indígenas de la UNEM/EI, estos planteamientos resultan necesarios pero no suficientes, por lo que hay que dar un paso más y, sobre todo, operativizarlos metodológicamente. La siguiente reflexión de López (2009) 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” (p. 44).

Concebida de esta forma, la etnografía colaborativa es en primer lugar una actividad ética y moral y posteriormente política y, en cuanto tal, “engendra una compleja y siempre cambiante negociación entre los etnógrafos y sus colaboradores” (Lassiter, 2005, p. 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, o sea en la aceptación explícita que cada parte que colabora está dispuesta y sabe aceptar las representaciones de los otros sobre sí misma. Por lo tanto, en un proceso colaborativo como el que se está analizando en esta tesis, 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 tselal el concepto de *kochelin jbahtik*. Como nos explica Paoli (2003):

[...] *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. (p. 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 lo 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, p. 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.

Ahora bien, 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, p. 41).

Ahora bien: ¿Cómo se aterrizaron estos planteamientos en el proceso de co-teorización del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009) que se analiza en esta tesis? A continuación se plantea la respuesta que se dio a estas interrogantes 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 nos permitió aprender a generar conocimientos interculturales 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 lo tanto, un poderoso instrumento 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 culturas como las tseltales, tsotsiles y ch’oles, cuyos valores centrales (claves, básicos, nucleares) (Kottak, 2003, p. 26) difieren de los que inspiran la visión del mundo occidental en la que me he formado y, por lo tanto, mi concepción, culturalmente situada, 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 considerados 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 bilingües⁵⁴, los educadores tseltales, tsotsiles y ch’oles de la UNEM/EI 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

⁵⁴ Ver capítulo 1.6.2 de la tesis.

formación académica y el control de los recursos financieros del proyecto, mismos que se mancomunaron y co-gestionaron entre todos los colaboradores⁵⁵.

Como destaca Bertely (en prensa), 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 financieros para ejecutar el proyecto y que, por el 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 tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM/EI. 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* (AAVV, 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 hemos 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 nos permitiera generar

⁵⁵ 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/EI.

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.

Ahora bien: ¿Cómo dar cuenta de todo ésto en un texto académico y, en el caso específico, en una tesis doctoral? ¿Cómo explicitar la forma en que, en el caso del estudio en objeto, se operativizó la propuesta epistemológica colaborativa e intercultural a la que nos hemos referido en las páginas anteriores?

3.3. 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 por los antropólogos y los sujetos que colaboran con ellos, representando de esa forma su autoridad junto a la del investigador. Sin embargo, y sin renunciar a desarrollar una tesis dialógica y polifónica, junto con Rappaport (2007), quien escribe el presente considera que la re-conceptualización de la escritura sólo 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. Desde esta perspectiva se considera que, más que un género literario, 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, p. 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, p. 6), como aportes en la construcción de una teoría. Desde este punto de partida, lo que ocurrió a lo largo del trabajo de campo que sustenta esta tesis, o sea durante los talleres de diseño curricular que se realizaron entre noviembre de 2006 y octubre del 2008, fue: “[...] mucho más que una recolección de datos, un proceso de interpretación colectiva se está desplegando en el espacio del campo” (Rappaport, 2007, p. 7).

La co-teorización que se desplegó en el trabajo de campo —o sea, 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 esta tesis. 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, p. 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 el que se analiza en esta tesis, este enfoque colaborativo nos permitió construir aproximaciones teóricas y metodológicas desde las posturas culturalmente situadas de los diferentes colaboradores indígenas y kaxlanes que participamos en el proceso de diseño curricular, mostrando cómo la construcción del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009) ha sido el resultado de un proceso de *co-teorización intercultural*.

Ahora bien, para aterrizar estos planteamientos resulta imprescindible explicitar cómo se analizaron e interpretaron los materiales etnográficos recopilados a lo largo del proceso de construcción curricular que representan el *corpus* documental de esta tesis (Ver Anexo I). 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 llamaré Metodología Arraigada Intercultural (MAI).

3.3.1. 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 & Corbin, 1994). Aunque en español suele traducirse como “Teoría Fundamentada en los datos” (Soneira, 2006), preferimos referirnos a ella como *metodología arraigada*, ya que, desde nuestra perspectiva, tiene sus raíces en el proceso de investigación y en los datos o, mejor dicho, en las informaciones, que salen del mismo. Los orígenes de la GT se remontan al celebre 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 esta tesis concentrándonos únicamente en uno de ellos, la vertiente constructivista desarrollada por Charmaz (2000, 2002, 2005, 2006). A diferencia de la GT tradicional que sigue caracterizándose por una pretensión de científicidad francamente positivista que, como hemos visto en las primeras páginas de este capítulo, no comulga con nuestro paradigma colaborativo y horizontal, 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 & Lincoln, 2005) y la GT, Charmaz (2000) reconoce que los “datos” o mejor dicho, 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.

Ahora bien, 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. Glaser lo señala de manera inequívoca cuando recomienda el primer paso para la construcción de una GT: “Study your emerging data” (Glaser, 1978). Codificar significa nombrar cada información con una etiqueta que la categoriza, resume y explica⁵⁶. En este sentido, codificar representa el primer paso en el proceso de desarrollo de una interpretación analítica (Charmaz, 2006, p. 43). Cabe aclarar que la lógica cualitativa propia de la GT constructivista propuesta por Charmaz difiere de la cuantitativa en la que el investigador aplica, deductivamente, categorías o códigos preconcebidos a los datos. Al contrario, en la GT, los investigadores descubren los códigos en los datos, mejor dicho, 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, p. 51). Se trata de un proceso inductivo y emergente en el que los códigos surgen al examinar las informaciones por medio de varias técnicas, entre las cuales se encuentran:

- a) La formulación de preguntas que permitan definir el significado de cierta información (Charmaz, 2006, p. 46).
- b) La comparación constante (Glaser & Strauss, 1967) entre informaciones y códigos y entre los propios códigos en búsqueda de similitudes y diferencias que permitan establecer categorías interpretativas.
- 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, p. 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.
- b) El análisis contextual de acciones y eventos (Charmaz, 2006, p. 46).

El proceso de codificación consta, por lo menos, de dos fases: la codificación inicial y la codificación focalizada (Charmaz, 2006, p. 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 frecuentes para clasificar, sintetizar, integrar y organizar conjuntos mayores de informaciones, generando categorías que, evidentemente, resultan ser más directas, selectivas y conceptuales que los códigos

⁵⁶ Durante la codificación inicial se nombran palabras, líneas, segmentos de informaciones, generando códigos provisionales, 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.

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. Ésto implica tomar decisiones sobre qué códigos iniciales permiten analizar las informaciones de manera más incisiva y completa (Charmaz, 2006, p. 57). El proceso de codificación tiene que cumplir con dos criterios fundamentales: ajuste (*fit*) y relevancia (*relevance*). Dice Charmaz (2006):

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. (p. 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, p. 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. Ésto 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 de los avances en el diseño curricular, 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. Ahora bien, Charmaz (2006) nos 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, p. 47).

Como acertadamente señala Bertely (2000, p. 45):

Pensar que el trabajo etnográfico supone descubrir, de modo inductivo, indefinido y abierto, los patrones emergentes que surgen sin intervención de las preconociones del intérprete complica el trabajo a tal grado que el investigador puede perderse en la información y ser incapaz de construir datos significativos.

En este sentido, resulta claro que, aunque parta de un enfoque horizontal y colaborativo, como es el caso del estudio que se presenta en esta tesis, 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 supuestos⁵⁷. A partir de las consideraciones anteriores, me parece importante introducir un elemento metodológico que la propia Charmaz (2006) sugiere para, de alguna manera, mitigar el peso de las prenociones y supuestos del investigador en el proceso 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, p. 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, p. 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 realiza 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 de esta tesis 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, el de “maestro-acompañante” que se analizará en el capítulo sexto de esta tesis, 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.

3.3.2. Hacia la construcción de una Metodología Arraigada Intercultural

Como hemos venido señalando desde las primeras páginas de este capítulo, el proceso de diseño curricular que se analiza en esta tesis 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 Metodología Arraigada Intercultural (MAI) a la que nos hemos estado refiriendo en las páginas anteriores. Como señala Christians (2005) en una de las citas con las que comenzamos 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

⁵⁷ Al respecto, Bertely habla de las “inferencias factuales y conjeturas” (Bertely, 2000, p. 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, p. 54) registrados en el *corpus* documental.

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 (en prensa), 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 sólo en la elección del método sino desde un punto de vista ontológico y epistemológico” (Guba & Lincoln (2000), citado por Christians, 2005, p. 156). Fue justamente esta disposición ontológica caracterizada por la escucha y el inter-aprendizaje lo que nos permitió *arraigar* (to anchor = anclar, dice Charmaz, p. 57) el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009) a las concepciones culturalmente situadas de lo educativo y de lo intercultural de nuestros colaboradores indígenas, 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. Éste fue, sin lugar a dudas, el ingrediente principal que nos permitió construir e implementar una Metodología Arraigada Intercultural (MAI) que permitiera la construcción de categorías co-teorizadas sustentadas originariamente en los códigos en vivo de nuestros colaboradores indígenas.

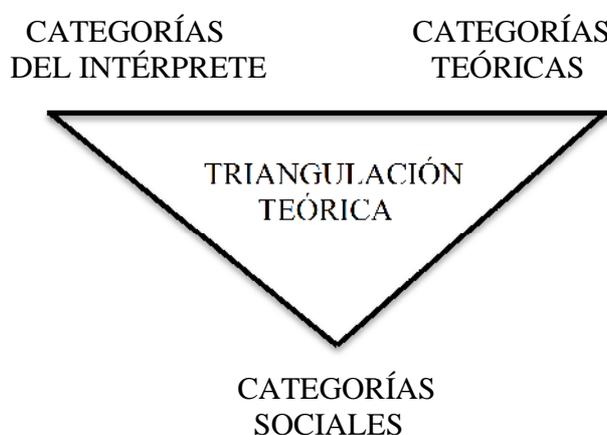
Aterricemos ahora estas reflexiones recuperando los diferentes elementos metodológicos que caracterizaron esta MAI. Para ello, retomaré nuevamente a Bertely (2000) y su sugerente reflexión metodológica. La autora explica que el proceso de interpretación etnográfica —que en la construcción curricular 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, p. 64) que, para establecer un paralelo con la propuesta de Charmaz (2006), corresponden a los códigos en vivo de los colaboradores indígenas.

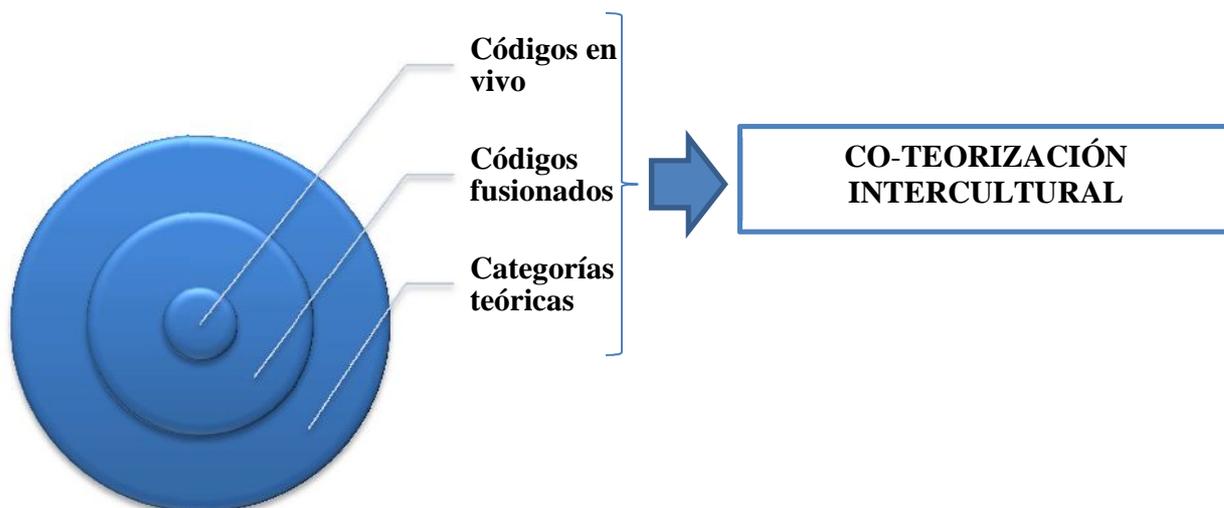
b) Las categorías del intérprete que, como dice la autora, “se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado” (Bertely, 2000, p. 64) y que, por las características del proceso de construcción curricular y por la insistencia en limitar el poder de los asesores 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, p. 64) que permiten profundizar el alcance teórico del modelo curricular co-teorizado.

Bertely representa de la siguiente manera este proceso de triangulación teórica (Bertely, 2000, p. 64):



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:



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 Metodología Arraigada Intercultural, 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* (AAVV, 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 4.

¿Cómo queremos formar a nuestros hijos⁵⁸?

Análisis del proceso de co-teorización del perfil de egreso

4.1. 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 de la UNEM/EI y asesores kaxlanes. “¿Cómo deben salir los niños?”⁵⁹, 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* (AAVV, 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. Éstos fueron afinándose a lo largo del trabajo de diseño curricular hasta quedar definidos durante los dos últimos talleres (Taller Agosto 2008 y Taller Septiembre 2008). A continuación observaremos cómo, a lo largo de este proceso, las preocupaciones de los diferentes colaboradores y, en particular, de nuestros colaboradores indígenas, se centraron en competencias y contenidos curriculares que muestran un fuerte cuestionamiento hacia la ontología del conocimiento escolar y el significado de la educación, y que enfatizan las dimensiones políticas, axiológicas y sociolingüísticas de la propuesta educativa. Al respecto, vale la pena mencionar que, aunque los asesores kaxlanes teníamos claros los fundamentos político-filosóficos que orientaban la reflexión educativa de nuestros colaboradores indígenas, tengo que admitir que, por lo menos en un principio, 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 y/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 —escolares desde mi visión occidental- 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.?

⁵⁸ Al decir “nuestros hijos” nuestros colaboradores indígenas están destacando que las escuelas comunitarias en las que trabajan son “escuelas familiares” en las que los alumnos son parientes (hijos, hermanitos, sobrinos, nietos) de los jóvenes que las propias comunidades nombraron como educadores. Esta relación afectiva de los educadores comunitarios de la UNEM/EI 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.

⁵⁹ “Cómo deben salir los niños”, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 36.

A pesar de estas dudas, en lugar de condicionar el debate sobre la construcción del perfil de egreso con preocupaciones “académicamente correctas”, preferí callarme 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 esta tesis, se trató de asumir conscientemente una posición ética y política que me permitiera limitar el poder formal que, a los ojos de mis colaboradores indígenas, 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 Metodología Arraigada Intercultural (MAI) aplicada al proceso de diseño curricular, pudimos 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 para sintetizar las diferentes visiones culturalmente situadas acerca de lo educativo y de lo intercultural. Como precisa Christians (2002):

“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, citado por Denzin, 2005, p. 954).

El logro de estos propósitos dependió de que, a pesar de los condicionamientos heredados de nuestra formación y de nuestra locuacidad académica —lo que Díaz-Polanco (2006) define con el término de ‘antropofagia’— los asesores kaxlanes asumiéramos una responsabilidad ética y moral “[...] no hacia una remota disciplina o institución, sino hacia los sujetos” (Denzin, 2005, p. 954) con los cuales estábamos colaborando y aceptáramos callar nuestras voces y dedicarnos a escuchar. Entre otras razones, este posicionamiento tuvo que ver con lo que plasmamos en el título de este capítulo donde estamos refiriéndonos a los hijos de nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch’oles quienes, evidentemente, eran los que, por mandato comunitario⁶⁰, tenían que tener un papel protagónico en el proceso de definición del perfil de egreso de la propuesta educativa en construcción.

⁶⁰ Recordamos que los educadores comunitarios de la UNEM/EI fueron nombrados por las asambleas comunitarias de las localidades donde viven y trabajan.

4.2. 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 del 2006. En las palabras introductorias del taller, *tatuch* Gasché señaló que el objetivo de la propuesta educativa intercultural era que los niños aprendieran a “integrar el conocimiento comunitario con el conocimiento científico”⁶¹. 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 escuela⁶².

Gasché enfatizó desde un comienzo en 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 lo tanto, su concepción culturalmente situada de ciudadanía. En sus palabras:

[...] 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 intercultural⁶³.

La propuesta educativa que estábamos construyendo pretendía por lo tanto 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, mismas que, como explicaremos detalladamente al hablar del Método Inductivo Intercultural (capítulo 5), constituyen las fuentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en las escuelas de la nueva educación. Uno de los colaboradores tseltales sintetizó claramente este planteamiento en el segundo taller de diseño curricular, cuando señaló la importancia de que los niños: “[...] articulan los conocimientos indígenas con los científicos enfatizando un aprendizaje

⁶¹ Gasché en Memoria del Taller Noviembre 2006, p.9.

⁶² Gasché en Memoria del Taller Noviembre 2006, p. 9.

⁶³ Gasché, en Memoria del Taller Noviembre 2006, p. 27.

significativo en dos universos cognitivos”⁶⁴ o, en términos más sencillos, cuando destacó que los niños lograrán “entender estos aspectos en la sociedad indígena y en la sociedad occidental”⁶⁵. La importancia de dominar los conocimientos científicos occidentales 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”⁶⁶. 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 y, sobre todo, como herramienta para relacionarse con menor desventaja con la cultura nacional-regional mestiza dominante. Es así que, a lo largo de todo el proceso de diseño curricular, se hizo énfasis en que la formación escolar de los niños indígenas en las escuelas de la nueva educación tendría que ayudarles a enfrentar las asimetrías sociales y económicas que los ponen en desventaja en sus relaciones sociales, económicas y políticas con la sociedad kaxlan por medio del fortalecimiento de su identidad sociocultural y de los valores propios de la sociedad indígena en la que viven. 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 sólo sirve para reproducir una sociedad de injusticia, de desigualdad”⁶⁷.

Es a partir de este dramático diagnóstico de los efectos de la educación oficial sobre la niñez y juventud indígena (ver al respecto lo que ya señalamos en el primer capítulo de esta tesis) que nuestros colaboradores empezaron a definir los alcances políticos de una propuesta educativa emancipadora y ciudadanizante que promueva 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”⁶⁸. Este planteamiento se precisó durante el siguiente taller, cuando el mismo colaborador enfatizó la importancia de promover entre los egresados la habilidad de “[...]”

⁶⁴ Juan, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 33.

⁶⁵ Juan, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 39.

⁶⁶ En Memoria del Taller Enero 2007, p. 33.

⁶⁷ Texto elaborado por Jorge, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 16-17.

⁶⁸ En Memoria del Taller Enero 2007, p. 34.

crear espacios de inter-aprendizaje de distintas culturas [...] fomentando la reciprocidad entre culturas [para] encontrar alternativas al conflicto cultural en México”⁶⁹.

Detengámonos un momento para reflexionar sobre las implicaciones de estos planteamientos y su trascendencia. Como hemos señalado al comienzo de este capítulo, las principales preocupaciones de los colaboradores indígenas con respecto de 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 sólo a mediados de 1970. Fue en ese 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, p. 3). En particular, López señala que fue durante un seminario sobre interculturalidad realizado en Buenos Aires en 1986 para discutir las características de los currículos que producían y aplicaban los programas de educación bilingüe indígena, cuando un grupo interdisciplinario, integrado por Varese, Gigante y Lewin, enfatizó en la importancia de partir de las condiciones de opresión en las que las comunidades indígenas desenvuelven su existencia para construir un proyecto educativo que, además de ser tal, sea fundamentalmente político y que, por ende, se inscriba en y tome partido por las reivindicaciones y luchas de los pueblos indígenas (Varese, 1987). Fue en esos años cuando empezó a generarse en América Latina y, en particular, en la región de los Andes, un primer cambio en el funcionamiento de los programas y proyectos educativos que se desarrollaban en áreas indígenas. 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 de propuestas educativas pensadas *para* los indígenas hacia propuestas educativas construidas *con* ellos y, sucesivamente, *desde* ellos. Fue justamente esta nueva agencia indígena lo que determinó que las propuestas educativas interculturales “cobraran un particular cariz político alineado con las reivindicaciones indígenas” (López, 2009, p. 27).

De esta forma empezaron a generarse —como observamos también en el caso de estudio que se está analizando en esta tesis— propuestas curriculares que iban más allá de enfatizar aspectos lingüísticos y/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 pueblo⁷⁰. Como precisa López (2009, p. 8):

⁶⁹ Juan, en Memoria del Taller Marzo 2007, p. 6 y 7.

⁷⁰ Al respecto del caso peruano, López destaca que, a comienzos de los años noventa 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, p. 9).

[...] 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 poder⁷¹.

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 hemos venido argumentando en las partes teórica y metodológica de esta tesis (capítulos 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, p. 135). Desde este punto de vista, la interculturalidad se concibe entonces 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). Como destacamos en la parte teórica de esta tesis:

[...] 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 reinversiones de una memoria histórica ubicada en subjetividades, espacios y lugares que encuentran su sentido en la actualidad. (Walsh, 2002, p. 136)

⁷¹ López precisa al respecto: “De hecho, en Bolivia se comenzó a generalizar la denominación de educación intercultural bilingüe o EIB, antes que la de bilingüe intercultural o EBI, preferida entonces por la mayoría de países. Con esto se pretendía dejar en claro la preeminencia de los procesos político-culturales y la condición más bien instrumental y funcional de los aspectos lingüístico-comunicativos. O más bien, y sin negar la relación intrínseca entre lengua y cultura, evitar el riesgo de que la lengua indígena fuese utilizada como un vehículo que refuerce la hegemonía de la visión y la cultura hegemónicas. [...] La impronta intercultural en la educación boliviana determinó que de discusiones iniciales a comienzos de los años 1980 relativas a la unificación de los alfabetos aimara y quechua se incursionase en la incorporación de contenidos étnico-culturales en los currículos y textos escolares, se propiciase una activa participación local en la gestión y el quehacer educativos y se plantease también la necesidad de una educación intercultural para todos a mediados de los años 1990” (López, 2009, p. 21).

4.3. La dimensión política-ciudadanizante

Como hemos venido argumentando 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” tenga 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”⁷². Esta dimensión fue planteada explícitamente por parte de uno de nuestros colaboradores indígenas 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”⁷³.

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 su vida y de su pueblo [...] entendiendo la vida de su sociedad [...] en la colectividad dentro de un estado pluricultural⁷⁴.

De forma aún más contundente:

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.⁷⁵

Otra vez las reflexiones de López (2009) sobre la dimensión política de la interculturalidad nos ayudan a interpretar los planteamientos de nuestros colaboradores indígenas de la UNEM/EI 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

⁷² Jorge, en Memoria del Taller Septiembre 2007, p. 1.

⁷³ Texto elaborado por Jorge, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 16.

⁷⁴ Texto elaborado por Juan, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 33.

⁷⁵ Texto elaborado por Juan, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 35.

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, p. 33)

Así como quedó plasmado en el primer borrador de los objetivos generales del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 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”⁷⁶. Ahora bien, no es de menor relevancia destacar que el diseño curricular que estamos analizando no fue la primera vez en la que nuestros colaboradores indígenas reflexionaron de manera sistemática sobre estos temas. Más bien diríamos que su reflexión política tiene más de una década de estar construyéndose y afinándose, por lo menos desde el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) del primero de enero de 1994 en el que varios de ellos participaron directamente como milicianos y/o bases de apoyo zapatistas, o indirectamente, a través de las vivencias de sus familiares y de los habitantes de sus comunidades. Sin irnos tan lejos y, sobre todo, con el fin de no enfatizar en la participación de los educadores de la UNEM/EI en sucesos y procesos políticos —como el levantamiento armado de 1994—, sobre los que no tenemos autorización de tratar en esta tesis, para recuperar las reflexiones políticas de nuestros colaboradores podemos remitirnos a lo que escribieron en dos libros recientemente publicados en colaboración con la coordinadora general del proceso de diseño curricular que estamos analizando, la Dra. María Bertely del CIESAS de México. Nos referimos a:

- 1) El libro *Diálogo intercultural sobre el Convenio 169 de la OIT* (Bertely coord., 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/EI en el año de 2004, y que constituye “el sustento jurídico de las innovaciones pedagógicas y curriculares” (Bertely coord., 2009b, p. 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 coord., 2007) que los educadores tseltales, tsotsiles y ch’oles de la UNEM/EI realizaron en colaboración intercultural con Bertely y Gutiérrez (otro participante del proceso de diseño curricular) en el año de 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 estamos analizando en este capítulo. Empecemos por el trabajo sobre el Convenio 169 de la OIT. En este texto los educadores comunitarios de la UNEM/EI se dieron a la tarea de “ilustrar con contenidos vivenciales los derechos fundamentales, económicos, sociales y

⁷⁶ “Objetivos generales”, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 39.

culturales” (Bertely coord., 2009b, p. 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 coord., 2009b, p. 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 coord., 2009b, p. 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 coord., 2009b, p. 116) de los pueblos indígenas. La revisión de los artículos del convenio ofreció a los educadores comunitarios indígenas una base legal para sustentar jurídicamente su demanda política de participación en la construcción de una propuesta educativa no sólo socioculturalmente relevante sino étnicamente ciudadanizante. En palabras de uno de los participantes del taller facilitado por Gasché en el año 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 coord., 2009b, p. 118)

Finalmente, la lectura comentada del artículo 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 coord., 2009b, p. 132).

En palabras de Gasché:

[...] aquí es la exigencia de una formación intercultural [...] ambas culturas, la del pueblo y la de la sociedad nacional debe aprender. Ambas culturas debe conocer el niño: debe tener la capacidad de comprender, de comportarse, de desenvolverse en ambas sociedades. (Bertely coord., 2009b, p. 133)

Pasemos ahora al segundo libro arriba citado. En el cuadernillo “Los hombres y las mujeres del maíz: democracia y derecho indígena para el mundo” (Bertely coord., 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 sólo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias” (De la Peña, 1999, p. 23). En este proceso facilitado por Bertely y Gutiérrez en el año de 2006, nuestros colaboradores indígenas se dedicaron a explicar a “los alumnos de nuestras escuelas” (Bertely coord., 2007, p. 14), así como a “todos los hombres y las mujeres del mundo” (p. 30) su forma de concebir la ciudadanía indígena, la democracia activa y los derechos de los pueblos indígenas así como se 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 coord., 2007, p. 14). Fue así como los educadores tseltales, tsotsiles, y ch’oles de la UNEM/EI, en colaboración intercultural con Bertely y Gutiérrez, identificaron los valores positivos⁷⁷ 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 coord., 2007, p. 26-27).

Éste es el mensaje que ellos plasmaron en este material educativo que, como acabamos de señalar, tiene un alcance político mayor, ya que se relaciona con la promoción de una concepción étnica de la ciudadanía que no sólo se pretende defender adentro de la sociedad indígena sino ofrecer a 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 2 de esta tesis, es importante destacar que, en diversos lugares de América Latina, el concurso militante y el protagonismo del movimiento indígena ha provocado que la categoría de interculturalidad trascienda su inicial orientación culturalista tiñéndose de matices políticos relacionados con el sentido que debería tomar la democracia en un país multiétnico. Es así que cuando los líderes indígenas apelan a la interculturalidad y a la educación intercultural, por lo general, conciben estas nociones como indesligables de un nuevo proyecto democrático en el cual ellos no sólo

⁷⁷ 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 coord., 2007, p. 24).

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, éstas convocan a todos los miembros de un país. Vista así, la interculturalidad supone ahora también no sólo 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, p. 29-30)

Por parte de las organizaciones indígenas de Latinoamérica repensar la ciudadanía y un 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 que nuestros colaboradores indígenas desarrollaron a lo largo del proceso de diseño curricular para aterrizar en este último proceso y seguir revisando los alcances de la dimensión político-ciudadanizante que se está analizando en este capítulo. Regresemos por lo 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 nacional⁷⁸.

⁷⁸ Texto elaborado por Juan, en Memoria del Taller Marzo 2007, p. 7-13.

¿Cómo queremos formar a nuestros hijos?

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”⁷⁹.

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”⁸⁰.

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 mexicana⁸¹.

Los niños tendrán la consciencia de pertenecer a un pueblo indígena y, en cuanto 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 nacional⁸².

Lejos de aprender a ser un ciudadano tutelado, la apuesta de los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch’oles de la UNEM/EI 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, A. & R. Moya, 2009, p. 32)⁸³.

⁷⁹ “La alternativa educativa primería de la UNEM”, documento elaborado por Raúl, en Memoria del Taller Junio 2007, p. 7.

⁸⁰ Jorge, en Memoria del Taller Septiembre 2007, p. 1

⁸¹ Texto elaborado de forma colegiada, en Memoria del Taller Agosto 2008, p. 31-33.

⁸² Texto elaborado de forma colegiada, en Memoria del Taller Septiembre 2008, p. 9.

⁸³ Precisa la autora que: “El abordaje de la cultura propia no sólo 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 A. & R. Moya, 2009, 45).

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 activa⁸⁴.

4.4. La dimensión axiológica

Ahora bien, después de reflexionar sobre esta dimensión política y ciudadanizante de la propuesta educativa que estamos analizando, pasemos 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, y a raíz de los debates colegiados realizados durante el proceso de diseño curricular —o sea, como producto del diálogo y de la intercomprensión intercultural— esta idea “se hizo grande” —como suele decirse en las culturas indígenas— configurándose como una dimensión axiológica, relacionada con una formación valoral de los niños indígenas profundamente vinculada a una de las características socioculturales más relevantes de las sociedades tseltales, tsotsiles y ch’oles en donde viven y trabajan nuestros colaboradores indígenas: la integración entre sociedad y naturaleza. Veamos cómo esta dimensión se fue desarrollando a lo largo del proceso de 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 dinero⁸⁵.

Nuestro colaborador expresó así una preocupación común a muchas madres y padres de familia de las comunidades tseltales, tsotsiles y ch’oles de la Selva, Altos y Región Norte de Chiapas que, en los últimos 15 años, y 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 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”⁸⁶. “Nos educan para mano de

⁸⁴ Texto elaborado de forma colegiada, en Memoria de Taller Agosto 2008, p. 31-33.

⁸⁵ Jorge, en Memoria del Taller Noviembre 2006, p. 15.

⁸⁶ Gustavo, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 14.

obra barata”⁸⁷, 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 nos hemos referido 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”⁸⁸.

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 comunidades⁸⁹.

Al considerar estos planteamientos, no debe de sorprender que, desde el comienzo del proceso de diseño curricular y, de hecho, 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 enriquece 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”⁹⁰. 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”⁹¹.

Enseñar a mejorar las actividades productivas y estudiar los contenidos básicos que complementan la educación de los niños para asegurar que desarrollen habilidades prácticas 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 rentables⁹².

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

⁸⁷ Jorge, en Memoria Taller Enero 2007, p. 17.

⁸⁸ Texto elaborado por Jorge, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 16.

⁸⁹ Texto producto del debate colegiado, en Memoria del Taller Enero 2007, p. 14.

⁹⁰ Texto elaborado por Juan, en Memoria Taller Marzo 2007, p. 4.

⁹¹ “Cómo deben de salir los niños”, en Memoria taller Enero 2006, p. 36.

⁹² Texto elaborado por Juan, en Memoria Taller Marzo 2007, p. 12-13.

profundidad su territorio y las actividades sociales y productivas que, de acuerdo a su respectiva cultura y calendario indígena, se realizan en ello⁹³.

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 comunidades⁹⁴.

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 debates realizados durante el proceso de diseño curricular. En el Taller Octubre 2007 uno de nuestros colaboradores indígenas planteó de forma contundente que: “El propósito es educar para el arraigo, no para la migración”⁹⁵. 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 y/o ganadera, sino que, para fomentar el arraigo, se tiene que trabajar en otras dimensiones socioculturales o, mejor dicho, axiológicas. Fue en uno de los últimos talleres de diseño curricular (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 nuestros 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, o si lo hacen es muy poco, porque el maestro bilingüe ya no es campesino, ya no trabaja en el campo [...]⁹⁶.

Veamos lo que se señala en el siguiente debate colegiado:

⁹³ Texto resultado del debate colegiado, en Memoria del Taller Junio 2007, p. 5.

⁹⁴ Texto resultado del debate colegiado, en Memoria del Taller Junio 2007, p. 7.

⁹⁵ Jorge, en Memoria del Taller Octubre 2007, p. 2.

⁹⁶ Pancho, en Memoria del Taller Agosto 2008, p. 27-28.

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 [...].

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 trabaja⁹⁷.

En su análisis nuestro colaborador empezó a sembrar la idea que, poco a poco, al ser abonada por los demás colaboradores, se irá *haciendo grande* como resultado del proceso de co-teorización intercultural que se realizó gracias a la implementación de la Metodología Arraigada Intercultural (MAI) que hemos explicado en el tercer capítulo. La semilla de este proceso la siembra Juan, quien reivindica la importancia de 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 transmiten y refuerzan valores dirigidos a reproducir un modelo sociocultural propio, que da continuidad al proyecto social indígena. Un proyecto social, político, 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

⁹⁷ Debate realizado durante el Taller Agosto 2008, en Memoria del Taller Agosto 2008, p. 30-31.

que muy difícilmente lograrán participar plenamente sino, como se señaló al comienzo de esta reflexión, 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 noveles en las que, cuando es que aparece, lo indígena se folcloriza, compadece o ridiculiza.

Regresemos ahora a la narración que acabamos de interrumpir con nuestras elucubraciones. Poco después de los planteamientos 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 acriticamente, por parte de las comunidades. Veamos hasta 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 occidentales⁹⁸.

El debate colegiado sobre la necesidad de analizar críticamente el impacto de los conocimientos técnicos y productivos occidentales que las comunidades indígenas están utilizando para mejorar los rendimientos de la producción agrícola y ganadera fue lo que introdujo la dimensión axiológica a la que nos hemos estado refiriendo, misma que resulta fundamental para analizar los alcances político-pedagógicos del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009). Como decíamos, se trata de una dimensión fuertemente vinculada a la formación valoral 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

⁹⁸ Debate realizado durante el Taller Agosto 2008, en Memoria del Taller Agosto 2008, p. 33.

colegiado realizado en el Taller Agosto 2008 y cómo influyó en la definición del perfil de egreso. En esta 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 agrícola⁹⁹.

En particular, argumentaron nuestros colaboradores indígenas, en la escuela:

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 pequeños¹⁰⁰.

Debido a lo anterior:

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 sólo 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 estancados¹⁰¹.

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, como podía interpretarse en un primer momento, de que los niños aprendieran a trabajar la tierra y a desarrollar nuevas

⁹⁹ Texto resultante del debate colegiado, en Memoria del Taller Agosto 2008, p. 34.

¹⁰⁰ Texto resultante del debate colegiado, en Memoria del Taller Agosto 2008, p. 35.

¹⁰¹ Texto resultante del debate colegiado, en Memoria del Taller Agosto 2008, p. 36.

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 valoral que reflejara los valores positivos, básicos y centrales que rigen las sociedades tseltales, tsotsiles y ch'oles en las que viven nuestros colaboradores indígenas y que, como veremos a continuación, se sustentan en la integración entre sociedad y naturaleza.

Abramos un breve paréntesis ya que, como hemos señalado en los referentes teóricos de esta tesis, la integración entre sociedad y naturaleza es el planteamiento central que sustenta toda la propuesta educativa que estamos analizando. 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 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 siconatural 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 hemos descrito en la parte metodológica de esta tesis, 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 ya señalamos en la parte metodológica de esta tesis, 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, p. 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 sólo para realizarlo: también para formularlo, para imaginarlo. Los elementos culturales [propios] hacen posible el proyecto” (Bonfil, 1983, p. 294).

Como precisa Bonfil, la cultura autónoma —o sea 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 (Bonfil 1983) — 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, p. 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, p. 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 hacia la construcción de un nuevo proyecto social propio.

Ahora bien, después de este paréntesis, necesario para no perder de vista las aportaciones teórico-metodológicas que pretendemos presentar en esta tesis, 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/EI a lo largo de su trayectoria. Como mostraremos a continuación, ésta resultó central también en otros materiales educativos producidos a lo largo de la última década como, por ejemplo, en las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely coord., 2004) y en el Cuadernillo “Los hombres y las mujeres de maíz: democracia y derecho indígena para el mundo” (Bertely coord., 2007). Empecemos por las Tarjetas, material educativo elaborado a partir de la concepción sintáctica de la cultura que sustenta el Método Inductivo Intercultural (Gasché, 2008a) que analizaremos en el siguiente capítulo de esta tesis, y cuya estructura didáctica se inspira justamente en la integración sociedad-naturaleza que caracteriza a las sociedades indígenas. 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 el 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 hemos anunciado arriba. Nos referimos 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 el 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 para generar conocimientos indígenas. Recuperando otro material que hace poco realizamos en colaboración intercultural con tres educadores comunitarios de la UNEM/EI (Bertely & Guarneros, 2010), dejaré nuevamente que sean las palabras de uno de nuestros colaboradores indígenas las que expliquen sus intenciones pedagógicas al dibujar las acuarelas que dan vida a las Tarjetas de Autoaprendizaje. Dijo Pancho que, cuando pintaba los dibujos:

Yo no estaba en mi comunidad, 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 & Guarneros, 2010, p. 24)

Así nos 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 & Guarneros, 2010, p. 31)

Esto es lo que nuestro colaborador quiso transmitir a los niños 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. 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 & Guarneros, 2010, p. 30-31)

Luego de referirnos a las Tarjetas de Autoaprendizaje, pasemos al Cuadernillo “Los hombres y las mujeres de maíz” (Bertely coord., 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 típico en el que nos hemos inspirado para construir esta propuesta curricular. En un relato intitulado “La vida en nuestro territorio” (Bertely coord., 2007, p. 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” (p. 58) y nos explica cómo solamente después de rezarle y pedirle perdón a los seres que cuidan a la Madre Tierra y de prometer “con todo su corazón reconocer que las cuevas y los cerros también

son seres vivos que merecen ser respetados” (p. 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” (p. 55).

La relevancia sociocultural de la integración entre sociedad y naturaleza se remarca en el relato intitolado “Importancia de los ojos de agua para nuestra comunidad” (p. 130) que escribió una educadora tseltal que estuvo colaborando, aunque poco, en el proceso de diseño curricular por estar participando en ese tiempo en otro proyecto en la misión de Bachajón. 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 [...]” (p. 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” (p. 136). Finalmente, en otro relato recopilado en el Cuadernillo —“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” (p. 199). No cabe duda de que aprender a respetar los tiempos de la naturaleza y vivir la profunda integración entre sociedad y naturaleza constituye una parte central de la formación valoral que los niños indígenas reciben en la educación endógena y que, como señalaron nuestros colaboradores indígenas en las sesiones de diseño curricular, se omite en la escuela oficial. Es por ello que, como mostraremos a continuación, este aspecto fue tan enfatizado por parte de nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch’oles a lo largo del proceso de co-teorización del perfil de egreso de 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 sociedad¹⁰².

¹⁰² Juan, “La Alternativa educativa primaria de la UNEM”, p. 1, en Memoria del Taller Enero 2007.

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 naturaleza, con la tierra que ellos llaman “madre” y que, como expresaron en las Tarjetas y en los relatos del Cuadernillo, 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 en proceso de construcción, 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 propuesta¹⁰³.

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”¹⁰⁴.

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 ésta le proporciona¹⁰⁵.

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

“Los niños amarán y respetarán a la Madre Tierra. Conocerán los beneficios que ésta proporciona a los hombres y tendrán conciencia de los daños que éstos le puede provocar si no la respetan y la explotan sin medida. Los niños

¹⁰³ Juan, “La Alternativa educativa primaria de la UNEM”, p. 5, en Memoria del Taller Enero 2007.

¹⁰⁴ En Memoria del Taller Enero 2007, p. 35.

¹⁰⁵ “La alternativa educativa primaria de la UNEM”, documento elaborado por Raúl, en Memoria del Taller Junio 2007, p. 7.

¿Cómo queremos formar a nuestros hijos?

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”¹⁰⁶.

4.5. La dimensión sociolingüística

Ahora bien, hasta aquí hemos hecho énfasis en 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 currículo conocimientos, habilidades y valores socioculturalmente propios. En nuestra interpretación, este énfasis en lo propio es el reflejo de una reivindicación que no sólo 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 auto-censurar al principio del proceso de construcción del perfil de egreso, también se destacaron otras dimensiones relacionadas con conocimientos y habilidades escolares “clásicas”, como son el español, la lengua indígena y las matemáticas.

Analicemos brevemente cómo fueron tratados estos tres aspectos durante la definición del perfil de egreso. En la primera versión del perfil de egreso elaborada durante el Taller Enero 2007 se planteó: “¿Cómo deben salir los niños? [...] Saber leer y escribir en dos lenguas comprensivamente”¹⁰⁷.

Desde el comienzo del proceso se hizo énfasis en el carácter bilingüe de la propuesta educativa en construcción con una orientación implícita hacia el desarrollo de un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Simbólicamente, este planteamiento no fue desarrollado durante las primeras sesiones de diseño curricular ya que, como vimos anteriormente, éstas fueron dedicadas a abordar y definir otras dimensiones del perfil de egreso consideradas más relevantes por parte del equipo intercultural de colaboradores. Una primera reflexión colegiada sobre la enseñanza y aprendizaje de sus lenguas maternas se desarrolló en el Taller Octubre 2007 cuando, al revisar junto a *tatuch* Gasché los avances en el proceso de diseño curricular, se dio el siguiente debate:

Gasché: La lengua indígena se usa de manera distinta dependiendo de la situación social de que se trata. Esto también hay que entrenar en la escuela, en las diferentes formas de discurso. [...]

¹⁰⁶ “Perfil de egreso: ¿Qué niño queremos formar?”, en Memoria del Taller Septiembre 2008.

¹⁰⁷ En Memoria del Taller Enero 2007, p. 33.

Juan: Eso lo hacemos, por ejemplo cuando hablamos con un señor mayor decimos *Tatic*, mientras con uno de la misma edad hablamos de “hermano”. También es diferente en la asamblea, donde se habla a los compañeros, donde [el lenguaje] es menos suelto, es más elaborado, planeado. También con los seres de la naturaleza es diferente. No se puede escribirlo [...].

Gasché: Esto enriquece la enseñanza de lengua 1 [la lengua originaria, indígena], hacerlo consciente [al niño] de estas diferentes formas de hablarlo. Ahí hay que ver qué palabras puede aprender un niño y qué no es conveniente aprender [...].

Pancho: Estos discursos [a la naturaleza] solo los pueden pronunciar los ancianos, los aprenden quienes están pre-signados para ello. Hay palabras que solo usan ellos. Si se trata de imitarlo sería bonito, sería un ejercicio para mejorar nuestra lengua, pero a veces no es permitido con los niños; tampoco yo lo puedo hacer porque yo no soy para comunicarme con la tierra.

Gasché: Lo que se puede hacer en la escuela es que el niño sepa que existen estos momentos, la escuela debe de participar en estos momentos rituales, que el niño no lo va a aprender sino que sabe qué se dice qué se hace y lo va a recordar. ¡Que lo respeten, que no lo desprecien!

[...] Jorge: La lengua no es solo aprender a leer y a escribir [...] porque mediante el lenguaje de una cierta comunidad es la que se da un rito a la sociedad. En la sociedad indígena los *tatuches* son quienes le dan este rito a la sociedad, a la naturaleza. No debemos correr el riesgo de traducir el *tsetal* al castellano [...] porque se pierde toda la esencia del rito. Si comparamos el lenguaje del Gobierno y del indígena, la norma de conducta que se transmite por medio del lenguaje es lo que hace que una sociedad sea pacífica. No se puede traducir”¹⁰⁸.

Observemos cómo también cuando se están refiriendo a los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus lenguas maternas, los diferentes colaboradores ponen el acento más que en aspectos metodológicos y lingüísticos, en aspectos culturales y conductuales relacionados con la vertiente axiológica que analizamos en las páginas anteriores. Y es que, como bien señala López (2009, p. 26):

Las conexiones indisolubles que existen entre lengua y visión del mundo y lengua y cultura hacen que todo proceso efectivo y consciente de enseñanza de lenguas sea por antonomasia un proceso de aprendizaje cultural, que permite al aprendiz penetrar otras formas de pensar, sentir y actuar.

En lugar de considerar las lenguas únicamente como vehículos de comunicación, desvinculadas del sistema semántico-semiótico del cual son parte en tanto herramientas de significación, el equipo intercultural de colaboradores quiso destacar la importancia de 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 y culturalmente relevante para los niños *tsetales*, *tsotsiles* y *ch’oles*. Recordando que estos temas no fueron trabajados a profundidad a lo largo del proceso de diseño

¹⁰⁸ Memoria del Taller Octubre 2007, p. 8-9.

curricular y que no se les asignó un peso preponderante dentro del perfil de egreso, veamos cómo se estuvo desarrollando la reflexión sobre estos temas retomando el siguiente debate que tuvo lugar durante en el Taller Agosto 2008:

Huacho: [...] que los niños sepan escribir y leer en su propia lengua, [que desarrollen] cuatro competencias lingüísticas: leer comprendiendo, escribir, escuchar (comprender lo que se escucha), hablar.

Stefano: Podría ser comunicación oral y escrita.

Raúl: [...] Que los niños puedan comunicarse en su lengua materna de manera oral y por escrito. Leer textos y producir textos. [...] Todavía no tenemos desarrollada una técnica para enseñar la gramática [de las lenguas indígenas] pero esto no impide que de toda forma escriban, que usen la palabra escrita [...]

Stefano: [...] de la práctica de la escritura a la gramática de la escritura. Esto también sería muy diferente de las escuelas oficiales, donde les enseñan la gramática pero no les enseñan a escribir [...] Fomentar la comunicación escrita en la lengua indígena.

Gustavo: No solamente copiar un texto de un libro o de un pizarrón, sino escribir un texto propio, su pensamiento, lo que piensa es lo que va a escribir.

Raúl: Estamos hablando de usar la lengua indígena para escribir también, porque no se le da uso escrito, ya que el maestro bilingüe generalmente te enseña a escribir en español, no en la lengua indígena, y tampoco te lo enseña bien, nunca te dice escribe lo que tú piensas en tu lengua. [...] Darle uso escrito a la lengua indígena. [...] Privilegiamos el uso de la lengua sobre el arte gramatical¹⁰⁹.

Más que fijarnos en lo que ya de por sí queda explícito —o sea que, al igual que las instancias educativas oficiales, los colaboradores indígenas y no indígenas que participamos en la construcción del *Modelo Curricular Intercultural Bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009) no nos hemos preocupado a suficiencia de desarrollar, aplicar y validar técnicas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias¹¹⁰— lo que nos parece relevante destacar guarda relación nuevamente con un propósito político-pedagógico de esta propuesta educativa. Éste tiene que ver con el desarrollo por parte de los niños tseltales, tsotsiles y ch'oles de competencias lingüísticas escritas en sus lenguas maternas y con el rescate de la funcionalidad social de la escritura. Lejos de asumir que sus lenguas mayances sean condenadas a permanecer en la oralidad a la que las relegó históricamente la Conquista, la Colonia y finalmente la educación oficial castellanizadora y/o bilingüe sustractiva, en esta propuesta curricular se plantea —de forma un poco declaratoria ya que no se explica claramente cómo hacerlo— el objetivo de fomentar el uso escrito de las lenguas maternas para explicitar los conocimientos y valores que los niños indígenas desarrollan en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas en las que participan en su vida cotidiana en la comunidad.

¹⁰⁹ Memoria del Taller Agosto 2008, p. 35-36.

¹¹⁰ Al respecto es menester señalar que en algunas de las escuelas de la nueva educación se está utilizando el método desarrollado por Majchrzak (2004) para alfabetizar a los niños a partir del nombre propio. El análisis crítico de los alcances y dificultades de estos procesos no están entre los objetivos de la presente tesis y serán abordados en otros trabajos.

Veamos ahora lo que se planteó con respecto de otro lenguaje socioculturalmente determinado como son las matemáticas. Así como en el caso de la enseñanza-aprendizaje del español, nuestro énfasis no se centrará tanto en aspectos metodológicos, todavía en proceso de concreción¹¹¹, sino en aspectos político-epistemológicos relacionados con formas otras de construir el conocimiento y de interpretar la realidad. Al revisar el *corpus* documental del proceso de diseño del perfil de egreso encontramos únicamente algunas referencias fragmentadas en los primeros talleres de diseño curricular. De hecho, fue hasta el Taller Septiembre 2007 cuando se realizó una reflexión más profunda sobre lo que en ese entonces se llamó: “Pensamiento lógico-matemático”. Analicemos lo que se planteó en este debate colegiado realizado durante el Taller Septiembre 2007:

Con respecto del área de matemáticas, en nuestra propuesta curricular tenemos como objetivo que los niños apliquen tanto las matemáticas indígenas como las occidentales, para que tengan una comprensión más amplia de los fenómenos matemáticos. Por ello, [...] necesitamos desarrollar una metodología específica para enseñar las matemáticas desde lo propio, así como se conciben en las sociedades y culturas indígenas y, al mismo tiempo, ser capaces de apropiarnos de los conocimientos matemáticos convencionales (que ya tienen su propia metodología). Pero debemos antes que todo rescatar *nuestra propia* forma de contar, medir, utilizar los números, porque esta forma ha sido silenciada por parte de la cultura occidental dominante. Por esto debemos de rescatarla, revalorarla y combatir, contrarrestar la pérdida de uso a la que se han enfrentado las matemáticas indígenas¹¹².

Otra vez observamos cómo los diferentes colaboradores estuvimos insistiendo en la vinculación entre lenguajes y cultura y, en el caso específico, entre lenguaje, pensamiento matemático y cultura propia. En el Taller Agosto 2008, estas primeras reflexiones se complementaron de la siguiente manera:

Juan: Simbolizar de manera abstracta lo que se cuenta oralmente. [...]simbolizarlo en las operaciones matemáticas mayas, con su lógica, posiciones de operar, otra manera de contar. [...] Registrar con otra lógica, también usarla en el pensamiento abstracto. Empezar a enseñar las matemáticas mayas, no solo en la vida práctica que de por sí la gente lo sigue haciendo, sino de enseñarlas en la escuela, de manera sistemática, con una metodología. Reincorporar la lógica de las matemáticas mayas a nuestra vida¹¹³.

Como pre-anunciamos, esta dimensión no se desarrolló tanto como las dos anteriores a lo largo del proceso de diseño curricular, quedando las aportaciones más bien como ideas a trabajar posteriormente, durante la validación de la propuesta curricular.

¹¹¹ Nos referimos a la propuesta metodológica para la enseñanza de matemáticas interculturales que se empezó a trabajar en colaboración con el Dr. Jaime Smith (2005), asunto que tampoco se analizará en esta tesis.

¹¹² Texto elaborado por Raúl a partir del debate colegiado, en Memoria del Taller Septiembre 2007, p. 1.

¹¹³ Memoria del Taller Agosto 2008, p. 36.

4.6. Un perfil de egreso socioculturalmente arraigado

Es así como hemos llegado a la conclusión de este cuarto capítulo en el que quisimos analizar críticamente el proceso de construcción del perfil de egreso del *Modelo Curricular Intercultural Bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009) haciendo énfasis en 4 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 hemos mostrado en las páginas anteriores, las dimensiones que definen el perfil de egreso resaltan aspectos ontológicos, políticos, axiológicos y sociolingüísticos 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:

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 [...]¹¹⁴.

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”¹¹⁵. 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*, pensadas y construidas a partir de un enfoque intercultural crítico como el que animó nuestra propuesta. Probablemente éste sea el precio que hay que pagar por desarrollar propuestas educativas oposicionales y contra-hegemónicas en un contexto nacional cada vez más marcado por políticas neoliberales en campo educativo que, como señalamos en el capítulo 2, forman parte de un neo-indigenismo de Estado que transforma la interculturalidad en una figura retórica y en eslogan político sin apego a la realidad. Al

¹¹⁴ Gasché, en Memoria del Taller Noviembre 2006, p. 9.

¹¹⁵ Gasché, en Memoria del Taller Noviembre 2006, p. 9.

enfaticar 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; Zizek, 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.

Ahora bien, 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 en virtud de su formación escolar. 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 es educar para el arraigo no para la migración”¹¹⁶, 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 tselta estuviese pensando en cómo formar a jóvenes indígenas para que tomen conscientemente la decisión de no migrar y de quedarse en su comunidad, como de hecho hizo él y casi todos los demás educadores comunitarios de la UNEM/EI. Desde esta perspectiva, al educar para el arraigo, nuestros colaboradores están pensando en la formación de los que serán 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 y acelerada. Como bien decía otro colaborador tselta: “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”¹¹⁷.

Visto de esta manera, abonar por un perfil de egreso socioculturalmente arraigado como el que acabamos de analizar 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 (1983): “La afirmación de la cultura propia es, por eso, un componente central, no sólo de cualquier proyecto democrático sino de toda acción que descansa en la convicción de que los hombres lo son por su capacidad creadora” (Bonfil, 1983, p. 300).

¹¹⁶ Jorge, en Memoria del Taller Octubre 2007, p. 2.

¹¹⁷ Jorge, en Memoria del Taller Septiembre 2007, p. 1.

Capítulo 5. El Método Inductivo Intercultural

5.1. Introducción

Las reflexiones que se presentan en este capítulo de la tesis emergen del análisis de las fuentes escritas que integran el *corpus* documental del proceso de diseño del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009). Al respecto, es menester señalar la amplitud del *corpus* específico relativo a este capítulo, dedicado a la co-construcción de la metodología de enseñanza-aprendizaje de la propuesta curricular (107 páginas, Times New Roman 12, interlinea 1), mismo que integré revisando cuidadosamente las informaciones del entero *corpus*, seleccionando y ordenando —antes cronológica y luego temáticamente— aquellos documentos que consideré más relevantes y excluyendo otros que repetían informaciones o que no permitían realizar un análisis exhaustivo del tema en cuestión.

La elección metodológica —ya señalada en el capítulo 3— de utilizar “códigos en vivo” (Charmaz, 2006, 54) y “categorías sociales [...] inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores” (Bertely, 2000, 64) para cristalizar las experiencias y expresar las concepciones —culturalmente situadas— de los diferentes colaboradores con respecto de las dimensiones abordadas a lo largo del proceso de definición de la metodología de enseñanza-aprendizaje, me llevó a utilizar —como principal recurso narrativo y analítico— sus expresiones originales, abriendo el texto a las voces de los colaboradores indígenas y kaxlanes e intentando, de esa forma, realizar un análisis dialógico y polifónico. No es de menor relevancia precisar que, a pesar del énfasis puesto en las palabras de los diferentes colaboradores, la Metodología Arraigada Intercultural que hemos venido desarrollando a lo largo del proceso de co-teorización intercultural no implicó realizar una construcción básicamente discursiva. De hecho, los “códigos en vivo” de nuestros colaboradores indígenas se sustentaron en su poder sustantivo, derivado de los conocimientos aprendidos en la vida comunitaria y en la pedagogía indígena, así como en las investigaciones que han realizado a lo largo de más de una década sobre las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se desarrollan cotidianamente en las comunidades tseltales, tsotsiles y ch’oles de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas.

A continuación, se presenta el resultado de este cuidadoso trabajo de selección, ordenamiento y análisis de las informaciones recopiladas que, con el fin de lograr una mejor claridad expositiva, organicé en dos sub-capítulos:

- 5.2. Antecedentes del Método Inductivo Intercultural
- 5.3. Hacia un currículum intercultural

5.2. Antecedentes del Método Inductivo Intercultural

Me parece importante señalar que el Método Inductivo Intercultural (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 —AIDSESP¹⁰⁸— (ETSA & Gasché, 1996; Gasché, 2008a y b; Martínez, 2008; Gallegos, 2008) en los años ochenta del siglo XX, como parte de un proceso de formalización de la pedagogía indígena de los pueblos amazónicos. A finales de los años noventa del siglo pasado este método empezó a compartirse con los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM/EI 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 el Dr. Ronald Nigh, la Dra. María Bertely, el Mtro. Raúl Gutiérrez y quien escribe el presente documento, 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 años¹⁰⁹.

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/EI y sus 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 comunitario¹¹⁰.

Como mostraremos 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. Ésta 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 UNEM/EI.

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

¹⁰⁸ La AIDSESP agrupa a federaciones regionales mono y pluri-étnicas distribuidas por toda la Amazonía peruana, desde Madre de Dios hasta el río Putumayo.

¹⁰⁹ Al respecto ver cap. 1.6.2.

¹¹⁰ 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.

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. [...]

Mankut: Nuestro objetivo decía que la educación tenía que ser teórico-práctico, combinando con la producción, los conocimientos de las comunidades [...]. Siempre se venía hablando de que la educación tiene que ser intercultural, pero no sabíamos bien cómo empezar. Llegó la invitación para el primer encuentro con Gasché en Oaxaca [1999], donde se presentó su trabajo. Se vino a levantar lo que nosotros ya queríamos, nosotros lo adaptamos, él dio más herramientas, se amplió más la idea y entendemos más cómo hacer la educación intercultural. [...]

Pancho: De por sí ya se tenía esta idea, únicamente no se tenía tan desarrollada, no estaba bien definida. Desde que nos pusimos a trabajar con Ron [Nigh, investigador del CIESAS Sureste] con los huertos escolares, ya se hacía, ya se integraban a los señores, a los ancianos, los conocimientos tradicionales. Pero estaba un poco desordenado. El método de Gasché ya se estaba practicando, se estaba haciendo sin conocer cómo se llamaba. [...]

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, frijol, 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 ver qué contenidos [escolares] se alcanzaban, pero no sabíamos cómo era este método, no sabíamos cómo llamarlo. Lo estábamos practicando aunque sin saber qué era¹¹¹.

No es de menor importancia señalar que, así como sucedió en la Amazonía Peruana, desde un principio, la propuesta metodológica desarrollada por Gasché y sus colaboradores estuvo dialogando con la pedagogía indígena y con las experiencias que los educadores de la UNEM/EI y sus asesores kaxlanes habían madurado en su trabajo educativo en Chiapas. Como señala uno de los asesores kaxlanes que participaron en el proceso de diseño curricular que se está analizando:

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 [...]

¹¹¹ Citas retomadas del documento: "Currículum UNEM agosto 2008", p. 37-38.

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 sólo 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 [...].¹¹²

Por lo 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 & Pérez, 1999; Paoli, 2003; Pérez, 2003), practicada por los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM/EI 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, 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, p. 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 tesis doctoral, 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/EI, la co-teorización intercultural permitió desarrollar ámbitos del currículum que no habían sido considerados en la propuesta educativa inicial de la UNEM/EI 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 del 2006 y analizaremos los principios pedagógicos básicos que se plantearon al comienzo del proceso de diseño curricular en objeto y luego veremos cómo éstos se fueron co-teorizando a lo largo de los 2 años que duró el proceso.

5.2.1. 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/EI y sus colaboradores no indígenas. Empecemos por el análisis realizado por Gasché de la estructura de las Tarjetas:

¹¹² Citas retomadas del documento: “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 37-38.

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 pedagógicas¹¹³.

[...] 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 hacerlas¹¹⁴.

La actividad es el material pedagógico del aula. En el hacer tenemos todo el material que necesitamos. [...] El primer paso para nosotros es hacer, [...] participar en una actividad comunitaria [...]. Hacer y participar en la actividad comunitaria, y es haciendo y participando que el niño va a darse cuenta de las cosas, que va a poder observar, explicar, comprender todo el conocimiento que está implícito en la actividad¹¹⁵.

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.

Cuando hacemos no siempre pensamos en lo que hacemos, la explicitación es un manera de tomar conciencia de lo que hacemos, los alcances de lo que hacemos, las motivaciones, la utilidad¹¹⁶.

Una de las preocupaciones de este currículum es elaborar la abstracción siempre a partir de lo vivencial, de lo contrario sólo se aprenden palabras y operaciones mecánicas pero no se relacionan las categorías con sus actividades reales. Lo concreto y lo vivencial es el fundamento¹¹⁷.

¹¹³ Stefano y Raúl, “Memoria del taller Noviembre 2006”, p. 6-7.

¹¹⁴ Stefano y Raúl, “Memoria del taller Noviembre 2006”, p. 7-8-10.

¹¹⁵ Stefano y Raúl, “Memoria del taller Noviembre 2006”, p. 7-8-10.

¹¹⁶ Stefano y Raúl, “Memoria del taller Noviembre 2006”, p. 9.

¹¹⁷ Stefano y Raúl (compiladores), “Memoria del taller Octubre 2007”, p. 2.

No me detendré ahora a tratar de explicar de una forma más clara que las palabras del propio Gasché los principios pedagógicos que sustentan el MII. Como ya señalé, dedicaré este capítulo al análisis del proceso de co-teorización intercultural que, gracias a la aplicación de una Metodología Arraigada Intercultural (MAI) nos permitió desarrollar el MII y construir la metodología de enseñanza-aprendizaje del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009).

Aclarado lo anterior, 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 sacionatural de la comunidad o de la región en que se ubica la escuela. Destacaremos 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 sacionatural que el maestro ha elaborado en colaboración con los habitantes de la comunidad en la que desempeña su trabajo docente.

Gasché no necesitó recordar la importancia del calendario sacionatural a los demás colaboradores ya que los principios pedagógicos que sustentan el MII y que están implícitos en las Tarjetas de Auto-aprendizaje no representaban ninguna novedad para gran parte de los colaboradores indígenas y kaxlanes que participamos en el proceso de diseño curricular.

Mientras que los kaxlanes los habíamos leído en los textos elaborados por Gasché 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 coord., 2004) y del Cuadernillo “Los hombres y las mujeres de Maíz” (Bertely coord., 2007) y, finalmente, los habían estado compartiendo, analizando y explicando a los maestros oficiales y promotores autónomos a quienes habían 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 maduras a lo largo de sus vidas y de sus trayectorias como educadores, diseñadores de materiales educativos y formadores.

Aclarado lo anterior y con el fin de familiarizar al lector de la presente tesis con los principios pedagógicos básicos que caracterizan el MII, consideramos conveniente abrir un paréntesis y reforzar el análisis apoyándonos en algunos escritos previos de Gasché y en algunas aportaciones de los colaboradores indígenas realizadas durante los talleres de diseño curricular.

5.2.2. 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, recurriremos a un texto clave para comprender cómo ésta se define en la propuesta metodológica desarrollada por Gasché y sus colaboradores de la Amazonía peruana, a saber: “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” (Gasché, 2008a).

En este texto, básico para comprender el MII, Gasché (2008a, p. 308-312) desarrolla una severa crítica hacia 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 estos programas¹¹⁸ asumen que el conocimiento indígena está guardado en la mente de ciertos actores (niños, maestros y comuneros) y en las obras antropológicas, “como si se tratara de una materia ahí almacenada y lista para sacarla, recopilarla, sistematizarla y clasificarla de acuerdo a los diferentes rubros de un currículum escolar para poderla implementar pedagógicamente [...]” (Gasché, 2008a, p. 308).

El autor señala que, para ordenar e integrar el conocimiento indígena en un plan curricular y/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 sobre la dimensión cósmica; conocimientos tecnológicos, [...] organización social familiar, comunitaria y extracomunitaria, fiestas y celebraciones rituales, 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 cultura indígena desde fuera¹¹⁹.

Esta manera folclórica y referencial de concebir la cultura indígena contribuye a fragmentar el aprendizaje del niño y lo desliga de la práctica social real que experimenta en su vida cotidiana, imponiendo al conocimiento indígena una significación que no tiene en las sociedades indígenas y que proviene de la tradición científica 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 por el marco conceptual y clasificatorio antropológico-occidental.

¹¹⁸ Como, por ejemplo, la propuesta educativa ecuatoriana para el nivel básico (Soto, 1996), el “Manual de captación de contenidos étnicos” de la SEP-DGEI de México (SEP-DGEI, 1990), el manual producido por UNESCO y UNICEF para elaborar materiales de apoyo a la formación docente en la educación intercultural bilingüe (Amodio, 1988).

¹¹⁹ Gasché clasifica como “paratáctica” esta concepción de la cultura.

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 folcloriza lo que, desde las propias sociedades y culturas indígenas, debería comprenderse de forma holística, como un todo integrado. Finalmente, Gasché señala que estas categorías tampoco cumplen con una función operativa que permita ganar, por medio de su manejo, una mayor comprensión de la realidad indígena, ya que sólo permiten catalogar —desde afuera— los hechos culturales indígenas, pero no permiten articular entre ellos los contenidos que abarcan, analizando en profundidad la realidad y alcanzando un mayor grado de comprensión de ella.

Frente a esta concepción paratáctica, el autor plantea una alternativa basada en “una visión sintáctica de la cultura que articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y que deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir de las actividades humanas” (Gasché, 2008a, p. 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, p. 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, p. 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, p. 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 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, p. 316)

Dadas estas premisas, dice Gasché:

La fuente propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la actividad, en el proceso mediante el cual los actores — niños, maestro y comuneros, arriba considerados como categorías de fuentes— ya no expresan su conocimiento a solicitud del maestro y en respuesta a un tema escolar preconcebido y tratado en el aula, sino 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, p. 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, p. 316)

De esa manera, “se enfoca el conocimiento indígena siempre de manera contextualizada en la situación real de su existencia socio-cultural, de su operatividad y funcionalidad” (Gasché, 2008a, p. 316). Gasché concluye que, para integrar los conocimientos indígenas al currículum escolar, resulta necesario 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 generar, por medio del Método Inductivo Intercultural (MII), *conocimientos escolares indígenas y convencionales*¹²⁰, o sea, conocimientos interculturales.

Ahora bien, luego de analizar los planteamientos de Gasché así como fueron plasmados en el lenguaje refinado y elegante propio de sus textos, regresemos a los talleres de diseño curricular para ver cómo los educadores tseltales, tsotsiles y ch’oles de la UNEM/EI se apropiaron críticamente del MII innovándolo a partir de los principios propios de la pedagogía indígena que han aprendido en la vida cotidiana y que han aplicado en las experiencias educativas realizadas en sus escuelas comunitarias. No es de menor relevancia señalar que, al sistematizar sus prácticas pedagógicas y los aprendizajes realizados en su quehacer docente, y al compartirlos con los participantes al 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 alimentan el proceso de co-teorización intercultural al que nos hemos referido en la parte metodológica de esta tesis. Veamos entonces cómo su co-teorización permitió contextualizar y enriquecer los planteamientos originales de Gasché sobre el MII.

¹²⁰ Por conocimientos escolares indígenas se entienden los conocimientos, habilidades y valores que resultan de la sistematización del currículum implícito de una cultura indígena específica. Por conocimientos escolares convencionales se entienden los que salen en el Plan y Programa Nacional de Educación Primaria de la SEP.

5.2.3. Co-teorizando acerca del Método Inductivo Intercultural

Para nuestros colaboradores indígenas, 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”¹²¹.

La importancia de la vinculación que el MII permite realizar 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”¹²² y, otro elemento que ellos valoran considerablemente, que recupera “las formas de aprender y de enseñar desde la cosmovisión indígena”¹²³, procediendo “de lo práctico-concreto a lo abstracto, del hacer a la palabra”¹²⁴.

He aquí un primer nivel de co-teorización intercultural en el que nuestros colaboradores indígenas interpretan y se apropian de la propuesta original del MII, enriqueciéndola por medio de la pedagogía indígena. 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 indígena. Para estos educadores formados políticamente en el Chiapas del neozapatismo, 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 su experiencia docente, 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”¹²⁵. Esto los niños lo aprenden en la educación familiar comunitaria, participando, desde su nacimiento, en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el entorno familiar y comunitario, donde los niños desarrollan conocimientos cultural y socialmente situados. Al enfatizar la relevancia de conceptualizar —explicitar diría Gasché¹²⁶— los conocimientos y habilidades

¹²¹ Documento elaborado por Jorge, Mankut y Juan para el Taller Enero 2007, en Stefano y Raúl (comp.), “Memoria del Taller Enero 2007”, p. 33-41.

¹²² Juan, “La alternativa primaria de la UNEM”, documento elaborado para el Taller Marzo 2007, (17 páginas).

¹²³ Juan, “La alternativa primaria de la UNEM”, documento elaborado para el Taller Marzo 2007, (17 páginas).

¹²⁴ Documento elaborado por Jorge, Mankut y Juan para el Taller Enero 2007, en Stefano y Raúl (comp.), “Memoria del Taller Enero 2007”, p. 33-41.

¹²⁵ Documento elaborado por Jorge, Mankut y Juan para el Taller Enero 2007, en Stefano y Raúl (comp.), “Memoria del Taller Enero 2007”, p. 33-41.

¹²⁶ Recordemos lo que dice Gasché al respecto del proceso de explicitación: “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. [...] Cuando hacemos no siempre pensamos

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 en las que participan 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”¹²⁷. Analicemos atentamente lo que se expresa en la reflexión anterior.

En primer lugar, se reafirma la pertinencia sociocultural de los conocimientos 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 medio del estudio de sus funciones, lo que Gasché llama el “proceso de explicitación” y que, como hemos ya señalado, implica que, después del hacer, se realiza un proceso de ordenamiento, sistematización y análisis de la actividad realizada, por medio del cual se logran explicitar los conocimientos indígenas y convencionales implícitos en ella. Finalmente se enfatiza la integralidad del proceso educativo que no sólo favorece el desarrollo de habilidades del pensamiento, sino también, por medio de la realización de los movimientos propios de la actividad seleccionada, de la motricidad fina y gruesa y, como ya vimos en la parte dedicada al perfil de egreso, 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 una pedagogía indígena es otra de las apropiaciones-aportaciones por medio de las cuales nuestros colaboradores indígenas 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

en lo que hacemos, la explicitación es un manera de tomar conciencia de lo que hacemos, los alcances de lo que hacemos, las motivaciones, la utilidad”.

¹²⁷ Documento elaborado por Jorge, Mankut y Juan para el Taller Enero 2007, en Stefano y Raúl (comp.), “Memoria del Taller Enero 2007”, p. 33-41.

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 comunitaria 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 mas sencillo a lo complejo¹²⁸.

Al revisar con atención estos planteamientos, queda claro que los educadores comunitarios de la UNEM/EI 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 sólo es de fundamental importancia que la escuela dé continuidad a estas enseñanzas y aprendizajes socioculturalmente propios sino que, a través de MII y, en particular, del proceso de explicitación, los niños aprendan a analizarlos y conocerlos en profundidad, apropiándose de su esencia.

Nuestros colaboradores utilizan el MII para que, por medio del proceso de articulación entre conocimientos indígenas y conocimientos convencionales del que hablaremos más adelante, sus alumnos puedan vincular los conocimientos culturalmente propios con los “científicos” (o sea, con los conocimientos escolares convencionales previstos en el plan de estudios oficial)¹²⁹. Revalorar lo propio y apropiarse de lo ajeno. Ésto es lo que, en sus experiencias educativas, les permite realizar el MII.

Es interesante observar cómo, prácticamente desde el comienzo del proceso de diseño curricular y, en particular, a la hora de discutir sobre el MII, se hizo presente la co-teorización a la que nos hemos estado refiriendo en la parte metodológica de esta tesis. Al

¹²⁸ Documento elaborado por Gustavo, Edmundo y Armando para el Taller Enero 2007, en Stefano y Raúl (comp.), “Memoria del Taller Enero 2007” (61 páginas), p. 56-59.

¹²⁹ 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 de manera inconsciente las relaciones de dominación-sumisión entre sociedades y culturas indígenas y sociedad y cultura nacional.

sistematizar y analizar las experiencias y prácticas pedagógicas realizadas en sus vidas como campesinos y en sus escuelas comunitarias, nuestros colaboradores indígenas generaron códigos interpretativos que nos permitieron contextualizar y enriquecer la propuesta metodológica original desarrollada por Gasché y sus colaboradores en la Amazonía peruana. Al mismo tiempo, al documentar estas apropiaciones del MII 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/EI.

Ahora bien, para avanzar con el análisis del proceso de co-teorización intercultural del MII que se realizó durante los talleres de diseño curricular, a continuación vamos a introducir 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 diseño del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009) 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 representaron nuestro *ideal tipo*¹³⁰ 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 integridad entre sociedad y naturaleza.

5.2.4. 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 contemporáneos. No abundaremos aquí sobre un aspecto que hemos señalado en el desarrollo del problema de investigación (ver la introducción de la tesis) y en la última parte del capítulo 4. Limitémonos únicamente a recordar lo que Paoli (2003) y sus colaboradores tseltales del Comité de Derechos Humanos Fray Pedro Lorenzo de La Nada A.C. señalan en un texto pionero sobre el *lekil kuxlejal* / buen vivir¹³¹.

Al reflexionar sobre el *lekil kuxlejal*, Paoli (2003) y sus colaboradores enfatizan la importancia de la integración entre las sociedades indígenas y la naturaleza: “El *lekil kuxlejal* supone una integración perfecta entre la sociedad y la naturaleza. [...] El contenido 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, p. 75).

El buen vivir 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, p. 71).

¹³⁰ Ver nota 6 p.4.

¹³¹ *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”.

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.

Ahora bien, 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, Ávila y Ávila, coords. 2012).

De hecho, la mayor parte de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas de las sociedades indígenas tseltales, tsotsiles y ch'oles contemporáneas se realiza en relación con la naturaleza y con el entorno natural en que están inmersas las comunidades¹³². Como ya señalamos, esta profunda integración entre sociedades indígenas y naturaleza tiene importantes implicaciones ontológicas que repercuten en las formas culturalmente propias por medio de las cuales se producen los conocimientos, se desarrollan las habilidades y se construyen los valores propios de los pueblos tseltales, tsotsiles y ch'oles. No debe de sorprendernos, por lo tanto, que sea ésta la dimensión fundamental alrededor de la cual se construyó la estructura del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009). Veamos cómo los diferentes colaboradores co-teorizamos al respecto, empezando por las aportaciones de Gasché: “Hay otra lógica. Sociedad y Naturaleza [...] es el núcleo generador de todo. De ahí salen los contenidos de todas las áreas”¹³³.

En nuestra propuesta todas las áreas (historia, geografía, ciencias naturales, religión, física, química, etc.) están incluidas en el área de Sociedad y Naturaleza. No las identificamos como disciplinas aparte, nuestro currículum imita la visión sintáctica, entera, global, de las sociedades indígenas. No se tratan los contenidos aparte [...]”¹³⁴.

En las palabras de nuestros colaboradores indígenas:

La propuesta curricular de la educación intercultural bilingüe 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

¹³² 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.

¹³³ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 15.

¹³⁴ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 10.

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 útil¹³⁵.

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 necesidades¹³⁶.

[...] los diferentes sitios de la naturaleza y de la sociedad: el río, laguna, milpa, chilar, entre otros espacios de la actividad productiva, se hace escuela, el aula no es única, porque vivimos y estamos inmerso en un espacio amplio de estudio y aprendizaje que nos proporciona la naturaleza¹³⁷.

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. Por ejemplo cuando es temporada que hay muchos flores, pues aprendemos que va a haber mucha miel. 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 nosotros¹³⁸.

La ontología del conocimiento que caracteriza a las sociedades indígenas mayances —y de otras sociedades indígenas del continente americano— se fundamenta entonces en esta profunda integración entre sociedad y naturaleza. Esta lógica “otra” o, mejor dicho, 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* (AAVV, 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:

¹³⁵ Gustavo, Edmundo y Armando, “Modelo sintáctico de generación de contenidos en el área de Sociedad y Naturaleza”, documento elaborado para el Taller Enero 2007, en Stefano y Raúl, “Memoria del taller Enero 2007” (61 páginas), p. 51.

¹³⁶ Gustavo, “Modelo sintáctico de generación de contenidos en el área de Sociedad y Naturaleza”, documento elaborado para el Taller Marzo 2007, p. 1.

¹³⁷ Juan “La alternativa educativa primaria de la UNEM”, documento elaborado para el Taller Marzo 2007 (17 páginas).

¹³⁸ Cita retomada del documento “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 29.

“El ser humano produce cosas transformando materias que va a adquirir en la naturaleza para satisfacer sus necesidades sociales”¹³⁹.

Ahora bien, 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”¹⁴⁰.

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 nuestros 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.

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

¹³⁹ Gasché, 2008a, p. 320.

¹⁴⁰ Cita retomada del documento “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 45-48.

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”¹⁴¹.

Los cambios realizados reflejan un importante proceso de apropiación sociocultural y enriquecimiento de la propuesta original. 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 reforzado por los posesivos plurales (“nuestro” y “nuestras”) que acompañan a las palabras “territorio” y “necesidades sociales”. Como bien señaló, entre otros, Lenkersdorf (1996; 2002), el “nosotros” representa el principio organizativo fundamental de las sociedades mayances en general, en las que la intersubjetividad determina que, como dicen los tojolabales, *lajan lajan ‘aytik*, o sea que “estamos parejos” (Lenkersdorf, 1996, p. 77) y, por lo tanto, “formamos una comunidad de iguales en tanto que todos somos sujetos” (Lenkersdorf, 1996, p. 78).

Siempre en relación con la oración prototípica 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 deja 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 que enriquece la propuesta original desarrollada por Gasché y sus colaboradores de la Amazonía peruana, la importancia que tiene el trabajo colaborativo desarrollado por los educadores comunitarios de la UNEM/EI junto con María Bertely y Raúl Gutiérrez del CIESAS (también integrantes activos del equipo que diseñó el currículum) en ocasión de la elaboración del Cuadernillo “Los hombres y las mujeres de maíz” (Bertely coord., 2007). Recordamos que en el primer capítulo de esta tesis ya se hizo referencia al Cuadernillo y a su importancia. Aquí nos limitaremos a precisar algunos aportes centrales de aquel proceso colaborativo que, evidentemente, alimentaron el proceso de diseño curricular que se está analizando.

¹⁴¹ AAVV, (2009), p. 85-86.

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 por ejemplo en la reflexión sobre el territorio¹⁴² que acabamos de revisar, en la referencia a la integración entre sociedad indígena y naturaleza¹⁴³ y, finalmente, en la parte relativa a los valores positivos de las sociedades indígenas (Bertely coord., 2007, p. 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 fundamentales. Esta consideración nos lleva a plantear algo muy importante: los procesos de colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización que estamos documentando en el caso del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 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 seguimos desarrollando de manera continua con la coordinación de María Bertely del CIESAS 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 esta tesis radicaría en documentar a profundidad el tipo de co-labor que este grupo intercultural está realizando.

Cerremos ahora el análisis del proceso de co-teorización de la frase prototípica que, como señalamos arriba, al expresar la sintaxis cultural, permite describir de manera genérica las actividades productoras y actualizadoras de las culturas y de los conocimientos comunitarios indígenas y continuemos con la explicación de la estructura curricular que se deriva de ella.

5.2.5. Estructura curricular

Como ya anticipamos, 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* (AAVV, 2009).

Tanto en la versión original como en la que resultó del proceso de co-teorización intercultural, esta oración se puede concretizar en forma de 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 / Hacemos una trampa para capturar la tuza e impedir que destruya nuestra cosecha / Vamos al río para pepenar caracoles y comer un caldo sabroso / Ofrendamos a la Madre Tierra para que proteja nuestra milpa de las plagas / Hacemos una asamblea comunitaria para tomar decisiones sobre el futuro de nuestro ejido.

¹⁴² Ver al respecto los relatos que aparecen en el primer capítulo del Cuadernillo, intitulado “Nuestro territorio”, a saber: “La vida en nuestro territorio”, “Cooperación y vigilancia comunal”, “Tomar acuerdo sobre la tierra”, “Viene el incendio y llega el acuerdo”, “Importancia de los ojos de agua para nuestra comunidad”.

¹⁴³ Ver el capítulo 3 del Cuadernillo, intitulado “El hombre verdadero” y el relato “El músico en la fiesta de la naturaleza”.

Al convertirse en una frase concreta que describe una actividad específica, esta oración genérica recibe su contenido sociocultural particular 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]¹⁴⁴.

Veamos cómo, durante el primer taller de diseño curricular, Gasché explicó de forma sintética los cuatro ejes temáticos que acabamos de señalar:

Naturaleza y Medio Ambiente abarca todo tipo de ecosistemas: pastos, tierra, acuáticos. Allá se va a abastecer el comunero. Tenemos que conocer ese medio. Para aprovechar la naturaleza tenemos toda una serie de conocimientos, que podemos explorar, que podemos investigar. En el medio natural siempre contemplamos un conjunto de fenómenos (vegetales, minerales) bióticos, abióticos, clima, atmósfera, etc.

El recurso es una cosa (tal bejuco, tal animal, tal tipo de tierra, de agua): aquí se pueden investigar las propiedades del recurso. Es un enfoque sobre un elemento. El ecosistema no puedes manipular, puedes observarlo, el medio que engloba el recurso. El recurso sí, puedes agarrarlo, explorar las propiedades.

Ese recurso, pocas veces lo voy a consumir así nomás, hay que transformarlo, por lo menos tenemos que pelarlo. Generalmente lo que tomamos de la naturaleza, para que nos sea útil, lo tenemos que transformar. Transformar es un proceso e implica técnicas, conocimientos y manejo indígena.

Cada sociedad tiene sus valores. El cuarto eje es el universo de los valores¹⁴⁵. La Sociedad es siempre relaciones y valores¹⁴⁶.

Estos 4 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. Como explica Gasché, los 4 ejes y la matriz que se construye a partir de estos, son: “[...] un instrumento que nos ayuda a explicitar los conocimientos. Hay que sacar a la luz para convertirlo en conocimiento escolar”¹⁴⁷.

¹⁴⁴ Gasché, 2008a, p. 220.

¹⁴⁵ Me parece relevante señalar que, además de los valores, el cuarto eje permite explicitar los fines de la actividad que, dependiendo de la misma, puede ser de alimentación, curación, producción, etc.

¹⁴⁶ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 12.

¹⁴⁷ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 12.

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 [...] ¹⁴⁸.

¿Qué hace el maestro? El maestro con los alumnos va a ir a un sitio de la naturaleza, de ahí van a sacar un recurso natural, lo van a transformar y lo van a poder usar con un fin social. El maestro [y los alumnos] desarrolla la actividad, como en las Tarjetas: Vamos a recolectar hongos al monte, sacamos los hongos, podemos examinar, clasificar, transformar, lavar, pelar, preparar, cocinar y comer. [...] Luego hay que explicitar, de cada eje hay que sacar el jugo, los conocimientos implícitos hay que explicitarlos. Solo hacer las actividades todavía no es conocimiento, tenemos que explicitar los conocimientos que están dentro de la actividad ¹⁴⁹.

Y, ¿cómo se realiza el proceso de explicitación por medio de estos 4 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” ¹⁵⁰.

Veamos entonces cómo los 4 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 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 ¹⁵¹.

Justo para eso —o sea, para explicitar los conocimientos implícitos en la actividad comunitaria y convertirlos en contenidos escolares indígenas y convencionales— sirven los 4 ejes temáticos arriba señalados, mismos que están integrados en lo que Gasché y sus colaboradores de la Amazonía peruana 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”.

¹⁴⁸ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 14.

¹⁴⁹ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 12.

¹⁵⁰ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 9.

¹⁵¹ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 12.

5.2.6. La Matriz del Área Integradora Sociedad y Naturaleza

Al renombrar el ‘cartel’ como ‘matriz’, tenemos otra importante evidencia de la co-teorización intercultural a la que nos hemos estado refiriendo a lo largo de estas páginas. En este caso, el *código en vivo* que, por medio de la MAI, nos permitió cristalizar las experiencias maduradas por nuestros colaboradores indígenas en sus experiencias educativas con el MII fue el término ‘matriz’. Con este término nuestros colaboradores realizaron una importante aportación, enfatizando con el término ‘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 4 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 o, mejor dicho, la relevancia sociocultural de las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas quienes, al co-teorizar con respecto del MII, demuestran un alto grado de apropiación sociocultural 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 indígena 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:

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
VARIABLE PERMANENTE: SIGNIFICADO INDÍGENA			

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, mismas 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. Ésta 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 comunidad¹⁵².

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.

[El significado indígena] sale de los discursos indígenas: consejos, relatos, cantos, oraciones.

Esta variable [permanente] introduce el significado indígena. En parte se saben, en parte hay que seguir investigando, con los viejos. El maestro nunca termina de aprender.¹⁵³

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.

¹⁵² Gustavo, Edmundo y Armando, “5.2.2 Proceso de preparación y planeación de clase del maestro”, en Stefano y Raúl (compiladores), “Memoria del taller Enero 2007”, p. 56-59.

¹⁵³ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 16.

Ahora bien, 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.

Matriz del Área Integradora Sociedad y Naturaleza¹⁵⁴:

Recurso Natural / Producto	Territorio / Naturaleza	Trabajo / Técnica	Fin Social / Sociedad
<p>IDENTIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animales - Plantas . Especies de Chiapas, Selva, Altos, Costa y otros Estados .. Variedades de Especies de Chiapas .. Especies extinguidas o en vías de extinción . Inventario - Objetos . Inventario - Recursos y objetos . Que han sido sustituidos . Que han sido transformados . Que han sido incorporados <p>Variable histórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la actualidad - En la época de los abuelos - Después de la independencia de México - En la época colonial - Antes de la llegada de los españoles <p>CLASIFICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plantas y animales - Objetos . Nombres genéricos y específicos <p>CARACTERÍSTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animales y plantas . Características morfológicas vinculadas al hábitat y al nicho ecológico . Sistemas de los vegetales .. Respiratorio .. Fotosíntesis .. Circulatorio . Sistemas de los animales .. Digestivo .. Respiratorio .. Circulatorio .. Ejercicio/muscular 	<p>TIPOS DE ECOSISTEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación: Inventario - Elementos del ecosistema . Elementos bióticos / seres de la naturaleza .. Formas de vegetación: hierba, arbusto, bejuco, árbol .. Categoría de clasificación de animales . Relaciones entre los elementos; equilibrio y desequilibrio . Elementos abióticos .. Agua: propiedades, tipos .. Aire: propiedades .. Suelos: propiedades, tipos .. Sol-luz: propiedades, luna, astros - Asociación de vegetales . En la milpa . En el monte - Microambiente - Cambios del ecosistema en la actualidad . Por introducción de nuevas técnicas . Por incremento o disminución de la población . Por efecto de fenómenos naturales <p>HÁBITAT</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lugar donde se desarrolla cada especie . Identificación y descripción <p>NICHO ECOLÓGICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Régimen alimenticio - Competencia por 	<p>TIPOS DE PROCESOS Y TÉCNICAS DE TRANSFORMACIÓN Y PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inventario - Características - Lugares y momentos / épocas - Sustitución, transformación, adecuación e incorporación de procesos de transformación <p>Variable histórica</p> <p>OBJETO DE TRABAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características - Función (en relación al medio de trabajo y a las fases del proceso) <p>MEDIO DE TRABAJO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inventario - Características: partes, materiales - Función (en relación al objeto de trabajo y a las fases del proceso) - Proceso de sustitución, transformación / adecuación e incorporación de medios de trabajo y sus consecuencias en las fases del proceso <p>Variable histórica</p> <p>PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fases, secuencias y gestos . Identificación . Descripción .. Adaptación de técnica .. en función del animal .. en función del medio .. en función de los seres de la naturaleza . Conducta / discursos 	<p>BIENESTAR/SALUD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alimentación . Consumo permitido y prohibido para los niños . Cualidades / defectos adquiridos por consumo de alimentos . Valor nutritivo . Dieta alimenticia <p>Variable histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protección / acomodación del cuerpo . Inventario de objetos . Función . Distribución espacial . Cuidado-mantenimiento <p>Variable histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curación . Inventario de enfermedades . Síntomas . Causas . Métodos curativos y personas que curan <p>Variable histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación social . Formas de comunicación . Significados (diseños, cantos, discursos, bailes, sonidos) . Instrumentos (materiales con los que se hacen) . Roles de los participantes en la comunidad . Medios de transporte <p>Variable histórica</p> <p>EVENTOS SOCIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de eventos - Fin del evento

¹⁵⁴ Esta matriz se basa en el Cartel Naturaleza y Comunidad elaborado por Jorge Gasché, Jessica Martínez, Carmen Gallegos y sus colaboradores indígenas de la Amazonía peruana (Gasché, 2008a, p. 360-365).

<p>.. Reproductor - Objetos . Partes . Forma . Tamaño . Color . Espesor - Características, ventajas y desventajas de recursos y objetos . Que han sido sustituidos . Que han sido transformados . Que han sido incorporados</p> <p>- Variable histórica: - El ser humano . Partes del cuerpo . Los sentidos - Sistemas .. Digestivo .. Respiratorio .. Circulatorio .. Óseo-muscular .. Reproductor</p> <p>COMPORTAMIENTO - Movimiento (animal-planta) - Anda solo o en grupo - Señales</p> <p>FUNCIÓN (objeto) - Uso que tienen los objetos - Funciones, ventajas y desventajas de los objetos . Que han sido sustituidos . Que han sido transformados . Que han sido incorporados</p> <p>Variable histórica: . Nuevas funciones de objetos propios</p>	<p>los alimentos - Cadena alimenticia</p> <p>ADAPTACIÓN - Al hábitat y al nicho . Morfológicas . Fisiológicas</p> <p>POBLACIÓN - Números y distribución de individuos de una especie - Depredación en relación a la introducción de nuevas técnicas y necesidades</p> <p>CICLOS CLIMATOLÓGICOS, BIOLÓGICOS Y DE ACTIVIDADES - Calendario indígena y gregoriano - Ciclos climatológicos . Fenómenos atmosféricos . Rayo, relámpago, truenos, viento . Fenómenos hidrológicos: ciclo del agua, vaciante . Fenómenos astronómicos: movimientos de rotación y traslación, fases de la luna, estaciones, estrellas - Ciclos biológicos de animales y vegetales . Factores faunísticos . Factores florísticos . Calendario de actividades Productivo-sociales (ceremonial)</p>	<p>preventivos y propiciatorios - Principios físicos y químicos en las fases - Cambios en los procesos de apropiación y transformación y sus consecuencias.</p> <p>Variable histórica</p> <p>FUERZA DE TRABAJO - Identificación - Descripción - Formas de energía: humana, animal, calorífica, solar, hidráulica, eléctrica . Características/propiedades . Usos . Introducción y consecuencias de nuevas formas y uso de energía eléctrica en Chiapas</p> <p>Variable histórica</p> <p>COOPERACIÓN - Relación de parentesco y cooperación . entre gente común . con seres de la naturaleza - División del trabajo - Cambios en las relaciones de parentesco y cooperación - Introducción de nuevas relaciones de trabajo</p> <p>ALTERNATIVAS FRENTE A LOS IMPACTOS NEGATIVOS SOBRE EL MEDIO</p>	<p>- Amplitud social del evento - Duración - Preparación - Organización interna (división del trabajo, parentesco) . Actividades previas al evento . Invitación - Desarrollo del evento . Actividades al interior del evento . Relaciones de parentesco (roles y cargos) .. Entre gente común .. Con seres de la naturaleza - Finalización de eventos . Delegación de responsabilidades del próximo evento - Cambios ocurridos en los eventos propios - Incorporación de nuevos eventos</p> <p>PUEBLO Y TERRITORIO - Ocupación territorial . de la comunidad - del pueblo . de otros pueblos</p> <p>Variable histórica - Rutas de intercambio y comunicación . Características de las regiones .. Chiapas, Selva, Altos, Golfo, Costa: altitud, clima y recursos .. Fronteras, límites de los estados, altitud, clima y recursos . Redes de intercambio entre los pueblos indígenas y con otras regiones Procesos de colonización y penetración-movimientos de resistencia indígena</p> <p>Variable histórica - Organización indígena . Niveles de organización .. Comunal .. Regional .. Nacional . Funciones</p>
--	---	---	---

			<p>Variable histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - La República Mexicana . Organización política: comunidad, municipio, estado . Autoridades y funciones . Gobierno del estado, municipal y local . Autoridades y funciones . Fuerzas Armadas de México . Autoridades y funciones . Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos . Leyes . Convenio 169 OIT . Acuerdos de San Andrés <p>Variable histórica</p>
--	--	--	--

Analícemos brevemente la matriz señalando cuáles son las variables principales asociadas a cada uno de los 4 ejes temáticos y cómo éstas 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 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.

Ahora bien, es menester precisar que, como se aprecia en la matriz, las variables principales de los ejes temáticos 1, 3 y 4, se analizan no sólo 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 llamaremos *secuencia lógica de variables*) que el maestro y los alumnos 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 lo tanto, cada actividad constituye un repertorio de experiencias de aprendizaje diferentes, pero todas contextualizadas a la realidad sociocultural y natural de la comunidad.

5.2.7. 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, en lo posible, la variable permanente del significado indígena [...] ¹⁵⁵.

Veamos ahora un ejemplo concreto de este proceso, retomando la secuencia lógica de variables de la Matriz Sociedad y Naturaleza elaborada de manera colegiada por los diferentes colaboradores indígenas y kaxlanes durante el Taller Noviembre 2006 en relación a la actividad de hacer una canasta ¹⁵⁶:

- 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 objeto, a la variable función / uso. También podemos ir a características y examinarlo. Esto depende de lo que queremos tratar.

¹⁵⁵ Stefano y Raúl, "Memoria del Taller Noviembre 2006", p. 29.

¹⁵⁶ No es de menor relevancia recordar que la actividad comunitaria nos es elegida al azar por parte del maestro y sus estudiantes, sino que se selecciona a partir del calendario siconatural que, como señalamos anteriormente, representa un material pedagógico fundamental en el MII y que, para fines expositivos, decidimos presentar y analizar en la segunda parte de este capítulo, cuando reflexionaremos acerca del proceso de planeación de una unidad didáctica.

8) Luego podemos ir al eje fin social. El canasto tiene muchos usos (como recipiente para muchas cosas: maíz, fríjol, etc.). Si pensamos en el canasto como medio de transporte entraría en comunicación social¹⁵⁷.

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 y/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 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 y/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 y/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 señalamos en la parte inicial de este capítulo, el MII se sustenta en una concepción sintáctica de la cultura en la que resulta más importante el hacer 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,

¹⁵⁷ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 29-30.

observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio. (Gasché, 2008a, p. 316)

De esa manera: “se enfoca el conocimiento indígena siempre de manera contextualizada en la situación real de su existencia socio-cultural, de su operatividad y funcionalidad” (Gasché, 2008a, p. 316). No es de menor importancia observar que, solamente después de elaborar el canasto, por medio de la séptima y octava variable de la secuencia lógica se analizan sus funciones y usos sociales, lo que permite realmente generar una comprensión integral del proceso.

Como bien precisó Gasché con respecto de la secuencia lógica que acabamos de analizar:

Eso puede tardar más que un día por supuesto. Puedes estar en este proceso medio día y de ahí sacar los temas y contenidos para trabajar lecto-escritura por ejemplo, o pensamiento lógico matemático. Una unidad pedagógica puede durar una semana si la sabemos/queremos aprovechar¹⁵⁸.

He aquí entonces una primera muestra del potencial del MII para la generación de conocimientos escolares indígenas y convencionales desde las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio de una comunidad indígena. A continuación veamos cómo, a partir de estas bases pedagógicas iniciales, los integrantes del grupo intercultural de colaboradores nos abocamos a co-teorizar el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009) como parte de un proceso de co-teorización intercultural no terminado y que, hasta la fecha, continúa en el “Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco Pellotier” del CIESAS, coordinado por María Bertely y en la Red de Educadores Inductivos Interculturales (REDIIN) con la participación fundamental de los colaboradores de la UNEM/EI.

5.3. Hacia un currículum intercultural

Ahora bien, hasta aquí hemos visto cómo, en el Método Inductivo Intercultural (MII) co-teorizado por los diferentes colaboradores indígenas y kaxlanes que participamos en el proceso de elaboración del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009), se utiliza la Matriz Sociedad y Naturaleza para desarrollar una secuencia lógica de variables principales, sub-variables, variable histórica y variable permanente significado indígena para, después de realizar una actividad comunitaria, analizarla de manera integral, identificando y explicitando los conocimientos indígenas y convencionales en ella implícitos. Sin embargo, como precisó Gasché durante el primer taller de diseño curricular, para construir una propuesta curricular intercultural, era necesario ir más allá de lo que los educadores tseltales, tsotsiles y ch’oles de la UNEM/EI solían hacer con las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely coord., 2004):

“Esas Tarjetas no son el currículum, son un complemento pedagógico del maestro. [...]”

¹⁵⁸ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 29-30.

Las Tarjetas activan lo que el niño ya sabe, los saberes se complementan, aprenden entre niños y eventualmente con algún adulto de la comunidad, pero el maestro enseña muy poco, solo corrige errores en la escritura y hace sugerencias, pero su papel en el uso de las mismas es muy reducido.

Las Tarjetas construyen sobre el conocimiento que el niño ya tiene y desarrollan habilidades a partir de las actividades. El maestro no está presente, su papel es mínimo. Cuando hablamos de currículum, al contrario, el rol de maestro se vuelve central [...] ¹⁵⁹.

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 ¹⁶⁰.

Es importante señalar que, con respecto al papel del maestro en cuanto ampliador de los conocimientos de los niños, remitimos al sexto capítulo de la tesis, dedicado justamente al análisis del proceso de co-teorización intercultural del maestro como acompañante, donde se documentarán las importantes aportaciones realizadas por nuestros colaboradores indígenas con respecto de las funciones de los maestros en el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009). 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 de 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.).

¹⁵⁹ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 6.

¹⁶⁰ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 6.

En la escuela intercultural tenemos que integrar el conocimiento comunitario con el conocimiento científico. [...] ¹⁶¹.

Analicemos los anteriores planteamientos de Gasché 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’¹⁶² 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 a 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 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.

5.3.1. 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, para fines explicativos, decidí organizarlas a partir de cómo éstas 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 o, como bien dijo Gasché “del conjunto de actividades pedagógicas de enseñanza-aprendizaje que se deriva de una actividad social”¹⁶³.

El tema de la planeación de una unidad didáctica se abordó durante el primer taller de diseño curricular (Noviembre 2006), cuando los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch’oles y los asesores kaxlanes 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 contamos con un registro escrito del proceso por medio del cual, en el primer taller de diseño curricular, llegamos a acordar el formato de planeación que analizaremos a continuación. Sin embargo, recuerdo claramente cómo fue Gasché quien, asumiendo su papel de guía del proceso de diseño curricular, se encargó de co-teorizar 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 de diseño curricular:

¹⁶¹ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 9.

¹⁶² Limitarse entre comillas ya que se trata de una innovación pedagógica de suma relevancia.

¹⁶³ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 27.

[...]

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 corporal [...] ¹⁶⁴.

Fue durante los siguientes 10 talleres de diseño curricular que, sin la presencia física de Gasché y Bertely (quienes, hasta octubre del siguiente año, siguieron a distancia el proceso por medio de los avances, relatorías y memorias que, al final de cada taller, les enviábamos Raúl y yo) 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 uno de los insumos principales de la MAI por medio de la cual se realizó el proceso de co-teorización intercultural de la propuesta educativa.

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 darse 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/EI junto con

¹⁶⁴ Stefano y Raúl, "Memoria del Taller Noviembre 2006", p. 33-34.

sus alumnos y los padres y madres de familia en las escuelas comunitarias donde laboraban. Como señalaremos claramente en el siguiente capítulo, dedicado al análisis del proceso de co-teorización del maestro-acompañante, la colaboración y los inter-aprendizajes entre maestros, estudiantes y padres de familia resultan ser una característica fundamental del MII, por lo que no debe de 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 que estamos analizando.

Procedamos con orden y dejemos para el siguiente capítulo el análisis de esta interesante faceta del proceso colaborativo que estamos analizando. Empecemos ahora por el primer punto definido en el citado formato, mismo que nos permite introducir un material pedagógico fundamental en el MII que, como señalamos al comienzo de este capítulo, ya estaba presente en las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely coord., 2004).

5.3.2. El calendario socrionatural 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 del MII, fue creado originalmente por Gasché y sus colaboradores en la Amazonía Peruana y que fue sucesivamente desarrollado por los educadores de la UNEM/EI durante las experiencias educativas que realizaron en sus escuelas comunitarias. No es de menor relevancia señalar que, aunque sus aportes no se incluirán en esta tesis, 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 la Dra. María Bertely del CIESAS a partir del año de 2008 hasta la actualidad, procesos a los que ya nos referimos en el primer capítulo de la tesis. Como ya observamos en el sub-capítulo intitulado “Co-teorizando acerca del Método Inductivo Intercultural”, las aportaciones al MII que siguen realizando los maestros que lo utilizan son una muestra tajante 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.

Dediquémonos ahora a contestar las tres preguntas relacionadas con la génesis, construcción y estructura del calendario. 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 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)¹⁶⁵.

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, por supuesto, desarrollar el trabajo educativo que los educadores de UNEM/EI ya estaban realizando. En particular, como también vimos al recordar la importancia de la integración entre sociedades indígenas y naturaleza, nuestros colaboradores indígenas ya tenían muy claro que su propuesta educativa tenía que inspirarse en los tiempos y ritmos de la naturaleza, ya que, en cuanto 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. Como bien dijo nuestro colaborador ch'ol en la frase sobre citada, la naturaleza es la guía que indica al educador comunitario qué actividades comunitarias realizar con los niños para generar conocimientos escolares indígenas y convencionales. Es así que el calendario sintetiza esta profunda relación entre sociedad y naturaleza.

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 comunitaria¹⁶⁶.

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”¹⁶⁷. El calendario tiene la siguiente forma gráfica:

¹⁶⁵ Cita retomada del documento: “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 41-42.

¹⁶⁶ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 8.

¹⁶⁷ Juan, “La alternativa educativa primaria de la UNEM”, (17 p.).

El calendario tiene una forma circular y, para analizar su estructura, es conveniente hacerlo desde adentro, o sea a partir de los dos primeros círculos en su centro, 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, sun, 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, a continuación detengámonos a analizar cómo se co-teorizó sobre el calendario durante el proceso de diseño curricular que estamos analizando, 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 distintos¹⁶⁸.

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.¹⁶⁹

Analicemos brevemente estas importantes 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, como veremos a la hora de analizar su estructura, en él 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. Como veremos, el maestro 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 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

¹⁶⁸ Cita retomada del documento: "Currículum UNEM agosto 2008", p. 41-42.

¹⁶⁹ *Ibíd.*

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 naturaleza¹⁷⁰.

Como se reafirma en estas últimas palabras de nuestros colaboradores indígenas y como 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 esta tesis, en los últimos talleres de diseño curricular, a partir de la propuesta de uno de los asesores kaxlanes, se decidió renombrarlo como *calendario sacionatural*.

En nuestra opinión, éste resultaba ser el nombre más apropiado para expresar la integración entre sociedades indígenas y naturaleza que, cómo vimos al analizar la oración prototípica de la que se desprenden los ejes temáticos de la Matriz Sociedad y Naturaleza, y como acabamos de ver al analizar el calendario de las actividades que realizan los habitantes de una comunidad a lo largo de un año, sustenta el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009). 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 éste 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 en el capítulo 2.1, explicando los siguientes pasos que el maestro tiene que realizar para planear una unidad didáctica en el MII.

¹⁷⁰ *Ibíd.*

5.3.3. Recursos materiales y humanos para la enseñanza

Una vez escogida, a partir del análisis del calendario sacionatural de la comunidad, la actividad social, productiva, ritual o recreativa que va a hacer con sus alumnos, el maestro (en ocasiones en colaboración con los alumnos) tiene que planear los tiempos e identificar los espacios comunitarios (milpa, río, cafetal, casa o taller de 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 se va a desarrollar, invitándolo a participar en calidad de experto y conocedor comunitario.

Como abundaremos al reflexionar sobre el proceso de co-teorización del maestro-acompañante en el siguiente capítulo, no es de menor relevancia señalar cómo 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, en el MII, se propicia que la escuela salga del aula y se vincule con el entorno sociocultural de 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 comunitaria del maestro, quien no sólo debe de investigar y conocer las actividades que se realizan en la comunidad, sino que tiene que desarrollar relaciones de colaboración e inter-aprendizaje con aquellos habitantes que son expertos en la realización de ciertas actividades productivas, rituales o recreativas, para luego lograr su participación en la planeación y realización de la actividad comunitaria seleccionada.

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 realizado los demás colaboradores. En esta ocasión, *tatuch* 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 fundamentales¹⁷¹.

¹⁷¹ Citas retomadas del documento: “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 44-46.

Recuperando una vez más los aprendizajes desarrollados en la vida comunitaria y afinados durante las prácticas educativas concretas realizadas en sus escuelas comunitarias, 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 [...]”¹⁷².

¡Qué contraste con respecto de lo que sucedía durante el primer taller de diseño curricular, cuando las sabias palabras del *tatuch* 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, lo que es aún más relevante en relación a la co-teorización que pretendemos documentar, 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 “el 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 [...]”¹⁷³.

Demostrando que la aportación de nuestro “pequeño Gasché” no fue ocasional sino que era el resultado del trabajo realizado a lo largo de más de un año de diseño curricular y, en cierta medida, 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:

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 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

¹⁷² Citas retomadas del documento: “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 44-46.

¹⁷³ Citas retomadas del documento: “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 44-46.

naturaleza son recursos. De hecho uno de los recursos es el territorio de la comunidad [...] ¹⁷⁴.

Analícemos brevemente la relevancia de estas aportaciones al MII resultantes de las reflexiones de nuestros colaboradores indígenas sobre los quehaceres docentes realizados durante más de 10 años de educación comunitaria. En primer lugar, Gustavo, uno de los fundadores de la UNEM, destacó la importancia de la huerta escolar que, como ya se había señalado anteriormente, 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/EI. De su aportación emerge la presencia implícita de otros colaboradores que nos antecedieron en el trabajo de acompañamiento de este grupo de educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles. 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, como señalamos en el primer capítulo, facilitaron los módulos del Bachillerato del CIESAS (1997-2000).

Otra vez queda claro que la colaboración intercultural a la que nos hemos estado refiriendo a lo largo de esta tesis tiene raíces profundas que están arraigadas en la historia de la UNEM/EI y así, es importante reconocerlo, nosotros fuimos beneficiados por el trabajo realizado por los acompañantes no indígenas que nos antecedieron. Ha sido gracias al cuidado que tuvieron con las semillas de la nueva educación a las que estaban asesorando (me refiero evidentemente a los jóvenes educadores comunitarios de la entonces recién creada UNEM), que nosotros pudimos beneficiarnos de colaboradores capaces y expertos y, gracias a la MAI, aportar otro pequeño abono para fomentar el crecimiento de la planta de la nueva educación de la UNEM/EI.

Pero dejemos estas reflexiones para regresar al análisis de las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas por medio de las cuales co-teorizaron junto al ideólogo del MII. En las palabras arriba citadas, nuestros colaboradores tsotsil y ch'ol hicieron énfasis en un aspecto medular de esta propuesta educativa que ya señalamos en el capítulo dedicado al proceso de construcción del perfil de egreso, a saber: la importancia de una educación que fomente la construcción y consolidación de los valores positivos de las sociedades indígenas (Bertely coord., 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 sólo 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

¹⁷⁴ Citas retomadas del documento: "Currículum UNEM agosto 2008", p. 44-46.

todo. Lejos de seguir fomentando las ideas impulsadas por los maestros kaxlanes de que estudio y trabajo agrícola no van de la mano (otra vez les remitimos al capítulo cuarto sobre la co-teorización del perfil de egreso), por medio de la huerta escolar los habitantes de la comunidad pueden comprender 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 de nuestro país y que, por medio del MII, los educadores comunitarios de la UNEM/EI y sus asesores kaxlanes estamos tratando de romper desde hace más de 15 años.

Cerremos esta parte con las palabras de Gasché que validan las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas remarcando la importancia que en el MII tiene la vinculación entre escuela y comunidad y, en particular, la articulación de la escuela con el máximo órgano decisonal que regula y norma la vida de una comunidad indígena: “Gasché: 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 [...]”¹⁷⁵.

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, éstos suelen ser los instrumentos por medio de los cuales los educadores comunitarios de la UNEM/EI suelen articular los conocimientos indígenas que se explicitan en las actividades comunitarias con los conocimientos escolares convencionales previstos en el currículum oficial. Como se señala en el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009):

Por supuesto que los libros de texto, los diccionarios, las enciclopedias, las revistas especializadas y el Internet son importantes materiales de consulta que,

¹⁷⁵ Citas retomadas del documento: “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 44-46.

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, 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. (AAVV, 2009, p. 81)

Frente a esta realidad que, una vez más, se denuncia en la cita de arriba, es menester recordar que los educadores comunitarios de la UNEM/EI, otra vez en colaboración intercultural con asesores kaxlanes del CIESAS y del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP), así como de los maestros que ahora participan en la REDIIN, han estado produciendo materiales didácticos. Entre ellos recordemos las Tarjetas de Auto-aprendizaje (Bertely coord., 2004) y el Cuadernillo “Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo” (Bertely coord., 2007) que están siendo utilizados en sus escuelas comunitarias y en las de los maestros que han formado a lo largo de 10 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. (AAVV, 2009, p. 82)

Ahora bien, regresemos a la secuencia de actividades didácticas previstas en el formato de planeación arriba señalado para seguir analizando cómo se co-teorizó al respecto. 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 cuando sea necesario, los tiempos, los lugares, las herramientas y los recursos materiales 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. Ésta es la base para realizar el proceso de ampliación-expansión 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.

5.3.4. Una red para pescar contenidos¹⁷⁶

Como acabamos de precisar, una vez definida la secuencia lógica de variables, el maestro continúa su planeación didáctica trabajando en la ampliación-expansión 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”¹⁷⁷ 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 hablemos 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 retomaremos un ejemplo elaborado por uno de nuestros colaboradores 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.

¹⁷⁶ Es probable que un lector atento se preguntará por qué, en esta parte de la tesis, enfatizamos la descripción del MII sobre el proceso de co-teorización. Consideramos que lo anterior es necesario para explicar con más detalle y profundidad cómo opera el MII para aquellos lectores que no lo han conocido.

¹⁷⁷ Gustavo, Edmundo y Armando, “5.2.2 Proceso de preparación y planeación de clase del maestro”, en Stefano y Raúl (compiladores), “Memoria del taller Enero 2007”, p. 56-59.

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 nutrientes¹⁷⁸.

Analicemos a detalle la secuencia lógica planeada por nuestro colaborador. Comienza en el eje “Territorio/Naturaleza”, con la variable “Ciclos 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 sacionatural 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 y/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 y/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

¹⁷⁸ Stefano y Raúl, “Memoria del taller Noviembre 2007”, p. 34-37.

enfatisa 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, como bien señala el educador, 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 pescados o ciertos peces en específico (cuentos, leyendas, mitos que transmiten enseñanzas, valores, reglas de comportamiento), la secuencia lógica se cierra 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) seleccionó 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.

En primer lugar, como destacaremos en el capítulo sexto, dedicado al proceso de co-teorización del maestro como acompañante, observemos cómo Gasché hace énfasis en la responsabilidad del maestro como ampliador de los conocimientos del niño. Para tal fin, y en contraste con lo que él mismo dice en las últimas dos líneas del fragmento arriba citado, consideramos que no sólo 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, ésta 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 occidentales 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 escolar. 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, destacando 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 sacionatural 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 a 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, como bien señala nuestro colaborador, mientras que unos niños pueden escribir los nombres de los peces y/o de algunos de los órganos que revisaron con el maestro, otros pueden elaborar pequeños textos en los que se describe la actividad realizada y/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, etc. — que nuestro colaborador puede realizar 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.

Ahora bien, me parece importante señalar la gama de posibilidades que cada maestro tiene para generar —de forma inductiva, o sea, 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 de acuerdo 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 contenidos¹⁷⁹

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, como bien dijo Gasché, permite al maestro pescar contenidos significativos para los niños indígenas.

Veamos ahora otros tres ejemplos de la forma en que, por medio del MII, se parte de las actividades comunitarias para generar conocimientos indígenas y escolares convencionales. Para tal fin, analizaremos tres unidades didácticas que fueron elaboradas por nuestros colaboradores indígenas a lo largo del proceso de diseño curricular. Aunque hubiera sido importante contar con reportes escritos y/o con evidencias filmadas que documentaran la realización de estas actividades y la efectividad de la planeación correspondiente, lamentablemente no contamos con este material. No obstante, consideramos que la revisión crítica de estas planeaciones nos permitirá arrojar elementos interesantes relacionados con la implementación de esta metodología y con la forma en la que nuestros colaboradores indígenas se apropiaron de la propuesta original desarrollada por Gasché y sus colaboradores de la Amazonía peruana y la enriquecieron.

¹⁷⁹ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2007”, p. 12.

5.3.5. Tres unidades didácticas

Es menester señalar que, por razones de claridad expositiva y con el fin de ofrecer al lector de esta tesis una mayor claridad analítica, he organizado la información de forma diferente con respecto de la que utilizaron nuestros colaboradores indígenas. En sus planeaciones ellos utilizaron el formato de planeación que se elaboró colectivamente durante el Taller Marzo 2007¹⁸⁰ y que tenía la siguiente forma:

1. Calendario sacionatural	Mes del año
2. Actividad	Definición de la actividad
3. Herramientas, recursos, actores que participan. Lugares donde se realiza la actividad	Herramientas Recursos Actores Lugares
4. Matriz Sociedad y Naturaleza (secuencia lógica de variables)	1. Eje B, variable X, sub-variable x1, x2, etc. 2. Eje C, variable Y, sub-variable y1, y2, etc. 3. Eje A, variable J, sub-variable j1, j2, etc. Etc.
5. Expansión de contenidos indígenas (en lengua indígena)	Por cada variable y sub-variable de la secuencia lógica
6. Saberes escolares convencionales (Plan SEP)	Por cada variable y sub-variable de la secuencia lógica
7. Competencias, habilidades, conductas, valores	Desarrollados en la actividad
8. Significado indígena	Discursos, oraciones, cantos, silencios, etc.

Como se observa, este formato recupera los planteamientos que hemos presentado y analizado anteriormente, por lo que no abundaremos al respecto. Asimismo, un lector atento se habrá ciertamente percatado de que en este formato de planeación no se incluye la parte dedicada a la evaluación de la unidad didáctica; se debe a que, en esta fase del proceso de diseño curricular, este tema aún no se había trabajado a profundidad. En la parte final de este capítulo explicaremos cómo se co-teorizó al respecto de la evaluación. Pasemos ahora a las tres unidades didácticas arriba mencionadas.

5.3.5.1. Hacer trampa para atrapar tepezcuinte

CALENDARIO	ACTIVIDAD	HERRAMIENTAS, RECURSOS, ACTORES QUE PARTICIPAN, LUGAR DONDE SE REALIZA LA ACTIVIDAD
Noviembre	Hacer trampa para atrapar tepezcuinte	HERRAMIENTA: Machete RECURSOS: Piedras, majagua, palos rollizos, plátanos o frutas de avellanas ACTORES: Alumnos, acompañante, un conocedor de la actividad LUGARES: En la orilla de la cueva del tepezcuinte y, para conseguir los palos rollizos, en el bosque

¹⁸⁰ No es de menor relevancia señalar que, además del grupo intercultural de diseñadores que participamos en los diferentes talleres de diseño curricular, en esta ocasión se contó con la participación presencial de la Dra. María Bertely, coordinadora general del proceso de diseño curricular.

Observemos cómo, en la primera columna del formato de planeación, Pancho no profundiza la información relacionada con el calendario socionatural, indicando exclusivamente el mes del calendario gregoriano en que se realiza la actividad. Por supuesto que esto no implica que, al realizar la actividad, el educador no vaya a observar ni a analizar en el territorio comunitario aquellos indicadores temporales, climáticos y vegetales que señalen el momento adecuado para cazar el tepezcuinte.

En la columna dedicada a la actividad, observamos que la frase está redactada en infinitivo sin la especificación de un sujeto (individual o colectivo) y, además, se omite el fin social, aunque cabe señalar que éste último aparece como primera variable y última de la secuencia lógica, por lo que podemos suponer que el educador lo está dejando momentáneamente implícito. Es mester señalar que, estas y otras observaciones críticas con respecto de la planeación de la actividad permiten destacar aspectos que, necesariamente, se tomarán en cuenta durante el proceso de validación curricular que no se aborda en esta tesis.

En la columna dedicada a los recursos, participantes y lugares, observamos la inclusión de un concedor comunitario de la actividad, cuya relevancia en relación con la política de vinculación comunitaria de la propuesta educativa y con la propuesta pedagógica implícita en el método de enseñanza-aprendizaje ya se ha señalado en las páginas anteriores.

Pasemos ahora a analizar la siguiente tabla en la que, además de mostrar la secuencia lógica de ejes y variables de la Matriz Sociedad y Naturaleza, se identifican los contenidos escolares indígenas (segunda columna) y los “saberes”¹⁸¹ convencionales (tercera columna) que se derivan de las variables de la secuencia lógica seleccionadas.

MATRIZ SOCIEDAD Y NATURALEZA (SECUENCIA LÓGICA)	EXPANSIÓN DE CONTENIDOS [ESCOLARES] INDÍGENAS (En lengua indígena)	SABERES ESCOLARES NACIONALES (PLAN SEP)
1.FIN SOCIAL: Pueblo y territorio	1.1. Localizar las diferentes partes del territorio: bosques, rocosas, planos, llanos, cerros, para conseguir palos rollizos, majaguas y piedras 1.2. Conocer las conductas de cazar tepezcuinte de cada pueblo 1.3. Localizar la cueva del tepezcuinte en el bosque de la comunidad 1.4. Conocer los momentos del día cuando sale el tepezcuinte: cómo come, cómo junta sus comidas, las huellas que deja	1. Ubicación espacial (geografía): norte, sur, este, oeste de la comunidad y la comunidad en el municipio, el municipio en el estado....
2.RECURSO NATURAL: Comportamiento	2.1. Viven en una familia dentro de la cueva, cada uno sale a buscar su propio alimento, generalmente anda solo. Y más sale en la noche y cuando no hay luna	2. Conocer el comportamiento de los animales. Organización y sus clasificaciones como roedores y clasificaciones propias
3.MEDIO AMBIENTE:	3.1 Frutívoros: el tepezcuinte come	3. Cadena alimenticia: residuos orgánicos al árbol que da

¹⁸¹ Llama la atención el uso del término “saberes” para indicar los contenidos escolares convencionales, lo que pudiera interpretarse como el reflejo de la voluntad de nuestro colaborador de poner por encima los conocimientos indígenas sobre los escolares convencionales.

culturalmente propias, analizando, en lengua indígena, el uso de la energía humana en la construcción de la trampa, en particular para activarla y desactivarla según los preceptos de la tecnología indígena que se supone que el conocedor invitado ilustrará de forma práctica, enfatizando también en la dimensión colectiva (y cooperativa) de este trabajo específico. Sin embargo, al ampliar los conocimientos y habilidades de los niños desde y sobre lo propio, Pancho encuentra una entrada para trabajar, en la práctica y a partir de un caso concreto, conceptos y contenidos escolares convencionales muy relevantes, como: distancia, velocidad, peso, tiempo, equilibrio y fuerza. Al referirse a la construcción, activación y desactivación de la trampa, introduce además conceptos que permiten abordar contenidos de la física, como la energía humana, potencial y cinética.

Otro ejemplo de los procesos de expansión y articulación intercultural se observa en el desarrollo de la quinta variable, cuando se trabaja en el eje “Recurso Natural”, variable “Características”, sub-variable “Sistema de los animales”. A partir de conocer y ver vivencialmente los órganos internos del tepezcuinte (siempre en el caso de que se logre atraparlo, como bien señala el maestro-acompañante), se abren interesantes posibilidades de ver, conocer y analizar tanto las partes externas del animal como las internas, introduciendo contenidos de ciencias y biología relacionados con los aparatos digestivo y respiratorio (otra vez no se especifica si en lengua indígena o en español; posiblemente en las dos).

Por otro lado, la primera variable de la secuencia (“Pueblo y territorio”, eje “Fin Social”) permite trabajar y enfatizar lo socioculturalmente propio de manera sistemática y vivencial. Los niños aprenden o refuerzan conocimientos relacionados con el entendimiento, uso y manejo del territorio de la comunidad, identificando con ello los lugares donde se consiguen los recursos y materiales que se usarán en la actividad, así como las conductas y hábitos del animal que se quiere atrapar. Aprenden o, mejor dicho, refuerzan aprendizajes relacionados con una forma propia de vivir y de leer el territorio vivo que los rodea, en el que la naturaleza pone a disposición de los hombres y mujeres de maíz importantes recursos vegetales y animales (para limitarnos a los que se mencionan en esta parte de la actividad). Es a partir de esta concepción del territorio comunitario que el acompañante introduce conceptos relacionados con la ubicación espacial o, mejor dicho, con la habilidad matemática de localizar (Bishop, 1998). Se encuentra de esta forma una entrada para trabajar los puntos cardinales teniendo como referencia la propia comunidad, y para localizar, a partir de esta, el territorio del municipio y del estado (aunque en este caso sería conveniente utilizar un mapa o dibujar uno junto con los niños).

En el siguiente cuadro Pancho ha plasmado, en la primera columna, las competencias, habilidades, conductas y valores (términos probablemente no profundizados suficientemente a lo largo del proceso de diseño curricular pero que muestran un intento de acercarse al lenguaje oficial para darse a comprender) desarrollados por los niños durante la actividad y en relación a cada variable de la secuencia lógica. En la segunda columna podemos ver los significados indígenas relacionados con la actividad.

COMPETENCIAS, HABILIDADES, CONDUCTAS, VALORES	SIGNIFICADO INDÍGENA
<p>DESARROLLADOS EN LA ACTIVIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar a su alrededor, orientarse con los 4 puntos cardinales - Motricidad gruesa y fina: raspar la punta de los palos, extraer majagua (corteza del árbol), hacer nudos, activar y desactivar la trampa, manejo de herramientas. - Mediciones y cálculos - Imitar un modelo e inventar nuevo modelo - Interpretar y seguir instrucciones - Cooperación y ayuda mutua <p>RELACIONADOS A LAS VARIABLES DE LA SECUENCIA LÓGICA:</p> <p>1. Ubicarse en el espacio. Expresión y comprensión oral y escrita, dibujar y ordenamiento temporal</p> <p>Observación, descripción oral y escrita (En este proceso es necesario aprender a mantener el silencio y hablar en voz baja, por lo que las descripciones en voz alta se harán en el salón de clase)</p> <p>2. Conocer la forma de organización, movimientos y comportamiento de los animales</p> <p>3. Conocer la morfología de los animales (tipos de bocas, dientes y todo su cuerpo y régimen alimenticio, cadena alimenticia)</p> <p>4. Manipular los objetos y herramientas Planificación, comprender lógicas y técnicas, formulación oral Identificar propiedades y principios físicos y químicos</p> <p>5. Identificar las partes externas y sus funciones</p> <p>5.1. Conocer los órganos internos y su funcionamiento con respecto a sus tipos de alimentación y respiración</p> <p>6. Comprender la importancia de la buena alimentación y la buena salud Comprender la función de las proteínas, vitaminas y minerales en el cuerpo humano</p>	<p>Antes de ir a hacer la trampa, no decir lo que vamos hacer, porque los animales lo van a presentir</p> <p>No hablar mucho en la recolección de los materiales</p> <p>En el momento de hacer la trampa evitar hacer mucho ruido, no echar pedo, no orinar ni ir a cagar cerca donde se hace la trampa. Si uno lo hace, no caerá el animal, pierde la suerte del cazador con trampas. Como se le dice, que se le descompona la mano y ya no va a poder atrapar ni uno</p> <p>Para que sienta el olor de la mano se frotan las manos con hojas de plantas que tienen olor fuerte</p> <p>Respetar el espacio donde se hace la trampa, no hacer mucha travesura, ni tirar a lo loco piedras y palos alrededor porque el dueño de la cueva o el ser de la naturaleza nos castiga con enfermedad o nos espanta con algunos animales que nos pueden hacer daño</p> <p>No aventar piedras dentro de la cueva</p> <p>Atrapar al animal para comer y no desperdiciar porque si lo hacemos vendrá sobre nosotros la carencia de alimentos</p> <p>Los pelos del animal cazado se pondrán en un lugar donde no pasa mucha gente, e igual con los huesos, en un lugar seguro para que los perros no los coman</p> <p>El cráneo lo guardan</p> <p>No tirar ni un poco de caldo en el suelo</p> <p>Por si es cazado por perros, sí se le puede dar su caldo con sopas y sus tripas por lo que participó el animal en cazar</p> <p>Igual lo usan para curar algunas enfermedades no natural cuando alguien empresta en su oración las cualidades y enfermedades de dicho animal</p> <p>Algunos guardan mucho silencio para comer al animal</p>

La primera columna, en particular, resulta sumamente interesante, ya que en ella Pancho muestra cómo, a partir de las habilidades y conocimientos que ha desarrollado en la vida comunitaria, su apropiación del MII le permite desarrollar, durante la realización de la actividad, o sea, en el hacer (un hacer significativo en cuanto socioculturalmente propio), una serie de competencias y habilidades que resultan relevantes no únicamente en el entorno sociocultural y natural propio, sino en cualquier entorno social, resultando por lo tanto interculturales. Me refiero por ejemplo a “observar a su alrededor”, “imitar e inventar un modelo”, “seguir e interpretar instrucciones”, “ubicarse en el espacio”, etc.

Digamos lo mismo para aquellas habilidades y competencias que se desarrollan en cada variable de la secuencia lógica, por medio de las cuales se explicitan conocimientos implícitos en la actividad, como son los relacionados con “conocer la forma de

organización... de los animales”, las “morfologías”, la “cadena alimenticia”, “manipular objetos y herramientas”, planear y comprender “lógicas y técnicas”, “identificar propiedades, principios físicos y químicos”, “comprender la importancia de la buena alimentación para la salud”. Vemos cómo, por medio del análisis de las diferentes fases de una actividad socioculturalmente propia, los niños, guiados por el maestro y por sus conocimientos comunitarios, tienen la posibilidad de desarrollar competencias y habilidades interculturales de forma articulada, sin perder en ningún momento la integralidad que la actividad concreta y real (hacer trampa para atrapar el tepezcuinte) confiere al proceso.

La última columna, llamada “significado indígena”, muestra una serie muy relevante de conductas y valores propios asociados al desarrollo de la actividad que, analizados a profundidad con los niños y algún conocedor comunitario, durante o después de la actividad, o investigados por los mismos niños con sus familiares y recuperados sucesivamente en la clase, permiten revalorar y fortalecer en los niños su cultura y, en particular, la integración entre sociedad y naturaleza.

5.3.5.2. Pizca [cosecha] de café

CALENDARIO	ACTIVIDAD	HERRAMIENTAS RECURSOS ACTORES QUE PARTICIPAN LUGAR DONDE SE REALIZA LA ACTIVIDAD
NOVIEMBRE A MARZO	PIZCA DE CAFÉ (COSECHA)	Objeto: Mata de café Recursos: Arbusto de café Actores: Familias: niños ,adultos ,ancianos/as Lugar: En el cafetal

Para no repetir las observaciones ya realizadas en el ejemplo anterior con respecto de las primeras dos columnas de la tabla de arriba —y que se confirman también en este caso— pasemos directamente a señalar cómo, en la parte dedicada a los participantes en la actividad, los educadores tsotsiles que colectivamente elaboraron esta planeación didáctica, incluyen a diferentes actores (mejor sería llamarlos “sujetos” para enfatizar en su agencia) comunitarios (niños, familiares, ancianos). De esa forma, muestran cómo se desarrolla el trabajo educativo a partir de una actividad en la que participa toda la comunidad. Es así cómo integran en escuela a la vida social de la comunidad. Pasemos ahora a la segunda tabla y empecemos analizando la secuencia lógica elaborada para planear la actividad.

MATRIZ SOCIEDAD Y NATURALEZA. SECUENCIA LÓGICA CON NÚMEROS	EXPANSIÓN DE CONTENIDOS INDÍGENAS (En lengua indígena)	SABERES ESCOLARES NACIONALES (PLAN SEP)
1.-Ciclo climatológico y biológico de actividades Calendario indígena y gregoriano Ciclo biológico de animales y vegetales	1.1 Hay tiempo de lluvia y soleado en la pizca de café 1.2 La gente de la comunidad indígena trabaja de lunes a sábado sin que tengan un horario fijo En cambio la gente de la ciudad tienen horario establecido 1.3 El fruto de café cuando hay lluvia se pone mas jugoso, en cuando al calor disminuye el tamaño y su jugo	1. Clasificación de climas: seco, cálido, templado, frío

<p>2.- Identificación Plantas Especies extinguidas o en vía de extinción</p> <p>3.- Medio de trabajo Inventario -Características: partes, materiales</p> <p>4.- Clasificación de los tipos de café</p> <p>5.- Proceso - Fases, secuencia y gestos. - Descripción - Principios físicos, químicos en las fases</p> <p>6.- Pueblo y territorio - Rutas de intercambio y comunicación -Organización indígena .. comunal .. regional .. nacional</p>	<p>2.1 Pizcar solo lo maduro el de café 2.2 Hay planta de café mediano y alta 2.3 Café márago y criollo</p> <p>3. Canasta mecapal, bolsas, latas, lazo, garabato 3.1 Forma cilindro forma de lazo, hay dos clases: plástico y pita; bolsa de plástico, bote de plástico y metal, palo</p> <p>4. Existen 7 tipos de café: márago, criollo, caturra, bontonobo, Borbón, garnica y contra roya</p> <p>5. Seleccionar granos de café 5.1 Cuando se despulpa se selecciona el cascabillo y también cuando se lava 5.2 Narración en la fermentación 5.3 Se deja fermentar durante una noche ya sea en bolsas o en tanque</p> <p>6. Se vende con los coyotes y se exporta en el mercado internacional 6.1 Medio de transporte: carro, trailer y barco 6.2 CIRSA, Mutvits y Omnicafé (coyote) 6.3 Regional</p>	<p>2. Cuidados y protección de los seres vivos: las plantas de café, ejemplos ilustrativos</p> <p>3. Medición: capacidad, peso y tiempo. Hay canasto de diferentes medidas, un cuarto, un medio, tres cuarto de latas</p> <p>4. Características del café. Por su tamaño, fruto, pesor, color, hojas, ramas con dibujos ilustrativos</p> <p>5. Cambio de estado 5.1 Movimiento rotativo al despulpar el café</p> <p>6. Ubicación de la localidad en el: municipio, estado y país</p>
---	--	---

Los educadores que la planearon empiezan la secuencia a partir del eje “Territorio y Naturaleza”, variable “Ciclo climatológico y biológico de actividades”, sub-variable “Calendario indígena y gregoriano”, sub-sub variable “Ciclo biológico de animales y vegetales”. De ahí pasan al eje “Recurso Natural /Producto”, trabajando la variable “Identificación”, la sub-variable “Plantas” y la sub-sub variable “Especies extinguidas o en vías de extinción”. La tercera variable, “Medio de trabajo”, se ubica en el eje “Trabajo/Técnica”, a la que sigue una variable (Clasificación) del eje “Recurso Natural/Producto”, que representa el puente para pasar nuevamente al eje “Trabajo/Técnica” y analizar la variable principal “Proceso”, las sub-variables “Fases, secuencias y gestos” (descripción) y la sub-variable “Principios físico y químicos en las fases”. Finalmente, la secuencia lógica culmina en el eje “Fin Social”, variable “Pueblo y territorio”, donde se analizan las sub-variables “Rutas de intercambio y comunicación” y “Organización indígena” (comunal, regional, nacional).

En algunos de los puntos de la secuencia lógica podemos apreciar la forma de ampliar los conocimientos socioculturales propios y articularlos interculturalmente con conocimientos científico-occidentales, siguiendo los principios del MII, pasando de lo específico a lo general, de lo culturalmente propio a lo científico-occidental. Por ejemplo, en el punto 5, donde, a partir de la explicitación de contenidos indígenas implícitos en las actividades de seleccionar y despulpar y de procesos químicos específicos realizados localmente a partir de una tecnología propia (como la fermentación del café), se amplían los conocimientos de los niños hacia procesos más generales que se desprenden de ellos, como son, respectivamente, el cambio de estado del recurso natural (el café) y los movimientos rotatorios que se realizan al utilizar la despulpadora.

Otro ejemplo de este proceso de ampliación de contenidos indígenas y de articulación con habilidades y competencias generalmente no explicitadas formalmente en la educación comunitaria, lo podemos observar en el punto 4, cuando, además de ampliar el conocimiento de los niños con respecto de los diferentes tipos de café existentes en la región (muchos de los cuales no están presentes en los cafetales de los habitantes de la comunidad), se desarrolla la habilidad de clasificar el café a partir del propio recurso natural y sus características visibles y comprobables en la realidad, como el tamaño, peso, color, etc. Finalmente, aunque en el ejemplo no se explicita claramente, la sexta y última variable de la secuencia lógica permite analizar las relaciones económico-mercantiles asimétricas y neo-coloniales que rigen la comercialización de un producto como el café que, como muestra de las relaciones de dominación objetiva que padecen los pueblos indígenas, aunque se produce a bajo costo en el territorio de la comunidad llega a consumirse a precios localmente impensables en los elegantes café urbanos de San Cristóbal de Las Casas o, mejor aun, de las grandes urbes de Europa y Estados Unidos, dejando suntuosas ganancias para intermediarios locales (coyotes) y grandes empresas y muy pocas para los productores indígenas. En el caso de La Pimienta, el maestro y los expertos comunitarios invitados, podrán aprovechar esta variable para compartir con los niños los logros y dificultades encontrados en la creación de una cooperativa comunitaria para la venta del café y los intentos de certificar como orgánico el café de la comunidad, frustrados muchas veces por la crisis del precio del café y por los muy poco éticos malabarismos de la mafia de los productos orgánicos. Pasemos ahora a la tercera tabla:

COMPETENCIA, HABILIDADES, CONDUCTAS y VALORES	SIGNIFICADO INDÍGENA
<p>DESARROLLADOS EN LA ACTIVIDAD: Hacer, observar, identificar y pizar</p> <p>Esfuerzo muscular, manejo [del] medio de trabajo, medidas canasto, lata, botes y bolsas</p> <p>Cargar, medio de transporte, personas y caballos</p> <p>Despulsar, movimiento rotativo, lavar en manos y pies</p> <p>Secado: tender, juntar, recoger y embolsar</p> <p>Cooperación, ayuda mutua</p> <p>RELACIONADOS A LAS VARIABLES DE LA SECUENCIA LÓGICA:</p> <p>1. Expresión, comprensión, oral, escrita y dibujo</p> <p>2. Observación, identificación, descripción oral, descripción y sistematización oral y escrita gráfica, categorización, pensamiento analógico</p> <p>3. Observación y descripción oral, escrita y grafica, comparar, relacionar, analizar, comprender, funciones, terminología científica, medir, pesar y cargar</p> <p>4. Identificar propiedades y comprender principios físicos y químicos 4.1 Previsión y planificación, ordenamiento temporal, lógica técnica, formulación oral y escrita</p> <p>5. Identificar el objeto de trabajo y comprender principios de la transformación técnica de forma oral y escrita</p> <p>6. Comprender la interpretación grafica, a partir de los conocimientos previos del niño y de la ampliación del maestro en forma oral y escrita</p>	<p>Un anciano nos contó un relato [sobre el] café que un día en el pueblo de Simojovel estaban tres niños discutiendo entre ellos mismos, al poco rato empezaron a pelear cuando de momento llegó la policía y los llevaron en la cárcel; estuvieron durante una noche, al amanecer los policías fueron a ver a esos niños, y ya no había nadie y los agentes investigaron dónde habían escapado. Todo estaba en orden; solo encontraron una semilla de café, fríjol y maíz tirados en el piso.</p> <p>Este relato nos da a entender que muchas veces nosotros lo desperdiciamos el maíz y el fríjol, [mientras que] el café se cuida más. Por eso tenemos que tener el mismo cuidado a todos los productos más importantes para que no se sientan despreciados.</p>

Veamos cómo, durante el desarrollo de la actividad, en el hacer, los niños desarrollan competencias relacionadas con la capacidad de observar e identificar. Asimismo, aprenden

técnicas propias relacionadas con las diferentes fases de producción del café, reforzando vínculos de cooperación mutua fundamentales para la realización de la actividad. Por otro lado, resulta interesante observar cómo, en la parte dedicada al trabajo con las variables de la secuencia lógica, los educadores tsotsiles que planearon la unidad didáctica derivaron de esta actividad comunitaria oportunidades pedagógicas para trabajar las áreas de expresión y comprensión oral, escrita y gráfica, así como para desarrollar con los niños contenidos relacionados con la química (fermentación) y la física (movimientos rotatorios, peso y volumen, transformación).

Finalmente, en la parte dedicada al significado indígena, los educadores recuperan una historia oral contada por un anciano de la comunidad por medio de la cual pretenden transmitir a los niños su concepción de una naturaleza viva, cuyos productos (café, maíz, frijol) no se tienen que desperdiciar ni despreciar sino que todos, de forma integral, sirven para la supervivencia de los hombres y mujeres que viven en integración con la Madre Tierra.

5.3.5.3. Tejer un canasto para corte de café

CALENDARIO	ACTIVIDAD	HERRAMIENTAS, RECURSOS, ACTORES QUE PARTICIPAN, LUGARES DONDE SE REALIZA LA ACTIVIDAD
Septiembre-octubre	Tejer canasto para corte de café (guardar y transportar)	HERRAMIENTA: machete, cuchillo, lima RECURSOS: bejuco, carrizo ACTORES: alumnos, maestro, conocedor (si el maestro no sabe) LUGARES: En un bosque de llanura para el bejuco En la orilla del río, o en un barranco, para el carrizo En el aula se fabrica el canasto

Observamos que, a diferencia de las anteriores, en el caso de la unidad didáctica planeada por Mankut, la actividad comunitaria (tejer canasto) viene acompañada del fin social correspondiente (guardar y transportar el café que se corta), lo que probablemente se deba a que en las comunidades se tejen diferentes tipos de canasto habiendo uno específico para esta tarea. Por otro lado, entre los actores-sujetos participantes en la actividad, observamos que se incluye a un conocedor comunitario, aunque, en este caso, se especifica que su participación será requerida solamente en el caso de que el maestro no sepa realizar la actividad. Esta especificación se debe a que Mankut, así como la gran mayoría de los habitantes de su comunidad, ya sabe tejer los canastos, por lo que, en su caso, puede prescindir de la participación de un experto comunitario.

Pasemos ahora al análisis de la siguiente tabla:

MATRIZ SOCIEDAD Y NATURALEZA SECUENCIA LÓGICA CON NÚMEROS	EXPANSIÓN DE CONTENIDOS INDÍGENAS (En lengua indígena)	CONTENIDOS ESCOLARES NACIONALES (PLAN SEP)
1. FIN SOCIAL: Comunicación: Medio de transporte	1.1 Cosechar, cargar, acopiar en costales 1.2 Lavar el café al río 1.3 Recoger café seco en patio	1. Tipos y medios de transporte en la sociedad nacional (carro, camión, avión, tren, bicicleta, motocicleta, cohete)
2. NATURALEZA: Hábitat:	2.1 Descripción y composición del hábitat (hay que desarrollarlo)	2. Definición científica de "hábitat" y ejemplos ilustrativos

<p>Lugares donde se desarrolla cada especie: Identificación y descripción</p> <p>3. RECURSO: Características: Morfológicas vinculadas al hábitat y al nicho ecológico (del bejuco y del carrizo)</p> <p>4. TRANSFORMACIÓN: Proceso: Fase, secuencia y gestos Conducta / discursos preventivos y propiciatorios: Principios físicos y químicos en las fases</p> <p>5. TRANSFORMACIÓN: Objeto de trabajo Características Función (en relación al medio de trabajo y a las fases del proceso)</p> <p>6. OBJETO/RECURSO: Función (objeto): Uso que tienen los objetos Funciones, ventajas y desventajas de los objetos que han sido sustituidos</p> <p>7. FIN SOCIAL: Pueblo y territorio: Rutas de intercambio y comunicación</p>	<p>3.1 Examinar la forma del bejuco, los ganchos con que se agarra en las ramas, el terreno donde crece y los árboles a donde trepa. También hay que examinar el terreno del carrizo, su forma, y su adaptación al agua, a la humedad, sus hojas...</p> <p>4.1 Una vez que hemos tejido el canasto, examinar todo el proceso de elaboración del canasto</p> <p>4.2 Podemos decir las propiedades del bejuco: flexibilidad, resistencia a la descomposición en función a su madurez, fibrosidad</p> <p>5. Primero es el bejuco en el árbol, luego cosechado, después pelado, luego partido, finalmente secado El carrizo en el carrizal, luego cortado, luego raspado, partido</p> <p>6. Se trata del canasto y de los objetos que lo han reemplazado (la cubeta o morral de plástico). Se analizan ventajas y desventajas de los diferentes objetos. Tendencias: conservación, sustitución. Hacer, comprar, vender canastos</p> <p>7. Mercados donde se vende el café; países donde se vende el café; medios de transporte para la exportación</p>	<p>3. Utilizamos la terminología botánica para designar las características en relación a su hábitat y al nicho ecológico (esto tiene que ver con sus predadores, como el caballo para el carrizo, por ejemplo)</p> <p>4.1 Movimientos, pasos, técnica</p> <p>4.2 Energía, propiedades físicas (flexibilidad), evaporación, químicas (descomposición, oxidación, fermentación)</p> <p>5. Cambios de estado del objeto de trabajo en el proceso de transformación del recurso natural a instrumento de trabajo (proceso técnico)</p> <p>6. Comparación entre producción artesanal e industrial Evaluar el rol del dinero (ahorro de tiempo vs dependencia del trabajo, destajo) Contaminación y materiales biodegradables</p> <p>7. Geografía de lo cercano y lejano Tipos de ruta (terracerías, autopistas, rutas marítimas) Relaciones comerciales (productor, mayorista, minorista, etc.)</p>
--	--	---

Empecemos por analizar la secuencia lógica elaborada por el Educadorchol1 para planear la actividad. Se empieza del eje “Fin Social”, variable “Comunicación”, sub-variable “Medio de transporte”. De ahí pasamos al eje “Territorio/Naturaleza” y a la variable “Hábitat”, sub-variable “Lugares donde se desarrolla cada especie”, sub-sub-variable “Identificación y descripción”. La tercera variable, “Características”, se ubica en el eje “Recurso Natural/Producto”. De ahí se pasa al eje “Trabajo/Técnica”, analizando la variable “Proceso” y las sub-variables asociadas. Luego, rompiendo con uno de los preceptos señalados por Gasché, Mankut selecciona otra variable al interior del mismo eje de “Trabajo/Técnica” (variable “Objeto de trabajo”), lo que, como hemos señalado anteriormente, no debería de hacerse para respetar la horizontalidad de la secuencia lógica¹⁸². La sexta variable, “Función”, forma parte del eje “Recurso Natural/Producto”, y se analiza por medio de las sub-variables “Uso que tienen los objetos”, “Funciones, ventajas y desventajas de los objetos que han sido substituidos”. Finalmente, la secuencia

¹⁸² No sobra señalar cómo, de esta manera, emerge el peso que la pedagogía indígena tiene en el proceso de apropiación y aportación del MII por parte de nuestros colaboradores indígenas, que no dudan en romper reglas puestas por *tatuch* Gasché para seguir los estilos culturalmente propios de desarrollar la actividad que han aprendido en la vida comunitaria.

lógica termina con otra variable del eje “Fin Social”, “Pueblo y territorio”, sub-variable “Rutas de intercambio y comunicación”. Observamos cómo, como en la primera unidad didáctica analizada (“Hacer trampa para atrapar Tepezcuinte”), la secuencia lógica permite planear el proceso de expansión de contenidos escolares indígenas y convencionales yendo de lo específico a lo general, de lo social y culturalmente propio a lo científico-occidental.

Ejemplos de este proceso son las variables que analizan el hábitat donde se desarrollan los recursos naturales que se utilizarán en la actividad, antes en lengua y según la cosmovisión indígena y luego en español y en términos científicos. Otro ejemplo lo encontramos en la tercera variable, cuando junto al análisis inicial de la forma y funciones de las diferentes partes del recurso natural en objeto, se utiliza la terminología botánica relativa para ampliar los conocimientos de los niños. Lo mismo sucede en la variable 4.2, cuando el análisis de las propiedades del bejuco permite introducir conceptos propios de la física y la química relacionados con el recurso natural y sus diferentes estadios. Finalmente, la séptima variable permite ampliar el análisis de las rutas y mercados locales del café, analizando también los trayectos nacionales e internacionales, relacionando dinámicas locales conocidas por los niños por la experiencia vivida en sus familias, con dinámicas globales que pueden servir al maestro-acompañante para trabajar diferentes contenidos.

La sexta variable de la secuencia lógica muestra una faceta importante del proceso de ampliación e articulación intercultural entre conocimientos escolares indígenas y convencionales, ya que ofrece la oportunidad de analizar críticamente las consecuencias de los cambios experimentados por las sociedades indígenas a raíz de la incorporación de productos de la sociedad nacional-occidental y, en consecuencia, de realizar un proceso de contrastación intercultural entre valores positivos de las sociedades y culturas indígenas y nacionales-occidentales. Al respecto remito a la parte dedicada al proceso de articulación y contrastación intercultural que desarrollaré en el capítulo 5.5. Pasemos ahora a la última tabla de la planeación didáctica:

COMPETENCIAS, HABILIDADES, CONDUCTAS, VALORES	SIGNIFICADO INDÍGENA
DESARROLLADOS EN LA ACTIVIDAD (en el hacer): Observar e identificar, motricidad gruesa, esfuerzo muscular, manejo de herramienta, medición, motricidad fina (pelar, partir, tejer y amarrar), imitar un modelo, comprender, interpretar y seguir instrucciones, cooperación y ayuda mutua	QUE SALE DURANTE LA ACTIVIDAD: Cuando se jala el bejuco hay que pronunciar una pequeña oración en lengua tseltal, para que el bejuco se arranque desde arriba y no se corta en el medio. Se dice a los niños que no se debe de mirar hacia arriba. Las niñas no deben de brincar sobre el bejuco porque si lo hacen luego no se parte bien
RELACIONADOS A LAS VARIABLES DE LA SECUENCIA LÓGICA: 1. Expresión y comprensión oral y escrita, dibujar, ordenamiento temporal	
2. Observación, identificación, descripción (oral), descripción y sistematización (oral, escrita y gráfica), categorización, pensamiento analógico	
3. Observación y descripción (oral, escrita y gráfica), comparar, relacionar, analizar y comprender funciones, manejo de terminología científica	
4.1 Previsión y planificación, ordenamiento temporal, lógica técnica, formulación oral y escrita	4.1 Historia sobre el origen de tejer canasto
4.2 Identificar propiedades y comprender principios físicos y químicos	
5. Identificar el objeto de trabajo, comprender principios de la transformación técnica (de forma oral y escrita)	
6. Reflexión, interpretación de la realidad a partir de los conocimientos previos del niño y de la ampliación del maestro (oral y escrito)	6. Conductas preventivas (usos que hay que evitar): no se debe sentar o brincar en cima del canasto para que no le

<p>Articulación lógica del pensamiento Redactar, resumir, sintetizar</p> <p>7. Representación y ordenamiento mental del espacio conocido (contenidos concretos del espacio) Ampliación gráfica del espacio (más allá de lo conocido) Análisis socioeconómico del espacio Interpretación gráfica del espacio de intercambio y comunicación (mapas)</p>	<p>salgan las tripas, no se puede poner el canasto en la cabeza como sombrero para que el perro no te muerda</p>
---	--

Resulta muy interesante observar el tipo de habilidades y competencias desarrolladas durante la realización de la actividad, que van desde la observación e identificación, al trabajo manual y a los gestos específicos relacionados con la elaboración del canasto, pasando por el desarrollo de habilidades relacionadas con la interpretación e imitación de un modelo y con el seguimiento de instrucciones técnicas. Asimismo, la actividad permite desarrollar conductas culturalmente relevantes, asociadas al valor del trabajo colectivo y cooperativo y a la importancia de la ayuda mutua. Más interesantes resultan las habilidades, competencias y conductas que se desarrollan a partir del trabajo con las variables de la secuencia lógica, entre las cuales me parece relevante destacar las siguientes: observación, identificación, descripción y sistematización oral, escrita y gráfica; análisis, comprensión y manejo de terminología técnico-científica y de procesos de transformación; reflexión e interpretación de la realidad; representación, análisis, ordenamiento mental y ampliación gráfica del espacio socio-económico.

Finalmente, en la columna dedicada al significado indígena, vemos cómo Mankut recupera un aspecto fundamental que caracteriza la integración sociedad-naturaleza de los pueblos indígenas, explicitándolo por medio de las conductas preventivas que se realizan durante el desarrollo de la actividad y de la oración necesaria para que el hombre pida a la naturaleza el recurso natural íntegro. Siempre en la misma columna, el educador deja abierta la posibilidad de profundizar en la historia cultural de la producción del producto (canasto) en la comunidad, lo que permitiría analizar a mayor profundidad los orígenes de esta actividad y sus relaciones con cambios sociales, históricos y culturales que se hayan dado en comunidad y en la región.

Ahora bien, después de explicar el funcionamiento del MII a través de estas tres unidades didácticas, retomaremos el hilo conductor de la tesis para enfatizar el proceso de co-teorización intercultural del MII por parte de nuestros colaboradores indígenas. Para ello, es menester reflexionar acerca de:

- a) la dosificación de contenidos;
- b) la articulación-contrastación intercultural.

5.4. Dosificación de contenidos

La dosificación de contenidos es un tema complejo que, a lo largo del proceso de diseño curricular, se ha debatido en diferentes momentos sin llegar a un punto final. A pesar de ello, resulta interesante analizar cómo se co-teorizó al respecto revisando los planteamientos de los diferentes colaboradores. El tema había sido introducido por Gasché durante el primer taller de diseño curricular (Noviembre 2006) cuando, después de hablar de la ampliación-expansión de contenidos, señaló que:

[...] ¿Qué nos falta hacer? Ustedes son maestros de multigrado. Ya tienes tu cuadro de contenidos en cada variable. Todavía tienes que definir qué voy a enseñar al primer grado, segundo grado, etc. Porque no vas a enseñar a todos lo mismo. Tenemos que gradar los contenidos: [...] ordenar los contenidos según sus exigencias [...]¹⁸³.

Analicemos brevemente las implicaciones que se desprenden de este señalamiento. Por un lado, Gasché plantea que la dosificación de contenidos tiene que responder a las “exigencias” de los niños y niñas indígenas, lo que podemos interpretar como las características socioculturales propias y las del entorno en que se desenvuelven. Se trata de un aspecto muy relevante que es menester precisar un poco más. En efecto, en uno de sus textos, *tatuch* Gasché había señalado la importancia de que los programas educativos interculturales dirigidos hacia la población indígena investigaran y asumieran como referente para la organización del proceso educativo las fases de desarrollo que los niños indígenas desarrollan al participar en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas propias de su contexto sociocultural:

El niño indígena nace, crece, evoluciona y se forma participando diariamente en las actividades, los ritmos laborales y las relaciones sociales entre familiares, comuneros y seres de la naturaleza que constituyen la vida indígena activa y concreta y que difieren de las actividades, ritmos y relaciones en que se desenvuelve y se forma el niño urbano. Desde luego, ambas clases de niños adquieren —antes y afuera de la escuela, en su medio familiar y social— competencias y habilidades, pero no las mismas, sino las que precisamente, la participación de la persona en las actividades que su sociedad requiere (Gasché, s/f).

De hecho, fue a partir de estos planteamientos que, durante el proceso de elaboración de las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely coord., 2004), los educadores comunitarios de la UNEM/EI, en colaboración con las que en ese entonces eran las dos asesoras pedagógicas del proyecto (Carmen Gallegos y Jessica Martínez de Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana), recuperando sus conocimientos comunitarios previos y lo que habían aprendido en la pedagogía indígena, se dedicaron a analizar las actividades rectoras y las etapas de desarrollo cultural de las y los niños tseltales, tsotsiles y ch’oles de las comunidades donde trabajaban. Ahora bien, sin pretender analizar un proceso en el que no tuvimos la oportunidad de participar y del cual no tenemos informaciones etnográficas de

¹⁸³ Stefano y Raúl (compiladores), “Memoria del Taller Noviembre 2006”, p. 37.

primera mano, parece importante señalar que de este trabajo preliminar emergía una interesante diferencia en los procesos de socialización de las niñas y los niños indígenas que, como ya hemos señalado en otras partes de esta tesis, responde a una visión ideal típica de las sociedades indígenas. Al respecto, no sobra decir que, aunque las diferencias de los procesos de socialización de los niños y niñas indígenas obedecen a características socioculturales propias que hacen énfasis en la división del trabajo según el género, es importante señalar que estas no implican una visión discriminatoria hacia las mujeres (como en ocasiones se ha afirmado desde posturas feministas extremas) sino que, más bien, obedecen a otra perspectiva de género. En ella, contrariamente a lo que se plantea en ciertas sociedades occidentales urbanas, se dignifica y valora el trabajo doméstico de la mujer, reconociendo su papel fundamental en la reproducción, cuidado, alimentación de la familia y, más en general, en los procesos de socialización de los niños, en contraste con los trabajos productivos que desempeñan principalmente los hombres. Es probable que futuras investigaciones etnográficas dirigidas a documentar de manera más precisa las razones culturales de estas diferencias (que pueden tener que ver con otra forma de concebir el derecho a la diversidad de género) podrían aportar importantes evidencias que permitan contrastar los imaginarios racistas que desde la sociedad y cultura occidental-urbana se tiene con respecto de la condición de la mujer en las sociedades indígenas.

En segundo lugar, en la cita arriba reportada, Gasché recupera una de las características fundamentales de las escuelas comunitarias en las que trabajan los educadores de UNEM/EI, destacando que, así como la gran parte de las escuelas bilingües en las regiones de los Altos, Selva y Norte de Chiapas, son escuelas multigrado, uni -bi o tri-docente. En el caso de la UNEM/EI por ejemplo, únicamente la escuela de la comunidad de La Pimienta cuenta con seis maestros, mientras que todas las demás en que trabajan nuestros colaboradores son atendidas por un solo educador. Este aspecto es muy importante con relación a la cuestión de la dosificación de los contenidos ya que, como bien dice Gasché, a pesar de que todos los alumnos están en un mismo salón, el maestro no puede enseñar a todos los mismos contenidos, sino que tiene que dosificarlos según las características de las y los niños y sus respectivas etapas de desarrollo. Ahora bien, sin menoscabo de estas consideraciones que será importante atender para seguir desarrollando la propuesta curricular, me parece también necesario recordar que los niños y niñas indígenas, a diferencia de los niños urbanos, suelen pertenecer a grupos familiares amplios en los que conviven diariamente con hermanos, primos y sobrinos de diferentes edades y, por lo tanto, están acostumbrados a dosificar su participación en las actividades lúdicas que realizan en grupo y a repartirse responsabilidades e incumbencias en ellas. De alguna manera, ellos ya saben que los niños y niñas desempeñan papeles diferenciados según el género y la edad en las actividades comunitarias en las que la escuela participa para generar, por medio del Método Inductivo Intercultural (MII), ciertos conocimientos indígenas y escolares convencionales. Veamos lo que plantearon al respecto nuestros colaboradores:

Raúl: La pregunta sería: Una vez en el salón ¿Qué es lo que trabajas con primer, qué es lo que trabajas con tercero, qué con sexto?

Gustavo: En la actividad se hace la dosificación, porque por ejemplo en primero no se hace la siembra, en tercero tampoco, pero en sexto sí se siembra.

Jorge: Partir de las etapas de desarrollo del niño, ver qué es lo que saben hacer, en cada campo, ir registrando por edades. [...] ¿Qué actividades ya sabe hacer el niño? [...]

Juan: [...] La comunidad lo maneja. Por ejemplo en la siembra del frijol, o en la construcción de la trampa, ahí se puede estudiar la estructura, y cuándo el niño puede hacer una trampa y estudiar su estructura. Conforme a la etapa de desarrollo del niño, se va dosificando¹⁸⁴.

Demostrando una vez más su nivel de apropiación del MII derivado de su conocimiento de la pedagogía indígena y de las experiencias prácticas maduradas a lo largo de más de 10 años de trabajo como educadores comunitarios, nuestros colaboradores regresan a la fuente de los conocimientos indígenas que sustenta esta propuesta curricular —el hacer, la actividad— y afirman que la dosificación se realiza desde la misma actividad, durante la cual, como veníamos señalando, los niños y niñas participan de manera diferenciada en relación a la etapa de desarrollo cultural en la que se encuentran. Esta idea es compartida también por Gasché quien, en el mismo taller de diseño curricular, argumentó que:

Gasché: Graduación, dosificación. Hace falta un poco más de investigación en las etapas de desarrollo del niño para ver lo que el niño sabe. De acuerdo a eso podemos meter la carga de horas como en el sistema oficial. [...] Falta hacer esta investigación y/o avanzar en lo que tenemos. Eso no se encuentra en los libros sino en las actividades de los niños¹⁸⁵.

Veamos cómo estos planteamientos se reforzaron gracias a la intervención de uno de los asesores kaxlanes que participamos en el proceso de diseño curricular que recuperó las experiencias comunitarias realizadas durante la elaboración de su tesis de maestría en la comunidad de La Pimienta para señalar que:

Raúl: [...]. ¿Cómo dosifican los contenidos en las comunidades indígenas? Ellos lo hacen a partir de las responsabilidades: Cierta edad tiene el niño y ya tiene ciertas responsabilidades y tiene que aprender ciertas cosas, lo debe aprender porque ya es su responsabilidad hacerla. La dosificación es por medio de responsabilidades que le van asignando conforme a la edad.

Gustavo: Es muy cierto. A los 2 años los niños no realizan actividades, solamente juegan, pero a partir de 4 años el niño ya puede hacer algo, traer leña, le digo tráete 2, con los dedos, y sí lo hace, ahí es donde ya va aprendiendo, mediante la práctica, aprende a traer la leña y un poco a contar en la misma actividad. Relacionar con etapas de desarrollo de los niños que se han investigado [...].

Raúl: Nos hace falta mucha investigación, lo que tenemos sobre las fases de desarrollo es muy genérico, deberíamos analizar las etapas de desarrollo en todas las áreas. Lo que tenemos hasta ahorita es muy general.¹⁸⁶

¹⁸⁴ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Octubre 2007”, p. 10-11.

¹⁸⁵ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Octubre 2007”, p. 10-11.

¹⁸⁶ Citas retomadas del documento: “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 37-38.

He aquí otro claro ejemplo del proceso de co-teorización intercultural que se desarrolló a lo largo de los talleres de diseño curricular. En este caso observamos cómo el *código en vivo* que permite aclarar el debate y generar un consenso entre los colaboradores surge de las palabras de un asesor kaxlan que, gracias a sus vivencias comunitarias, logra definir un concepto fundamental —la responsabilidad— como eje alrededor del cual se organiza el proceso de dosificación de conocimientos y, al mismo tiempo, plantea el camino a seguir para desarrollar este tema a lo largo del proceso de validación curricular.

Un interesante avance con respecto al proceso de dosificación de contenidos supuso lo que presentó uno de nuestros colaboradores indígenas durante el Taller Noviembre 2007. En esa ocasión, nuestro “pequeño Gasché” realizó un interesante esfuerzo para dosificar en tres niveles (primer, segundo y tercer ciclo)¹⁸⁷ los conocimientos derivados de la actividad de “Recolección de caracol para el alimento de la Semana Santa”.

Graduación de contenidos según la secuencia lógica elaborada para la actividad de recolección de caracol:

SECUENCIA LÓGICA	PRIMER CICLO	SUGUNDO CICLO	TERCER CICLO
1.-MEDIO AMBIENTE - TIPOS DE ECOSISTEMA - Identificación: Inventario - Elementos del ecosistema .elementos bióticos/ seres de la naturaleza	Nombra los lugares donde viven los caracoles Nombra los ríos que tienen recursos indispensables para el consumo humano Describe las especies que viven en ambiente acuático	Describe mediante un registro el tipo de ecosistema donde vive el caracol Identifica los elementos del ecosistema Comprende la función del medio ambiente	Analiza los tipos de ecosistemas donde puede vivir mejor el caracol Sistematiza los componentes del ecosistema bióticos y la intervención del hombre con los seres de la naturaleza
2.- FIN SOCIAL - EVENTO SOCIAL - Tipos de eventos - Fin del evento - Amplitud social del evento - Duración - Preparación - Desarrollo del evento - Finalización del evento - Cambios ocurridos en los eventos propios - Incorporación de nuevos eventos	Distingue las fiestas y costumbres de la comunidad Expresa la finalidad del evento Describe la duración del evento	Entiende las funciones del evento social de su comunidad Examina la organización del evento Identifica los cambios ocurridos en el evento con relación al alimento	Identifica y registra los eventos donde se consume determinado alimento Reconoce la importancia de los eventos Respeto el significado de la Semana Santa Entiende la función del respeto que tiene el pueblo
3.- TÉCNICA - TIPOS DE PROCESO DE PRODUCCIÓN - Inventario - Características - Lugares, momentos y épocas - Sustitución, transformación, adecuación e incorporación de procesos de transformación.	Identifica los distintos tipos de producción Reconoce los procesos de transformación Registra las características de transformación del objeto de trabajo Comprende la importancia del tiempo	Registra los procesos del trabajo Distingue los procesos necesarios para la transformación del objeto de trabajo Comprende los cambios ocurridos en la transformación del alimento	Entiende los procedimientos indispensables que requiere la recolección de caracol Comprende los momentos y épocas de recolección Conoce nuevas técnicas de transformación que le permiten obtener buenos resultados de su alimento
Variable histórica En la actualidad En la época de los abuelos Después de la independencia de México En la época colonial	Registra los cambios sociales del proceso histórico Entiende el pasado y el presente	Describe la historia ocurrida mediante el tiempo histórico, actual y prescribe el futuro de los cambios técnicos	Reconoce su historia y la de su pueblo, con respecto a los cambios que se presentan en la actualidad Analiza la vida de su pueblo y las nuevas incorporaciones

¹⁸⁷ El primer ciclo comprende primero y segundo grado de primaria; el segundo, tercero y cuarto grado; el tercer ciclo, quinto y sexto grado.

<p>Antes de la llegada de los españoles</p> <p>4.- MEDIO AMBIENTE - ADAPTACION MORFOLÓGICA Y FISIOLÓGICA AL HÁBITAT Y AL NICHOS ECOLÓGICO</p> <p>5.- TRANSFORMACIÓN - COOPERACIÓN CON LOS SERES DE LA NATURALEZA</p> <p>6.- FIN SOCIAL Bienestar salud -ALIMENTACIÓN Y CURACIÓN .Consumos permitidos y prohibidos para los niños .Cualidades y defectos adquiridos por consumo de alimentos .Valor nutritivo .Dieta alimenticia</p> <p>Variable histórica</p>	<p>Describe el medio ambiente Caracteriza las partes del cuerpo dependiendo del hábitat Identifica las estructuras fisiológicas con relación al hábitat Describe las cadenas alimenticias</p> <p>Reconoce la relación del hombre con los seres de la naturaleza</p> <p>Entiende la importancia de la alimentación Distingue la función curativa de especies que se consumen Comprende qué alimentos no son permitidos para el consumo infantil</p> <p>Identifica los cambios sociales de la alimentación</p>	<p>Estudia las funciones del cuerpo y su forma del objeto de trabajo Comprende la función de la estructura del cuerpo con relación al hábitat</p> <p>Describe el respeto de los seres de la naturaleza que tiene la sociedad durante el trabajo</p> <p>Examina propiedades nutrimentales que proporciona el caracol Describe qué problemas de salud puede remediar este tipo de alimento Entiende los valores nutritivos del objeto de estudio, y cómo han cambiado la dieta alimentaria en la actualidad</p> <p>Se da cuenta en los cambios producidos a través de su historia</p>	<p>técnicas</p> <p>Reconoce las distintas características y funciones morfológicas, adaptadas en el medio ambiente</p> <p>Entiende la cosmovisión de su pueblo y actúa</p> <p>Se da cuenta en los cambios producidos a través de su historia</p>
--	---	--	---

Empezamos nuestro análisis recuperando los verbos —en negrita en la tabla de arriba— con los que nuestro colaborador expresa los conocimientos que los niños desarrollan en relación a la primera variable y sub-variable de la secuencia lógica (“Medio ambiente”, “Tipos de ecosistema”). Observamos cómo nuestro colaborador planea el desarrollo de habilidades cada vez más complejas según el ciclo en que se encuentran los alumnos, empezando por las de nombrar y describir (primer ciclo), pasando por las de identificar y comprender (segundo ciclo), hasta llegar a las de analizar y sistematizar (tercer ciclo). Veamos ahora qué sucede en el caso de la segunda variable de la secuencia lógica, relacionada con el fin social de la actividad. Aquí observamos cómo nuestro colaborador plantea diferentes niveles de apropiación de la finalidad social relacionada con la actividad de recolectar caracol para preparar el alimento de la Semana Santa, pasando del inicial reconocimiento de la fiesta y de su finalidad (primer nivel), a una comprensión de su función social y de las formas de organización (segundo nivel), para culminar con la comprensión más integral del evento social en objeto y confirma la importancia de la formación valoral —de la que hablamos en el capítulo anterior al analizar el perfil de egreso— de uno de los valores positivos de las sociedades indígenas —el respeto— adquirido por los niños a través de las vivencias que realizan a lo largo de la fiesta. Continuemos nuestro análisis con la tercera variable y sub-variable planeada en la secuencia lógica (“Técnica” y “Tipos de proceso de producción”). Observamos cómo, en esta ocasión, los alumnos aprenden progresivamente a identificar (primer ciclo), a registrar (segundo ciclo) y finalmente a comprender (tercer ciclo) los procedimientos relacionados con la técnica por medio de la cual se prepara el caracol y se cocina el alimento para la fiesta. Aunque no se describe en la planeación realizada por nuestro colaborador,

fácilmente podemos imaginar la riqueza de conocimientos culturalmente propios que los niños adquieren en cada ciclo en relación con esta variable. Finalmente, pasemos a la sub-variable “Cooperación con los seres de la naturaleza”, por medio de la cual los alumnos desarrollan nuevamente unos valores fundamentales relacionados con la cosmovisión de su pueblo como son: reconocer la relación del hombre con los seres de la naturaleza (primer ciclo), describir el respeto que la sociedad humana demuestra hacia estos seres cuando, por medio de su trabajo, utiliza para preparar una comida ritual a un ser vivo de la naturaleza como el caracol (segundo ciclo), y entender la cosmovisión de su pueblo (tercer ciclo).

Ahora bien, no cabe duda de que muchos pedagogos occidentales no se quedarán conformes ni con nuestro análisis ni con la dosificación de conocimientos elaborada por Juan. Sin embargo, lo que me parece importante destacar es que, por medio de la tabla que acabamos de analizar, nuestro “pequeño Gasché”, no sólo demostró el poder sustantivo que deriva de su conocimiento de la vida indígena, sino que también se apropió del poder formalizante que solíamos controlar los asesores kaxlanes. De esa manera, Juan realizó un importante ejercicio intercultural por medio del cual transmitió a sus colaboradores kaxlanes y a los pedagogos que se acercarían a analizar el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009) lo que él había estado realizando de forma práctica con sus alumnos. No sobra recordar que lo que le permitió hacerlo fue justamente el control que tiene sobre los conocimientos comunitarios indígenas; pero, en esta ocasión, este poder sustantivo se fusiona con el poder formalizante que aprendió en sus estudios universitarios, lo que le permitió articular de manera intercultural estas dos formas de generar conocimiento.

Pasemos ahora a documentar el proceso de co-teorización por medio del cual se estuvo reflexionando acerca de un aspecto medular de la propuesta educativa objeto de este estudio, a saber: el proceso de articulación y contrastación intercultural.

5.5. 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 educativos 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”¹⁸⁸ o, de forma similar, de fomentar “una relación de intercambio de conocimientos y valores entre las diversas culturas en condiciones de igualdad que aporte

¹⁸⁸ Casillas, L. & Santini, L. (2006), p. 34.

al desarrollo del conocimiento”¹⁸⁹, “abriendo así la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes”¹⁹⁰. Estos buenos deseos planteados desde la educación oficial responden a la que, en el capítulo intitulado “De eso que llaman interculturalidad”, llamé una visión utópico-angelical (Gasché, 2008b) de la interculturalidad. 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 & Pérez, 1999; Pérez, 2003), y que hemos citado en el capítulo primero de esta tesis, nos muestran una realidad alarmante. Como sintetiza Pérez (2003), 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. (p. 20)

En particular, los estudios arriba mencionados 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, p. 87)

Ahora bien, ¿cómo se posiciona el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 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 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

¹⁸⁹ Casillas, L. & Santini, L., 2006, p. 36.

¹⁹⁰ Casillas, L. & Santini, L., 2006), p. 38.

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 [...] ¹⁹¹.

Ahora bien, ¿cómo integrar/equilibrar dos tipos de conocimiento —indígena y escolar convencional— que responden a racionalidades profundamente distintas? Esta es una pregunta fundamental que, en el caso de la propuesta educativa desarrollada en la Amazonía peruana por parte de Gasché y sus colaboradores —que, como vimos, representa un referente importante del modelo curricular en objeto—, se contestó afirmando que:

La educación debería ofrecer en sus diseños curriculares los medios y recursos que permitan expresar y valorar tanto la comprensión indígena del universo socio-natural [...] como sus aspiraciones a la modernidad lo que implica la importancia de crear canales comunicativos entre dos universos culturales. (Gallegos, 2008, p. 225)

En particular, Gallegos señala que las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se desarrollan en las comunidades indígenas representan no sólo el eje generador de conocimientos y procesos de aprendizaje propios, sino que también operarían como “puente para relacionarse con el conocimiento formal o científico” (Gallegos, 2008, p. 221). La autora precisa al respecto:

Trabajar las actividades productivas como actividades pedagógicas exige establecer una relación entre los saberes propios y los elementos del universo técnico-científico occidental. El conocimiento ecológico (conocimiento del medio natural) de una sociedad, vinculado al saber-hacer técnico, conlleva procesos cognitivos que sirven como punto de partida para su articulación con categorías y conceptos científicos occidentales, que luego (de acuerdo al grado de complejidad pertinente) se desarrollarán en la escuela. (Gallegos, 2008, p. 232)

El hecho de explicitar y objetivar esos conocimientos y prácticas en la escuela, organizarlos, sistematizarlos (de manera escrita y con recursos gráficos y simbólicos convencionales) es el primer paso para relacionar el conocimiento formal con el conocimiento cotidiano. (Gallegos, 2008, p. 233)

¹⁹¹ Stefano y Raúl, “Memoria del Taller Noviembre 2009”, p. 9.

Ahora bien, luego de recuperar las interesantes aportaciones de los ideólogos de la versión original del Método Inductivo Intercultural, veamos ahora cómo se co-teorizó sobre el tema de la articulación intercultural de conocimientos a lo largo del proceso de diseño curricular en objeto. Empecemos por las palabras del 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 trabaja¹⁹².

He aquí un primer planteamiento que, como vimos al analizar el perfil de egreso 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”?¹⁹³

Analicemos cómo se contestó esta pregunta durante el proceso de diseño curricular que estamos analizando por medio de algunas aportaciones de los colaboradores indígenas y no indígenas.

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 científico¹⁹⁴.

He aquí un primer planteamiento fundamental que nuestros colaboradores indígenas marcan de manera contundente. El proceso de articulación tiene sus raíces en los

¹⁹² Cita retomada del documento: “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 35.

¹⁹³ Jorge, Mankut y Juan “4.1 La alternativa educativa primaria de la UNEM”, en Stefano y Raúl (compiladores). “Memoria del taller” (61 páginas), p. 33-41.

¹⁹⁴ Gustavo, Edmundo y Armando, “Proceso de preparación y planeación de clase del maestro”, en Stefano y Raúl (compiladores). “Memoria del taller” (61 páginas), p. 56-59.

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 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 pertenece¹⁹⁵.

Como bien dice nuestro colaborador, la propuesta educativa de la UNEM/EI 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, la cultura propia. Como veníamos argumentando 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* —o sea, 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 vida.

¹⁹⁵ Juan, “La alternativa educativa primaria de la UNEM”, p. 2-4.

[...] 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 [...]¹⁹⁶.

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”¹⁹⁷.

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 varios 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”¹⁹⁸.

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?

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, como 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

¹⁹⁶ Juan, “La alternativa educativa primaria de la UNEM”, p. 5.

¹⁹⁷ Gustavo, “Modelo sintáctico de generación de contenidos, área sociedad y naturaleza”, p. 1.

¹⁹⁸ 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.

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 ¹⁹⁹.

He aquí un claro ejemplo del proceso de co-teorización por medio del cual se logró desarrollar y enriquecer la versión original del Método Inductivo Intercultural. 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 éstos 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.

¹⁹⁹ Citas retomadas del documento: “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 34-35.

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 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 occidentales²⁰⁰.

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 éstos últimos no son neutrales, sino que son 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 y escolares/universales) tienen que surgir de las actividades que se realizan en el territorio sociocultural comunitario en el que los niños se están desarrollando a partir de la pedagogía indígena. 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. Ahora bien, 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 lo 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 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 ser ni armónico ni equitativo, ya que en ello intervienen las relaciones de “dominación-sumisión” (Gasché, 2008) entre la sociedad nacional-mestiza y las sociedades indígenas. Por esa razón, plantean realizar un proceso de

²⁰⁰ Citas retomadas del documento: “Currículum UNEM agosto 2008”, p. 34-35.

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 críticamente los conocimientos escolares/universales y proceder a una articulación intercultural crítica que parte de la valoración y fortalecimiento de lo propio.

Pasemos ahora a ver cómo se co-teorizó el tema de la evaluación del proceso educativo.

5.6. “Todos evaluamos todo”

En primer lugar, es menester señalar que el tema de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje no había sido desarrollado de manera formal en la versión original del MII elaborada por Gasché y sus colaboradores en la Amazonía Peruana. De hecho, considero que la co-teorización preliminar de este fundamental aspecto ha sido una de las principales aportaciones al MII realizada por parte del grupo intercultural de colaboradores que trabajamos al diseño del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009).

Fue durante el Taller Agosto 2008 cuando, después de que los dos asesores kaxlanes señalamos la necesidad de abordar este tema, nuestros colaboradores indígenas tomaron la decisión de investigar en sus escuelas y comunidades las formas propias de evaluar vigentes en la educación familiar y en las escuelas comunitarias para alimentar *desde abajo* y *desde adentro* la propuesta evaluativa en construcción. Como señalamos en otras partes de esta tesis, también en ese aspecto vemos la importancia que tiene la vinculación comunitaria y la relación con lo socioculturalmente propio para nuestros colaboradores indígenas. Enfatizando una vez más las implicaciones político-pedagógicas y epistémicas de la construcción de una nueva ontología del conocimiento escolar, nuestros colaboradores indígenas identificaron claramente en la comunidad el espacio donde encontrar las fuentes para organizar el proceso evaluativo que sus colaboradores kaxlanes les estábamos solicitando para redondear la metodología de enseñanza-aprendizaje. Los hallazgos de las investigaciones realizadas por nuestros colaboradores tseltales, tsotsiles y ch'oles con los padres de familia, demás educadores comunitarios y niños de sus comunidades fueron objeto de reflexión y análisis colegiado durante el Taller Septiembre 2008, cuando nos dedicamos a co-teorizar sobre el proceso de evaluación. Veamos ahora los aspectos que estuvimos debatiendo los diferentes colaboradores, señalando desde un principio que, a diferencia de otras partes del currículum que se trabajaron a lo largo de casi dos años, el tema de la evaluación solamente se reflexionó hacia el final del proceso de diseño curricular por lo que no se pudo desarrollar por completo, dejando para la etapa de validación curricular su aterrizaje concreto así como ulteriores avances y propuestas. El tema fue introducido por uno de los asesores kaxlanes, quien abrió el debate señalando un aspecto que se había discutido y acordado en el taller precedente:

Stefano: La evaluación en nuestra propuesta educativa obviamente no va a ser igual que en las escuelas oficiales con exámenes y calificaciones, sino que, ya

lo habíamos comentado, que va a ser otro tipo de evaluación diferente, otro método de evaluación. [...]

Raúl: Yo pensaría primero en varias partes de la evaluación: ¿Qué vamos a evaluar? ¿Quiénes van a evaluar? ¿Cómo vamos a evaluar? ¿Cuándo, en qué momento vamos a evaluar?²⁰¹.

Pancho: ¿Quién va a evaluar?

Jesús: Los padres de familia, los niños.

Mankut: Es que a veces nosotros [los maestros] nos confiamos que hacemos bien pero a veces no vemos nuestros errores y es diferente que los padres de familia califiquen qué es lo que sus hijos han aprendido en la escuela²⁰².

Observamos cómo, desde el principio del debate colegiado, nuestros colaboradores indígenas, sin miedo de perder el tradicional monopolio que los maestros y educadores comunitarios suelen ejercer sobre la evaluación, empiezan a innovar enfatizando el papel de los padres de familia²⁰³ con respecto de la evaluación de los aprendizajes escolares de los niños. En particular, resulta muy interesante observar que la intervención de los padres en el proceso evaluativo es considerada importante pues ellos pueden percatarse de aspectos que tienen que ver principalmente con la esfera valoral (ver capítulo 6 dedicado al análisis del perfil de egreso), y que el maestro no puede evaluar de manera integral sin su participación, ya que estos se reflejan en el comportamiento de los niños en la familia y en la comunidad:

Mankut: Los padres pueden evaluar con respecto del desenvolvimiento en la familia, cuando llega una persona desconocida, su relación [de su hijo] con esta persona, si es que tiene miedo de hablar, si le habla bien, o si esta persona no habla nuestra lengua y el niño que le platique en castellano, en esa forma [los padres] están viendo si el niño está perdiendo este miedo al hablar o a intentar hablar en español.

También en las actividades si es que los niños se están volviendo haraganes o si están participando en las actividades.

Jesús: Lo otro que podrían evaluar los padres es el respeto, el comportamiento de los niños ante los mayores de la comunidad, la participación en la familia, en el trabajo al campo, el apoyo dentro de la casa²⁰⁴.

Las aportaciones de nuestros colaboradores enfatizan aspectos que, como destacan Modiano (1974), Freedson y Pérez (1999) y otros estudios realizados en regiones indígenas de Chiapas, los padres y madres de familia de las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles suelen considerar relevantes para evaluar los aprendizajes de sus hijos en las escuelas. Me

²⁰¹ Transcripción del día 24/9/2008, p. 1.

²⁰² Transcripción del día 24/9/2008, p. 1.

²⁰³ Aclaremos que al utilizar el sustantivo genérico plural "los padres de familia" no se pretende de ninguna manera excluir a las madres de la participación en el proceso evaluativo. Así como la participación de las señoras como expertas o conocedoras comunitarias es sumamente valorada en las actividades sociales, productivas, rituales o recreativas, también su aportación en la evaluación de los aprendizajes de sus hijos es una característica importante de esta propuesta educativa.

²⁰⁴ Transcripción del día 24/9/2008, p. 1.

refiero en particular a las actitudes y valores comunitarios que, como ya señalamos al referirnos al proceso de co-teorización del perfil de egreso, son difícilmente atendidos en las escuelas convencionales.

Interpretando las palabras de nuestro colaborador, podemos inferir que una de sus principales preocupaciones — “[...] si es que los niños se están volviendo haraganes o participan en las actividades” — se relaciona directamente con el impacto de la escuela convencional sobre otro de los valores positivos de la sociedad indígena a la que pertenece: el trabajo. En efecto, como sostiene Modiano (1974), entre los indígenas tsotsiles es común la idea de que los juegos de los kaxlanes tienen una mala influencia sobre los valores propios de las culturas indígenas. La autora señala que, tradicionalmente, los niños indígenas realizan juegos imitativos orientados hacia la adquisición de las capacidades laborales de los adultos y hacia el desarrollo del valor del trabajo. Siempre en relación a este aspecto valoral, uno de nuestros colaboradores también solía recordar que los juegos aprendidos en la escuela convencional tienen casi siempre un enfoque competitivo, lo que contribuye a fomentar el individualismo entre los niños, contrastando con el comunitarismo que suele predominar en las culturas indígenas.

Luego de destacar la importancia de la participación de los padres de familia en la evaluación de los sobre citados aspectos valorales y actitudinales, es menester señalar que el papel que nuestros colaboradores indígenas asignaron a estos actores comunitarios en el proceso evaluativo también se refleja en ámbitos más “académicos” y, en específico, en la evaluación de los conocimientos escolares indígenas y convencionales que los niños desarrollan por medio del MII. Lo anterior ya lo mencionaba Mankut, cuando señalaba que los padres pueden evaluar en la práctica la habilidad de conversar en castellano de sus hijos, por ejemplo cuando llegan visitas de kaxlanes que no hablan una lengua indígena a sus casas. Sin embargo, la participación de los padres de familia en el proceso evaluativo no se limita únicamente a aspectos lingüísticos sino, como bien señalaron nuestros colaboradores:

Jesús: [...] los padres pueden evaluar los conocimientos escolares [...] que vayan a hacer las cuentas en el mercado cuando se va a comprar. [...]

Pancho: De matemáticas y de español los padres también pueden participar, pero las cuestiones de ciencias naturales, biología eso ya se encargaría el maestro, aunque esto también lo puede hacer a la vista de los padres, por medio de exposiciones, dibujos, explicaciones de los niños, de esta manera se puede hacer participar los padres en la evaluación de los conocimiento escolares universales.

Ahora bien, una vez demostrada la importancia otorgada a la participación de los padres de familia en el proceso evaluativo, me parece relevante señalar que, durante el debate realizado, los diferentes colaboradores también propusimos algunas formas concretas para hacer efectiva esta participación:

Mankut: Los padres de familia, ¿qué actividades podemos hacer para que puedan evaluar los logros de aprendizaje de sus hijos? Por ejemplo a través de un evento, o a través de la observación de alguna actividad para que vean cómo lo hemos hecho.

Pancho: En eventos donde los niños participan, hacen dramas, para que puedan perder el miedo.

Edmundo: En los eventos se puede evaluar el comportamiento del niño, el valor, si ya puede hablar, si ya no tiene tanto miedo de participar, con cantos, bailes. [...]

Stefano: [...] Otra evaluación es la que los padres hacen en sus casas con respecto de los aspectos que señalaba Pancho: el respeto, la participación en las actividades [...].

Jesús: Otra forma de evaluar sería como de mostrar lo que se está haciendo en la escuela, por ejemplo si se llega a hacer un material didáctico, esto sería una forma de evaluar²⁰⁵.

La realización de eventos donde los niños muestren a los padres de familia sus avances en el desarrollo de habilidades socialmente valoradas (como hablar correctamente en español, por ejemplo), así como la observación por parte de los padres de familia de las actividades pedagógicas desarrolladas a partir del MII, son otros espacios que nuestros colaboradores proponen abrir a los padres para facilitarles la evaluación de los aprendizajes escolares de sus hijos. De esa forma, se estaría complementando la evaluación que ya realizan en sus casas con respecto de los valores que la escuela transmite y fomenta. Pero eso no es todo:

Pancho: [...] Esta evaluación que los padres hacen en su casa se podría abrir el espacio [en la asamblea escolar], específicamente para que los padres digan cómo están viendo la educación de sus hijos y que en la asamblea que hagan recomendaciones a la escuela para que cambie esto.

Jesús: Yo creo que también los niños deberían de participar en la asamblea, ya sea como oyentes o podrían mostrar alguno de sus trabajos en una asamblea, para que no sólo en los eventos. Ahí los padres pueden discutir, opinar²⁰⁶.

De forma contundente, nuestros colaboradores enfatizaron así la importancia de que la evaluación que realizan los padres de familia trascienda el ámbito familiar y sea objeto de análisis y debate público en el máximo órgano deliberativo de la comunidad: la asamblea. Como se destaca en la cita de arriba, los padres de familia y, posiblemente, los mismos niños, encontrarían en la asamblea comunitaria un importante espacio para hacer “recomendaciones” con respecto de los aprendizajes realizados en la escuela. Aquí emerge claramente la importancia de las experiencias concretas maduras por nuestros colaboradores indígenas en las escuelas comunitarias y autónomas en las que han estado trabajando, donde el control comunitario sobre la escuela suele ser muy efectivo y se expresa justamente al interior de la asamblea. Lo anterior queda aún más claro en el debate que se reporta a continuación en el que se señala que la asamblea es también un espacio importante para evaluar el desempeño social y comunitario del maestro:

Stefano: Bueno esta sería entonces la evaluación que hacen los padres de familia del trabajo de la escuela. ¿Podrían evaluar al maestro también, de forma específica? De hecho en el perfil del maestro lo que estamos poniendo es que el

²⁰⁵ Transcripción del día 24/9/2008, p. 3.

²⁰⁶ Transcripción del día 24/9/2008, p. 2.

maestro tiene que ser avalado y respaldado por la comunidad, entonces la comunidad tiene que estar evaluando su trabajo y decidir si le sigue dando trabajo, si está bien y si lo sigue queriendo. Habría que pensar en un espacio para que la asamblea escolar pueda evaluar al maestro.

Pancho: Pues sería el comportamiento del maestro en la comunidad, su participación en las actividades, la comunicación con las autoridades y los padres de familia.

Stefano: ¿Y cuándo se haría esta evaluación? Porque es importante que haya un momento específico para hacerlo porque luego de lo contrario los maestros pueden manipular y hacer que esta evaluación comunitaria no se haga nunca.

Edmundo: Los padres de familia van evaluando a los maestros a diario, pero es en la asamblea escolar cuando los padres de familia dicen lo que observan de los maestros, es así como lo hemos escuchando en nuestra comunidad.

Cualquier trabajo que haces o que no haces los padres de familia te lo recuerdan, te dicen²⁰⁷.

Como explicaremos en el siguiente capítulo dedicado al proceso de co-teorización del perfil deseable del maestro, en la propuesta curricular que estamos analizando se enfatiza la importancia de que el maestro tenga el aval y el respaldo de la comunidad que, como máxima autoridad educativa ante la que responde, estará evaluando de forma continua su desempeño y, en particular, “el comportamiento del maestro en la comunidad, su participación en las actividades, la comunicación con las autoridades y con los padres de familia”.

Llama la atención el tipo de indicadores que mencionaron nuestros colaboradores indígenas ya que, una vez más, enfatizan aspectos conductuales y valorales más que otros relacionados con la parte pedagógica. Asimismo, otra vez emerge la importancia de las experiencias concretas maduras por nuestros colaboradores en la vida indígena y en las escuelas comunitarias, como explícitamente señala Edmundo al decir: “[...] así lo hemos escuchado en nuestra comunidad”.

Ahora bien, reafirmando la relevancia que nuestros colaboradores atribuyen a los valores positivos de las sociedades indígenas, entre los que se encuentra la reciprocidad, a continuación veremos cómo, respondiendo a la inquietud de uno de los asesores kaxlanes, se llega a plantear la importancia de que maestros y comunidad se evalúen recíprocamente. Veamos lo que comentaron al respecto los diferentes colaboradores:

Stefano: ¿Se tiene que evaluar la participación de la comunidad en la escuela? Porque hay casos en que la comunidad no apoya.

Edmundo: Sí, para que no sólo la comunidad te evalúe sino que sea recíproco.

Mankut: Sería en la misma asamblea en la que el acompañante²⁰⁸ lo mencionaría.

²⁰⁷ Transcripción del día 24/9/2008, p. 3.

²⁰⁸ En el siguiente capítulo explicaremos la génesis del maestro acompañante como categoría arraigada intercultural.

Pancho: Lo ideal es que la misma asamblea evalúe el apoyo que la comunidad le da al acompañante, eso que el acompañante se lo platica a las autoridades y al comité y le propone que se platique en la reunión, de esa forma son las mismas autoridades que lo señalan en la asamblea.

Stefano: Pues sería una evaluación de todos sobre todo.

Jesús: También las autoridades y los comités tienen que ser evaluados por parte de la asamblea, que es la que decide si el comité se queda o se sale porque no está cumpliendo con su trabajo²⁰⁹.

Otro debate interesante se dio con respecto de la participación de los niños en la evaluación del maestro:

Pancho: ¿Cómo podrán evaluar los niños al maestro-acompañante?

Mankut: Los niños siempre están evaluando, dicen este me gusta o este no me gusta.

Stefano: Pero cómo vamos a aprovechar esta evaluación que siempre hacen los niños para que el maestro cambie, que puedan decirle al maestro su evaluación y que el maestro cambie donde los niños vean que está fallando, que cambie su forma de trabajar.

Jesús: Es el acompañante que tiene que fomentarlo, que invite a los niños a comentarlo o a escribirlo, pero que no sea así como tan directo, porque a veces los niños no lo dicen directamente.

Mankut: Se podría hacer delante de los padres de familia.

Stefano: Hay unas escuelas donde están promoviendo asambleas de niños, pero esto se hace poco a poco para que los niños aprendan a hacerlo, a organizarse sin adultos, a decidir su orden del día, hacer su propia relatoría que hacen llegar a los maestros. A lo mejor se podría hacer poco a poco.

Mankut: O que opinen a través de una rueda, abiertamente, sin miedo. Hay niños que sí son activos, que lo dicen abiertamente.

Jesús: También poner un buzón de quejas o sugerencias en el salón para que ahí los niños opinen sobre el trabajo del maestro.

Stefano: Hay que tomar en cuenta que el maestro tiene mucho poder y los niños pueden tener miedo de represalias.

Pancho: Es que depende mucho de la actitud del maestro. Podemos hacer esto cuando vamos a dedicar tiempo a la evaluación del acompañante, cuando generamos confianza, que esto lo evalúen con los padres y las madres. Solamente así, con la ayuda de los padres se podría hacer esta evaluación²¹⁰.

Aunque se trate de una lluvia de ideas preliminar, la reflexión colegiada que acabamos de citar es una muestra de la sabiduría pedagógica desarrollada por nuestros colaboradores en la vida comunitaria. Además, en ella se observa su disposición hacia la innovación educativa ya que, además de proponer diferentes opciones para facilitar una evaluación libre y espontánea por parte de los niños, ellos terminaron destacando la importancia que tienen las actitudes del maestro hacia sus alumnos y la confianza que sabe establecer con

²⁰⁹ Transcripción del día 24/9/2008, p. 5.

²¹⁰ Transcripción del día 24/9/2008, p. 7.

ellos y con los padres de familia como ingredientes para lograr una evaluación que pueda retroalimentar su propio quehacer docente.

Luego de reflexionar sobre el papel de los padres de familia y de los niños en el proceso evaluativo, la reflexión colegiada se centró sobre los métodos de evaluación. Veamos cómo se desarrolló esta parte:

Stefano: Tengo una pregunta: en cada cultura todos estamos siempre evaluando lo que hacemos nosotros y lo que hacen los demás. En las zonas indígenas ¿cómo le hacen los adultos para evaluar los avances de los niños en las actividades cotidianas?

Mankut: En el resultado de sus trabajos.

Edmundo: También resolviendo problemas que enfrentan en un trabajo, en una venta por ejemplo. Ahí el padre de familia evalúa a su niño si sabe algo de operaciones, si lo puede ayudar en la venta. Si el niño no lo sabe hacer el padre se da cuenta de que no está aprendiendo nada.

Stefano: En el caso del trabajo de las niñas y de los niños, ¿cómo se le evalúa en su casa?

Pancho: Lo que la gente dice es que ya lo puede hacer solito, que ya lo hace solito, sin que nadie le diga, pues entonces este niño ya aprendió a trabajar. O dicen que sí, más o menos está aprendiendo, van con calma, no lo presionan, aunque si por ejemplo le dicen que ya no es hora de jugar sino que hay que trabajar. Cuando le dicen a la persona que ya se desenvuelve por sí solo es que ya lo aprendió.

Stefano: [...] Esto lo tenemos que tomar en cuenta en nuestra evaluación, tenemos que ver si el niño sabe hacer algo solito.

Pancho: Bueno es que ya dijimos que no vamos a evaluar todo en grupo, que se va a evaluar también individualmente. [...] Sí porque no todos los trabajos se hacen colectivos, por ejemplo el trabajo en el cafetal se trabaja también solo, mientras que en colectivo se trabaja solamente a veces²¹¹.

Observamos nuevamente cómo la pregunta del asesor kaxlan detona una importante reflexión sobre las formas socioculturalmente propias que los padres de familia suelen utilizar para evaluar el desempeño de sus hijos en las actividades familiares y comunitarias. Es esta una muestra importante de la forma como la co-teorización del proceso evaluativo se estuvo realizando desde abajo y desde adentro por medio de una MAI en la que se ponen al centro del debate los *códigos en vivo* por medio de los cuales nuestros colaboradores explicaron la forma en la que se desarrolla el proceso evaluativo en la vida comunitaria indígena. Pero eso no es todo. Al enfatizar la autonomía del niño que demuestra *en el hacer* la adquisición de las habilidades relacionadas con cierto tipo de actividad que sus padres le encomendaron, nuestros colaboradores están implícitamente destacando la pertinencia y relevancia sociocultural del MII para las culturas indígenas a las que pertenecen, en las cuales, como bien señala Gasché en los escritos que hemos venido citando en diferentes partes de esta tesis, la fuente de la cultura propia son las actividades sociales, culturales

²¹¹ Transcripción del día 24/9/2008, p. 6.

productivas y recreativas que los habitantes de la comunidad realizan en el territorio comunitario.

Cerremos ahora este breve paréntesis para regresar al debate sobre el proceso evaluativo. La reflexión sobre las formas propias de evaluar que suelen aplicarse en la vida comunitaria y en la educación endógena fue la que nos llevó a plantear que:

Stefano: Entonces la evaluación sería principalmente práctica, no teórica, sin exámenes [...]

Edmundo: Es que en los exámenes los alumnos sólo memorizan y luego se les olvida, por eso no es un conocimiento relevante, porque nunca se lleva a la práctica, sólo se memoriza.

Pancho: Por ejemplo se les podría pedir a los alumnos que escriban lo que se hizo en la escuela durante la semana, qué es lo que aprendieron en la semana. Que lo hagan por escrito lo que ya lo saben hacer y que lo hagan oralmente los que no pueden escribir [...]

Jesús: Se pueden poner preguntas abiertas que los niños contesten, no puras preguntas cerradas, como las fechas de la Revolución, sino abiertas, para que los niños se expresen, desarrollen su lenguaje. Estas hojas también se podrían pasar a los padres de familia para que ellos también estén viendo [...] ²¹².

En esta ocasión vemos cómo la síntesis realizada por el asesor kaxlan detona una interesante reflexión por parte de nuestros colaboradores indígenas que, además de remarcar la importancia de fomentar en los niños conocimientos significativos por medio de la realización de actividades concretas y prácticas, abogan a favor de una evaluación reflexiva por medio de la recuperación crítica de los conocimientos desarrollados en una unidad didáctica, fomentando de esa manera la meta-cognición de los niños y, como señala nuestro colaborador, de los propios padres con respecto de los aprendizajes escolares. Otro aspecto del proceso evaluativo acerca del cual se reflexionó fue la cuestión de las calificaciones:

Stefano: ¿Qué vamos a hacer con las calificaciones? [...] ¿Cómo haríamos para poner calificaciones, por ejemplo en las escuelas oficiales donde trabajamos, donde se nos piden calificaciones? ²¹³

Jesús: Yo creo que no deberíamos manejar números.

Stefano: Nosotros en primera instancia no estamos de acuerdo con poner puntos [números] y esto lo vamos a mencionar en el documento, la evaluación no puede reducirse a una calificación numérica, porque consideramos que no se le puede dar un número al aprendizaje de una persona, pero en el caso de las

²¹² Transcripción del día 24/9/2008, p. 7.

²¹³ Recuerdo que algunos de los colaboradores tseltales y tsotsiles que participaron en el proceso de diseño curricular han trabajado y/o trabajan como maestros en escuelas oficiales pertenecientes al PECE (Programa Educador Comunitario Indígena) de la SECH (Secretaría Educación de Chiapas), por lo que, aunque suelen tener una amplia libertad con respecto al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen que cumplir con los requisitos y normas relativos a las calificaciones. Diferente es el caso de los colaboradores ch'oles que trabajan en escuelas autónomas, en las cuales las calificaciones ya no son utilizadas.

escuelas oficiales donde trabajamos tenemos que poner una calificación numérica, porque esto lo exige la SEP. ¿Cómo sacamos este número? [...]

Jesús: Se puede hacer por puntos, asignar un punto por cada parte, su redacción, su asistencia, su exposición. [...]

Pancho: Está bueno lo que propuso, de asignar puntos a cada aspecto que vamos a evaluar y sacar la suma para asignar la calificación numérica. Pero que el niño lleve su propio control, por medio de un portafolio de evaluación.

Jesús: [...] También el mismo niño podría ponerse su calificación.

Pancho: Si se puede, pero habría que cuidar a estos niños un poco traviesos que se ponen 10 cuando en realidad no trabajan.

Jesús: Bueno se trata de concientizar a los niños y que el acompañante analice junto al niño la calificación.

Stefano: La autoevaluación del niño entonces queda integrada como uno de los aspectos que se van a considerar para la calificación. Vamos a decirle al niño que se califique, que diga cuánto cree que merece de calificación él y que diga por qué, que lo explique, que se dé cuenta. Hay que fomentar esta auto-evaluación y auto-calificación en los niños.

Pancho: Es un proceso que lleva tiempo, es poco a poco. También se les puede preguntar a los padres qué número le daría a su hijo. Que los propios padres nos ayuden a analizar si sus hijos pasan al siguiente grado o si se quedan en el mismo. [...]

Stefano: Pues, vamos a poner en el documento varios aspectos [...] presentaciones, exposiciones, investigaciones, participaciones, actividades, asistencia, auto-evaluación del niño, pero lo vamos a dejar abierto para que cada maestro decida qué aspectos va a tomar en cuenta para sacar el número que, aunque no lo consideramos importante, en los casos de las escuelas oficiales donde trabajamos se tiene que poner²¹⁴.

En esta reflexión colegiada tenemos otra interesante muestra de la disposición y apertura hacia la innovación pedagógica de nuestros colaboradores indígenas que, gracias a su conocimiento de la pedagogía indígena y a las experiencias maduradas en la educación comunitaria y, particularmente en el caso de los compañeros ch'oles, en la educación autónoma zapatista, lograron liberarse de la esclavitud del número como calificación, mostrando además, conocer un amplio abanico de técnicas pedagógica y estrategias didácticas para fomentar la auto y co-evaluación. Cerremos así esta parte dedicada al análisis de los alcances de la co-teorización del proceso evaluativo al interior del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009) con una reflexión final que se desprende de las siguientes aportaciones de dos de nuestros colaboradores:

Stefano: Y ¿cuál es el objetivo de la evaluación? ¿Por qué evaluamos?

Pancho: Para ver los logros de aprendizaje, la organización, las habilidades y capacidades de niños, las actitudes, nuestro trabajo.

Stefano: Sería una evaluación muy integral pero para mejorar, analizar las dificultades y ver cómo sobrellevarlas.

²¹⁴ Transcripción del día 24/9/2008, p. 9.

Pancho: Es una evaluación colectiva, entre todos²¹⁵.

Aquí se resumen, en pocas palabras, algunos de los principales elementos que estuvimos destacando en las páginas anteriores. Recuperando el título de este capítulo, me parece relevante enfatizar la característica medular del proceso evaluativo tal como ha sido co-teorizado por este grupo intercultural de colaboradores: “todos evaluamos todo”; otra vez es la comunidad el centro y el sujeto activo del proceso educativo.

²¹⁵ Transcripción del día 24/9/2008, p. 10.

Capítulo 6.

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

6.1. Introducción

En este capítulo nos dedicamos a reconstruir 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* (AAVV, 2009). Como anticipamos en la introducción de la tesis, consideramos que ha sido justamente éste el proceso que mejor ejemplifica la forma en que operó la Metodología Arraigada Intercultural (MAI) descrita en el tercer capítulo. 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, Asesorkaxlan1, etc.). Posteriormente, se identificaron aquellos “códigos en vivo” (Charmaz, 2006, p. 54) y “categorías sociales [...] inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores” (Bertely, 2000, p. 64) que “cristalizan las experiencias” (Charmaz, 2006, p. 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 señalamos 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 al que nos hemos referido a lo largo de esta tesis.

Luego, se analizó de manera diacrónica el proceso de construcción del perfil docente, identificando 5 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”²¹⁶ y, finalmente, se explicitó la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante (fase 5). Organizándolo cronológicamente la información recopilada en el *corpus* documental, estas 5 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/o 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 cualitativamente 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, ésta fue resultado de la aplicación de una Metodología Arraigada Intercultural 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:

A(KoI)S = Aportación (kaxlan o indígena) enfatizando el ser docente.

A(KoI)H = Aportación (kaxlan o indígena) enfatizando el hacer del docente.

Es menester observar algunos ejemplos:

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” (p. 23)²¹⁷.

²¹⁶ Ver capítulo 1.6.2.

²¹⁷ En este capítulo, las referencias y citas textuales que remiten a las informaciones recopiladas en el *corpus* documental del proceso de diseño curricular son retomadas del documento “Codificación inicial del *corpus* documental relativo al proceso de construcción del perfil docente en la propuesta curricular”, presentado ante el Comité doctoral en junio del 2009, copia del cual se presenta en el Anexo II de esta tesis. Por lo anterior, a continuación cada cita que se retoma de este documento estará acompañada del número de página relativo al mismo.

AKH (aportación kaxlan enfatizando el hacer del docente): “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” (p. 13-14)²¹⁸.

Ahora bien, 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.

6.2. Hacia la co-teorización de una categoría arraigada intercultural

Por supuesto que, en este largo proceso (2 años de trabajo, 11 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 estamos 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* (AAVV, 2009).

²¹⁸ Como señalamos en los párrafos anteriores, muchas aportaciones de los colaboradores indígenas y kaxlanes articulan necesariamente las dimensiones del ser y del hacer del docente, por lo que, en estos casos, utilicé los siguientes códigos:

A(KoI)S-H = Aportación (kaxlan o indígena) enfatizando el ser docente, aunque indica un cierto hacer relacionado.

A(KoI)H-S = Aportación (kaxlan o indígena) enfatizando el hacer del docente, aunque implica un cierto ser.

Ejemplos:

AKH-S (Aportación kaxlan que enfatiza el hacer del docente, aunque implica un cierto ser):

“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” (p. 9).

En este caso, la dimensión del ser está implícita y se refiere a las actitudes del docente, a su conciencia de la necesidad de seguir formándose y, en el caso específico de los educadores comunitarios de la UNEM/EI, de capacitarse en el manejo de los conocimientos escolares convencionales para poder desarrollar mejor el proceso de articulación intercultural con los conocimientos comunitarios.

AIS-H (aportación indígena que enfatiza el ser docente aunque indica un cierto hacer relacionado):

“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” (p. 17).

Como veremos más adelante al destacar las características asociadas al maestro-acompañante, en este caso se enfatiza la importancia de que el maestro renuncie a monopolizar el proceso de enseñanza, reconociendo a los niños indígenas como sujetos capaces de participar activamente en el proceso, no sólo en lo que atañe al rescate de los conocimientos comunitarios previos, sino también a su ampliación con los conocimientos científicos.

Empecemos el análisis a partir de las aportaciones de *tatuch* Gasché durante el primer taller de diseño curricular (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. (p. 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. (p. 7)

Podemos observar cómo, al recuperar los planteamientos de Gasché con respecto de las características principales del maestro, nuestro trabajo de análisis del *corpus* documental del proceso de diseño curricular nos permitió encontrar las dos dimensiones que hemos destacado desde el comienzo de esta tesis, a saber:

- a) Hacer del docente: ampliación del conocimiento del niño, articulación intercultural entre conocimiento indígena y científico, adquisición de nuevas competencias.
- b) Ser del docente: conciencia de su papel y de su responsabilidad como maestro. Relevancia de los conocimientos culturales previos de los niños.

Nos parece 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” (p. 9).

¿Qué hace el maestro? El maestro con los alumnos va a ir a un sitio de la naturaleza, de ahí va a sacar un recurso natural, lo va a transformar y lo va a poder usar con un fin social. El maestro desarrolla la actividad, como en las tarjetas: vamos a recolectar hongos al monte, sacamos los hongos, podemos examinar, clasificar, transformar, lavar, pelar, preparar, cocinar y comer. [...] Luego hay que explicitar, de cada eje hay que sacar el jugo, los conocimientos implícitos hay que explicitarlos. Solo hacer las actividades todavía no es conocimiento, tenemos que explicitar los conocimientos que están dentro de la actividad. [...] En cada eje tenemos que indicar qué potencial de conocimientos implícitos tiene cada eje. (p. 7-8)

Como vimos en el capítulo anterior, dedicado al análisis del proceso de co-teorización del Método Inductivo Intercultural (MII), 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” (p. 8). “Este tipo de currículo es exigente. Necesita maestros creativos, no rutinarios, burócratas. Maestros que saben crear, investigar, inventar, producir los conocimientos” (p. 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”²¹⁹ por medio del MII.

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. (p. 9)

A lo largo de este proceso de generación de conocimientos el maestro:

Adecua sus herramientas pedagógicas al desarrollo personal del niño (p. 7), [...] 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. (p. 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 contenidos (convencionales y comunitarios)

²¹⁹ Al decir “aprovechar pedagógicamente” nos referimos al proceso metodológico del MII que, como ya vimos en el capítulo 5, está estructurado en un formato de planeación de actividades pedagógicas que permiten generar, articular y contrastar los conocimientos escolares indígenas y convencionales.

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.

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 mostraremos 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 sólo 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, p. 5). Como ya hemos señalado en otras partes de esta tesis, éste 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.

Ahora bien, como señalamos anteriormente, 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 (5 son las que emergen del análisis diacrónico del *corpus* documental), haciéndose énfasis en diferentes dimensiones y características que destacaremos a continuación. Al revisar de manera diacrónica el *corpus* documental del proceso de co-teorización del perfil docente, observamos 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, p. 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. (p. 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. (p. 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. (p. 21-22)

Huacho: [...] En la educación primaria se sufre maltratos físicos [...] el miedo es lo que invade nuestro pensamiento y corazón [...] Me acuerdo cuando estudiaba la educación primaria los maestros nos enseñó a memorizar las letras del alfabeto y nos daba tareas de hacer planas de esas mismas letras, mientras él se iba a su cuarto o a platicar con sus compañeros y cuando llegaba pedía las tareas y los que habían terminado los entregaban y les daba otro trabajo y los que no habían terminado los castigaba, los pegaba o les daba otra plana más. (p. 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 actualidad²²⁰, no sólo son una muestra contundente

²²⁰ En un documento elaborado por Enlace Civil A.C. en los años noventa del siglo XX, al referirse a la educación bilingüe, se destaca la “[...] pésima calidad de la enseñanza de los maestros. En las asambleas comunales plantean constantemente una serie de críticas a los maestros. Se señala el ausentismo ilegítimo, el

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/EI. 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 definición²²¹.

Se comprende así la insistencia en definir al nuevo maestro en proceso de construcción como:

[...] “un compañero más, sólo que tiene un poco más de experiencia, [...] que ayuda a desarrollar los conocimientos que ya tienen los niños”; como “un hermano mayor”, o como “un padre o una madre que tiene que preocuparse como si fueran sus propios hijos los que tiene ahí”; como alguien que genera “confianza con los niños”, quienes “se vuelven tus amigos [...] también afuera del aula y del horario escolar, en la vida comunitaria” (p. 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 tselal 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.

Siempre en el mismo taller (Enero 2007), otras aportaciones de los educadores comunitarios de UNEM/EI 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, p. 23)

alcoholismo y la falta de respeto por las lenguas y las culturas locales en las escuelas, la ineficiente formación de los maestros y el uso de castigos corporales contra los niños, así como la frecuente agresión y abuso sexual de los profesores a las mujeres en todos los niveles educativos”. Enlace Civil A.C. (s.a.), p. 2.

²²¹ Recordamos al respecto 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.

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, p. 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 explicamos en el capítulo dedicado al MII, dada la *integración entre sociedad y naturaleza* (Gasché, 2008b) que caracteriza a las sociedades indígenas, estos conocimientos socioculturales previos no sólo 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 seguir siendo un espacio de ruptura con la comunidad, sino de seguimiento, de continuidad sociocultural, ya que los conocimientos 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 (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” (Documento elaborado por Jorge, Mankut y Juan, p. 23).

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 puntale, 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/EI 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 y algunos expulsaron a los maestros faltistas oficiales, eligiendo jóvenes indígenas de la misma comunidad. (p. 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” (p. 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 Organización internacional del Trabajo (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):

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, [...] formar los miembros del mismo pueblo como docentes y darle la responsabilidad en cuanto en la formulación de programas educativos. Es decir, el currículo escolar para las escuelas indígenas no debe exclusivamente formularse por los técnicos-pedagogos de la ciudad, sino con la participación de los docentes indígenas, [...] la formación de indígenas como maestros y la participación de la comunidad en la formulación de los planes de estudio, de los currículos. Es decir, el currículo debe ser elaborado con la participación de comunidad. (p. 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 [...].
(p. 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.²²²

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 resultados en las asambleas comunitarias o en los espacios que considere adecuados. (p. 51-52)

Remitiéndonos al capítulo 5, dedicado al Método Inductivo Intercultural (MII) y al análisis de sus implicaciones en la propuesta pedagógica del modelo curricular, queremos aquí 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,

²²² 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” (AAVV, 2009, p. 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” (AAVV, 2009, p. 66).

sumamente relevante, ocurrió en el curso del tercer taller de diseño curricular (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 5 colaboradores indígenas y 4 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/EI 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/EI y asesores kaxlanes. 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 (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 [...]. (p. 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. (p. 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. (p. 43)

Jorge: [al referirse a los maestros oficiales]: [...] los presionan de manera brutal, los están reprimiendo, lo hacen por miedo. (p. 44)

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. (p. 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. (p. 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” (p. 48). “Gustavo: [...] en San Cristóbal es lo mismo. Es que es lo que han manejado” (p. 48).

Gustavo [al hablar del uso del calendario sacionatural]: [...] 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. (p. 51)

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 indígenas enfatizan 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 sólo 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 (DGEI), 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. (p. 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/EI y asesores kaxlanes: 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 (...). (pp. 27-28)

Nuestro “pequeño Gasché” destacó 3 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. (pp. 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: éstos 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 [...]. (Comentarios escritos por Juan, capítulo 4, pp. 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 enfatizan 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.²²³

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 [...]. (p. 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 valoral de los niños (“salud física y mental”) y señaló la importancia de que el maestro analice críticamente los valores implícitos en los mensajes de televisión (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 en el siguiente capítulo.

²²³ Así como los educadores comunitarios de la UNEM/EI 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).

6.3. El proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante

Ahora bien, hasta aquí hemos revisado diacrónicamente las aportaciones de los colaboradores kaxlanes e indígenas al proceso de definición del 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, respondiendo a la solicitud de quien escribe y habiendo analizado las aportaciones recopiladas durante los talleres anteriores, se señaló 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. 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 curricular²²⁴. Fue así que, durante el Taller Junio 2007, se presentó 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.

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.

²²⁴ Al respecto, vale la pena señalar que, entre agosto y diciembre de 2005, quien escribe el presente había estado participando como asesor de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el proceso de diseño curricular de los 4 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 en objeto.

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. (p. 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 dijimos 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), nuestros colaboradores indígenas 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 sólo 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 éste 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. (p. 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, sólo que tiene un poco más de experiencia, [...], que ayuda a desarrollar los conocimientos que ya tienen los niños. Recordemos que los niños no sólo 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 sólo 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 sólo 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. (p. 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 sionatural 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 tselal 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, p. 132).

De hecho, como anticipamos anteriormente, en lengua tselal 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, p. 114).

El *noptewswanej* tiene método. [...] El *noptewswanej* no enseña sólo 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 sólo 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, p. 116-118)²²⁵

Así como en otras sociedades indígenas, entre los tselales 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, p. 114-115)

La relevancia de la participación activa de los niños en el proceso de 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

²²⁵ Como bien observó Bertely al referirse al arte de “coordinar obedeciendo”, ésto es lo que hemos aprendido los asesores kaxlanes a lo largo del proceso de co-teorización intercultural que venimos desarrollando junto con nuestros colaboradores indígenas a lo largo de los últimos 10 años.

conocimientos sino que es una tarea que tienen que compartir con los niños. (p. 17)

Observemos cómo esta postura contrasta con la expresada por Gasché durante el primer taller de diseño curricular en la que destacaba:

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. (p. 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 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 sólo es acompañar al niño adentro de la escuela en su aprendizaje sino que durante todo el tiempo. (p. 46-49)

Como ya habían señalado nuestros 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, valoral— 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 escuela²²⁶.

²²⁶ 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 el Sur del Continente. 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 regiones guaraní y quechua donde la participación de las familias y la comunidad resulta básica para la construcción de una educación bajo control comunitario.

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, en la MAI, la inter-comprensión y el inter-aprendizaje entre colaboradores indígenas y kaxlanes contribuyeron a resolver el conflicto intercultural latente entre las dos concepciones del ser docente en diálogo para fusionarlas interculturalmente. De hecho, 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:

- a) La responsabilidad del niño en cuanto sujeto autónomo de su proceso de aprendizaje (el maestro “únicamente debe de ayudar al niño porque éste de por sí aprende, es libre de aprender solito”; “deja que el niño sea autónomo en su aprendizaje”).
- b) La co-responsabilidad entre compañeros de salón (“los niños no sólo 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 sólo sabe poco, entre todos sabemos más”).
- c) La responsabilidad familiar (“los niños no sólo 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”).

La fusión intercultural entre estas dos formas, distintas pero complementarias, de concebir el ser del docente, realizada por medio de la implementación 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, frijol, 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 (p. 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” (p. 12-13). Con estas palabras, destacaba la importancia de que, a diferencia de los maestros oficiales, el acompañante no deje de ser también un campesino²²⁷, 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 habitantes de la comunidad y entre la comunidad y la naturaleza²²⁸. Además, la tierra y el territorio sacionatural 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 [...]. (p. 50)

²²⁷ 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.

²²⁸ 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 [...]” (AAVV, 2009, p. 65).

Remitiéndonos a las reflexiones que se presentaron en la parte dedicada al análisis del perfil de egreso (capítulo 4 de esta tesis), observamos cómo las características asociadas al maestro-acompañante son clave para comprender los propósitos 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 10-15 años en las regiones de donde son originarios nuestros colaboradores 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.

6.4. Ser y hacer del maestro-acompañante

Después de analizar el proceso de co-teorización de la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante, cerramos 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* (AAVV, 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” (p. 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” (p. 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 hemos venido señalando en las páginas anteriores y como hemos explicado en el capítulo dedicado al MII (capítulo 5), 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/EI y asesores kaxlanes que participamos en el proceso de diseño curricular y en los otros proyectos mencionados en el capítulo 1.6.2.

Ser para hacer entonces. Ésta es la relación entre las dos dimensiones que caracterizan el perfil del maestro-acompañante y que, como mostramos 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/EI y asesores kaxlanes que diseñamos el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009).

Capítulo 7. Conflicto, colaboración y co-teorización intercultural

7.1. La co-teorización de un currículum socioculturalmente arraigado

Hemos llegado así a cerrar la reflexión que empezamos en las primeras páginas de esta tesis, cuando nos propusimos analizar críticamente el proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009) y explicitar las relaciones intra e interculturales —colaborativas pero, como es natural en contextos interculturales 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/EI y sus asesores kaxlanes. Aunque éste haya sido nuestro punto de partida, consideramos que en esta tesis hemos logrado ir más allá de la explicitación de los conflictos intra e interculturales entre ese grupo de colaboradores mayas y kaxlanes, proporcionando una importante aportación metodológica que servirá para orientar futuros procesos colaborativos e interculturales de diseño curricular y que podrá ser aplicada para mejorar la relevancia de las propuestas educativas interculturales diseñadas en colaboración entre organizaciones indígenas y asesores académicos kaxlanes.

A lo largo de los diferentes capítulos de la tesis, hemos demostrado cómo el currículum fue construido por medio de una Metodología Arraigada Intercultural (MAI) que, como hemos explicado en el tercer capítulo y como hemos demostrado a lo largo de los 3 capítulos de análisis del *corpus* documental (cap. 4, 5 y 6), 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 recreativas²²⁹ que los pueblos mayas tseltales, tsotsiles y ch'oles realizan en los territorios socioculturales comunitarios de los Altos, Selva y Región Norte de Chiapas, con categorías teóricas derivadas de la concepción kaxlan de lo educativo y de lo intercultural. Ha sido así que hemos logrado lo que, a partir de las aportaciones de Rappaport (2007), nos hemos atrevido a llamar *co-teorización intercultural* de un modelo educativo integral para escuelas primarias ubicadas en el medio indígena.

Para ello, empezamos nuestra reflexión recuperando 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/EI. Gracias a ello, comprendimos 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 sociocultural comunitario (Gasché, 2008b). Los 3 relatos de vida en los territorios comunitarios que

²²⁹ Como hemos explicado en el capítulo quinto al hablar de la concepción sintáctica de la cultura que sustenta teórica y metodológicamente el Método Inductivo Intercultural (Gasché 2008a, 2008b), estas actividades son las fuentes de los conocimientos indígenas para la enseñanza escolar.

incluimos en el primer capítulo de la tesis nos permitieron destacar la relevancia de este territorio socionatural comunitario como 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 (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, 2008b), los diferentes colaboradores indígenas y kaxlanes construimos, desde abajo y desde adentro, —o sea, 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-folclóricos (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 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/EI.

Como argumentamos en el segundo capítulo de la tesis, 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 ajena²³⁰. Lo anterior fue el punto de partida que nos permitió construir una metodología colaborativa de diseño curricular —que denominamos Metodología Arraigada Intercultural— 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/EI 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 señalamos en el tercer capítulo de la tesis, éste se caracterizó por una disposición epistémica hacia la escucha, el inter-aprendizaje y la construcción colaborativa del

²³⁰ 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.

conocimiento. Ello nos permitió arraigar el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009) en las concepciones culturalmente situadas de lo educativo y de lo intercultural de nuestros colaboradores indígenas, sintetizando los principios de la pedagogía indígena implícitos en las prácticas educativas realizadas en sus territorios sacionaturales y en las escuelas comunitarias. Éste fue, sin lugar a dudas, el ingrediente principal que nos 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 hemos explicado en el sexto capítulo de la tesis, 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 profundamente vinculado con su comunidad y arraigado en su cultura. Éste resultó ser un *código en vivo* clave surgido de la pedagogía indígena y de la reflexión de nuestros colaboradores de UNEM/EI 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; otra, profundamente arraigada en la educación familiar y en la pedagogía indígena de nuestros colaboradores de UNEM/EI, 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 de la nueva educación de UNEM/EI *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 acompañante da continuidad —sociocultural, lingüística, valoral— 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, se desarrolla en el territorio sacionatural comunitario y continúa en una escuela integrada a la vida comunitaria y a la cultura propia. Fue así como, gracias al análisis del proceso de co-teorización de la categoría arraigada intercultural de maestro-acompañante, pudimos demostrar concretamente el modo en que la MAI nos 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.

Como venimos argumentando, lo anterior fue posible gracias a una disposición ontológica que se tradujo en un paradigma epistemológico colaborativo e intercultural y en una Metodología Arraigada Intercultural (MAI) que, sin duda alguna, representa nuestra aportación principal. En este sentido, a lo largo de la tesis hemos 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, en prensa). En particular, los primeros comprendimos que el poder formal que nos confería, por un lado, nuestra participación en redes institucionales y académicas (lo que permitió conseguir los recursos financieros para ejecutar el proceso de diseño curricular), y, por el otro, nuestro *expertise* y la correlacionada capacidad de formalizar en un lenguaje académico las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas, no era absoluto sino 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/EI, 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, como explicamos en el tercer capítulo de la tesis, 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 logramos superar las preocupaciones por los aspectos lingüísticos y culturales del plan de estudios, concentrándonos en cuestiones tanto epistemológicas como 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 que hemos descrito en el capítulo 5.5. Estos valores positivos constituyen los criterios que permiten filtrar los conocimientos escolares convencionales y articularlos y/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 de las escuelas de la nueva educación investigan, amplían y explicitan por medio del Método Inductivo Intercultural (MII), cuyo proceso de co-teorización hemos analizado en el quinto capítulo.

Ahora bien, como hemos mostrado en el capítulo cuarto, el proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AAVV, 2009) se cimentó sobre un perfil de egreso social y culturalmente arraigado, caracterizado por la articulación entre las dimensiones ontológica, política-ciudadanizante, axiológica y sociolingüística 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 sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio sacionatural de la comunidad. A partir de esta base material, que es la que caracteriza la perspectiva pragmática y sintáctica del Método Inductivo Intercultural (MII), educar para el arraigo significa entonces 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 y que se sustentan en la integración entre sociedad y naturaleza. Educar para el arraigo implica entonces fortalecer la cultura autónoma (Bonfil, 1983), o sea, 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 entonces 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, p. 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/EI. 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”²³¹, 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 Método Inductivo Intercultural (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 sacionatural 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 articulación-contrastación intercultural, los pone a dialogar

²³¹ Jorge, en Memoria del Taller Septiembre 2007, p. 1.

con los conocimientos escolares convencionales para construir nuevos conocimientos escolares interculturales.

Ahora bien, luego de analizar el proceso de co-teorización intercultural resultado de la aplicación de la MAI al proceso de diseño del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009), cerraremos esta tesis destacando los conflictos intra e interculturales entre los diferentes colaboradores que se explicitaron hacia el final del proceso de diseño curricular lo que, de alguna manera, nos permite reflexionar sobre el futuro de esta propuesta educativa, de la misma UNEM/EI y de los que hemos sido sus asesores.

7.2. Cololaboración y conflicto intra e intercultural

En efecto, como destacamos desde el primer capítulo de la tesis y como hemos mostrado al analizar las diferentes dimensiones del currículum en los capítulos cuarto, quinto y sexto, es importante precisar que, a pesar de su carácter colaborativo y horizontal, este proceso de co-teorización intercultural también se caracterizó por importantes tensiones y conflictos intra e interculturales, —unos de naturaleza más pedagógica, otros de carácter eminentemente político²³²—, al interior del equipo que colaboró en su diseño. De hecho, las últimas sesiones del proceso de diseño curricular y, en particular, el Taller Agosto 2008, se dedicaron no solo a afinar detalles pedagógicos de la propuesta curricular, sino a debatir acerca de la dimensión política de la misma y, en particular, acerca de lo que íbamos a hacer para validar “nuestro”²³³ modelo educativo.

Al inicio, el debate fue de naturaleza más pedagógica y giró alrededor de las dificultades relacionadas con el proceso de validación del modelo curricular; sin embargo, reflejando los conflictos intra e interculturales que habían caracterizado de forma más o menos explícita todo el proceso, muy pronto la discusión se tornó política, versando sobre la oportunidad de aprovechar la propuesta curricular para seguir buscando una negociación con las instancias educativas oficiales que propiciara el reconocimiento oficial del modelo educativo, o bien, modificar la estrategia seguida por parte de la UNEM y sus asesores kaxlanes a lo largo de los últimos 10 años tratando de acercarnos a la educación autónoma zapatista.

²³² Como hemos señalado en el planteamiento del problema de estudio, estas dos dimensiones (la política y la pedagógica), que se separan únicamente por fines heurísticos y explicativos, están estrechamente relacionadas entre sí.

²³³ Veremos a continuación lo que el presidente de la UNEM tuvo a bien precisar al respecto de quienes eran los “dueños” del plan de estudios y hasta qué punto los kaxlanes podíamos considerarlo “nuestro”.

7.2.1 ¿Para qué tenemos un machete si no vamos a la milpa?

Como hemos visto al reconstruir y analizar críticamente la trayectoria educativa de la UNEM (capítulo 1), a partir de la realización del proyecto Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely coord., 2004), la labor educativa de nuestros colaboradores indígenas y sus asesores kaxlanes fue progresivamente orientándose hacia la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües y, poco después, se centró en la formación de maestros que laboran en el medio indígena, alejándose de manera significativa de la docencia en escuelas primarias, pero manteniendo, en la mayoría de los casos, su participación activa en las actividades comunitarias y campesinas en sus comunidades²³⁴. Con la importante excepción de los educadores tsotsiles de La Pimienta, que seguían trabajando en su escuela comunitaria, y de 2 de los 3 compañeros ch'oles que, aunque de forma discontinua, continuaban trabajando con estudiantes y promotores educativos en las escuelas autónomas de la Región Norte, los demás colaboradores tseltales dejaron de trabajar frente a grupo poco después de terminar el Bachillerato del CIESAS, aproximadamente a comienzos del año 2000. No obstante, la mayoría de nuestros colaboradores siguió apropiándose y enriqueciendo el Método Inductivo Intercultural (MII) gracias a su participación como facilitadores en los diplomados de formación docente indígena realizados en Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán bajo la coordinación general de María Bertely del CIESAS²³⁵, inter-aprendiendo y validando el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009) con los maestros indígenas y asesores kaxlanes que forman parte de la Red de Educadores Inductivos Interculturales (REDIIN)²³⁶.

Este parcial alejamiento de la labor docente con niños de escuelas primarias de una parte significativa de nuestros colaboradores indígenas no implicó grandes problemas durante el proceso de diseño curricular. Por un lado, los 5 educadores de la escuela de La Pimienta tenían la oportunidad de poner en práctica y experimentar con sus estudiantes las ideas y estrategias pedagógicas que estábamos desarrollando. Por otro lado, a pesar de no estar constantemente frente a grupo, también los demás colaboradores indígenas lograron avanzar con las tareas de investigación relacionadas con las diferentes dimensiones de la propuesta curricular que se estaba desarrollando. En el caso de 2 de los 3 colaboradores ch'oles, este trabajo se realizó en las escuelas autónomas en las que colaboraban; por otro lado, 3 de los 4 compañeros tseltales²³⁷ “prestaban grupo” en las escuelas oficiales de sus comunidades durante los días viernes, cuando los maestros oficiales salían para regresar a sus casas o para ir a cobrar su quincena. Los niños quedaban en manos de nuestros colaboradores que, además, habían sido por varios años educadores comunitarios adscritos al PECE gozando, por tal razón, del apoyo y respaldo de los padres de familia de las comunidades.

²³⁴ No es de menor relevancia destacar que, hacia finales del proceso de diseño curricular, Juan tomó la decisión de ingresar a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) para estudiar la carrera de pedagogía que actualmente está a punto de terminar. Asimismo, hace poco más de un año, Huacho decidió irse a Michoacán para estudiar la carrera de agronomía, mientras que Chucho pensó recientemente en ir a Villahermosa (Tabasco) para terminar el último año de la escuela preparatoria.

²³⁵ Que, a partir del año de 2009, empezaron a ser financiados por la DGEI-SEP.

²³⁶ Ver capítulo 1.5.2.

²³⁷ Juan, Mankut y Huacho.

Sin embargo, conforme se acercaba el fin del proceso de diseño curricular y el comienzo del proceso de validación²³⁸, los dos asesores kaxlanes que facilitábamos los talleres presenciales de diseño curricular y, en particular, quien escribe el presente, empezamos a plantear a nuestros colaboradores indígenas que estas estrategias no podían funcionar para el proceso de validación en Chiapas, ya que para ello era necesario contar con escuelas controladas por los educadores de la UNEM/EI, como la de La Pimienta, en las que aplicar y desarrollar de manera integral la propuesta curricular. Es interesante observar que, desde mi perspectiva, la validación tenía que ser un proceso a desarrollarse en la escuela, idea que, como me di cuenta después, reproducía aquella visión colonial de lo educativo que me ufanaba de haber superado por medio de la MAI. Aunque puede ser políticamente incorrecto admitirlo, ésta fue la postura con la que me aproximé al debate sobre el proceso de validación del modelo curricular que analizaremos a continuación.

Otro de mis convencimientos radicaba en la importancia de que el proceso de validación fuera llevado a cabo por los propios educadores de la UNEM/EI que habían diseñado el modelo curricular, lo que me impedía comprender las ventajas de apoyarnos también en los maestros indígenas y asesores kaxlanes que integraban la REDIIN y que, a partir de las experiencias realizadas en los diplomados coordinados por María Bertely y facilitados por los mismos autores de la propuesta curricular, podían contribuir de manera importante —como de hecho lo están haciendo— a validar el modelo curricular.

Ahora bien, fue a partir de estos supuestos que empezamos a reflexionar acerca de la organización del proceso de validación del plan de estudios en las regiones de Chiapas donde laboraban nuestros colaboradores de la UNEM/EI. En La Pimienta, la escuela pionera de la UNEM/EI y la única que había permanecido cercana a la organización a lo largo de los años, el único obstáculo era llegar a un acuerdo con la supervisión del PECEI en Simojovel. Lo anterior no representaba tanto problema debido a las buenas relaciones que nuestros colaboradores tsotsiles habían construido con la supervisora a lo largo de los años; además, ella no parecía estar interesada en abrir un conflicto con los educadores de la que había sido la primera escuela autónoma de Chiapas y que, a lo largo de la última década, se había distinguido por participar en proyectos educativos y de formación docente amparados por una institución académica de renombre como es el CIESAS.

Muy distinta era la situación de los compañeros tseltales que prestaban grupo los días viernes en las escuelas primarias de sus comunidades, ya que, desde nuestra perspectiva, ni los maestros oficiales, ni mucho menos sus supervisores, aceptarían fácilmente participar en el proceso de validación de una propuesta educativa radicalmente diferente a la oficial que, entre otras cosas, no respetaba el calendario escolar oficial sino que pretendía organizarse a partir del calendario sacionatural de la comunidad. Es así que, en el caso de nuestros colaboradores tseltales, considerábamos que el proceso de validación iba a ser muy complicado de realizar en la práctica, a menos de que se encontrara la forma de que la misma Secretaría de Educación de Chiapas les ofreciera la oportunidad de trabajar en una escuela oficial, lo que, sin una buena y larga negociación, era muy difícil que sucediera.

²³⁸ Lo que, como ya destacué en el planteamiento del problema de investigación, no se pretende abordar en esta tesis, en la que solamente se pretende comenzar a plantear algunos de los ejes que organizarán esta reflexión que, probablemente, realizaremos como parte de una futura investigación pos-doctoral.

En el caso de los compañeros ch'oles que colaboraban como educadores o formadores de promotores de educación en el sistema educativo autónomo zapatista, el problema era de naturaleza eminentemente política, ya que el modelo educativo llevaba el sello de la UNEM que, como hemos visto en el primer capítulo de esta tesis, es considerada una organización demasiado cercana a las posturas educativas oficialistas para ser aceptada por parte de los zapatistas²³⁹. Sin embargo, como señalaron en repetidas ocasiones tanto nuestros compañeros ch'oles como el mismo Raúl (quien seguía manteniéndose cercano a los sectores de la sociedad civil que apoyan el zapatismo) existía la oportunidad de tener un acercamiento con la Junta de Buen Gobierno de Oventic y también con las autoridades autónomas de la Región Norte. En su consideración, era muy probable que, al conocer las características de la propuesta educativa que acabábamos de diseñar, los zapatistas la encontrarán política y pedagógicamente relevante y nos brindarían la oportunidad de validarla en las escuelas autónomas.

Algunos de nuestros colaboradores —sobre todo aquellos que estaban participando como facilitadores de los módulos presenciales de los diplomados— propusieron validar el plan de estudios en las escuelas donde laboraban los maestros de la LEPEPMI de UPN que estaban participando en los diplomados en Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán. Sin embargo, si bien esta posibilidad resultaba atractiva porque permitía contar con más escuelas y muchos niños, fue inicialmente descartada porque, como señalé arriba, los asesores kaxlanes y, en particular quien escribe, nos habíamos aferrado a la idea de que fueran los mismos educadores que la diseñaron quienes se encargaran de validar la propuesta educativa y, además que lo hicieran en escuela por ellos mismos “controladas”. Fue así que, en un primer momento, y como demostración del peso que nuestro poder formal desempeñaba en el proceso, se tomó la decisión de no involucrar directamente a los maestros de la UPN en el proceso de validación, sino de limitarse a experimentar ciertas dimensiones del plan de estudios con aquellos que habían demostrado más interés y afinidad con la propuesta educativa.

Fue en esta coyuntura cuando, entre los colaboradores que seguíamos participando en las últimas fases del proceso de diseño, entre los que faltaba el presidente de la UNEM, quien había dejado de asistir de manera continua a las últimas reuniones y llegaba de manera intermitente a los talleres, empezó a debatirse la posibilidad de presentar la propuesta curricular ante las instituciones educativas oficiales con el fin de obtener su reconocimiento y contar con el apoyo oficial para su validación o, más bien, intentar acercarse a la educación autónoma zapatista para darles a conocer el plan de estudios y explorar la posibilidad de que fuese validado en escuelas autónomas.

La primera posibilidad resultaba grata a una parte de los educadores de La Pimienta —aunque dos de ellos no estaban convencidos de que éste fuese el camino a seguir— y a uno de los compañeros tseltales que no tenía grupo y que seguía soñando con una plaza de maestro en la nueva escuela que se estaba abriendo en su comunidad. Por otro lado, los compañeros ch'oles no comulgaban con esta idea y preferían explorar el segundo camino. Esta visión era compartida también por los dos asesores kaxlanes, quienes considerábamos

²³⁹ No obstante, Barronet (2009) señala que, la propuesta educativa de la UNEM/EI ha tenido influencia en algunas escuelas zapatistas de la región norte de Chiapas.

que la coyuntura política que se vivía en Chiapas no era la más adecuada para entablar una negociación con el Gobierno del Estado y menos para intentar acercarnos a las autoridades educativas estatales, quienes habían manifestando de forma no tan velada su oposición hacia propuestas educativas interculturales que la misma CGEIB-SEP había generado (por ejemplo la de los bachillerato interculturales) y que, según nuestras consideraciones, no recibirían con interés los planteamientos político-pedagógicos plasmados en el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009). No cabe duda de que, otra vez como demostración de nuestro poder formal, este posicionamiento como asesores kaxlanes pesó en el debate y, probablemente, contribuyó a radicalizar las posturas de aquellos colaboradores indígenas que, como Pancho, Edmundo y Jesús, —aun participando en los diplomados de formación de docentes indígenas oficiales financiados por la Dirección de Educación Indígena (DGEI) de la SEP—, manifestaron su oposición a seguir la vía del diálogo con las instancias educativas oficiales en el caso del modelo curricular.

Asimismo, a pesar de haberlo discutido en más de una ocasión entre los colaboradores que asistíamos de manera continua a las sesiones de diseño curricular, todos estábamos conscientes de que la momentánea ausencia del presidente de la UNEM representaba un obstáculo para la toma de una decisión de este tamaño y que tendríamos que esperar a su regreso para ello. Las siguientes palabras de Gustavo y Francisco sintetizan bastante bien el clima que se vivía en ese entonces al interior del grupo con respecto del proceso de validación:

Gustavo: Nosotros de la UNEM, los que tienen un grupo, llevarlo a la práctica, por eso no tenemos seguro cómo se hace esta vinculación de conocimientos, articulación. Si no lo hacemos vamos a seguir con la duda.

[...]Francisco: Tenemos que prepararnos más. Lo hemos aplicado [se refiere al currículum] de vez en cuando, pero no de manera continua. Tenemos que aplicarlo y ver el resultado, evaluarnos a nosotros mismos, validar el texto. De mi parte yo estoy dispuesto a tener un grupo, a manejar un grupo, mi preocupación es cómo mantenerme. Yo me llevaría a mi familia pero yo tendría que dejar a mi comunidad. Si tuviéramos un apoyo por un año completo, para darle una dedicación al 100% y validar el currículum, redactar todo, un diario de clase que nos pueda avalar más en el futuro. [...] Yo quiero tener un grupo, pero lo que pasa es que tengo una familia. Antes me dedicaba más tiempo a eso, lo que lo vio fue Miguel, casi no estaba en mi casa, porque no tenía familia, podía quedarme semanas en la otra comunidad. Ahora es diferente. Hoy estoy aquí y estoy pensando en mi niña. [...] Uno ya tiene otra actitud ya teniendo a la familia. [...]

La cosa no es que vaya a ser reconocido [se refiere al currículum], la cosa es que esté y que se aplique. No que quede solo como papel. ¿Para qué lo hicimos si no lo vamos a aplicar? ¿Para qué tenemos un machete si nosotros no vamos a la milpa?²⁴⁰.

²⁴⁰ En Asesor2 (compilador), “Reflexión política sobre el currículo”, (2 p.).

En primer lugar, resulta interesante observar cómo Gustavo y Francisco, dos de los más experimentados educadores de la UNEM/EI, manifestaron desde un inicio las dificultades implícitas en un proceso de validación curricular endógeno, o sea realizado únicamente en escuelas de la UNEM/EI, cuestión no todos los asesores kaxlanes (y mucho menos quien escribe), habíamos analizado con suficiente profundidad. En primer lugar, ambos señalaron los requerimientos formativos y pedagógicos y destacaron la apremiante necesidad de formarse y, en particular, de dominar aquellos conocimientos escolares convencionales que les permitirían realizar un proceso de articulación y contrastación intercultural con los conocimientos indígenas en los que son expertos. Gustavo y Francisco sabían muy bien, ya que lo habían vivido en sus experiencias como educadores comunitarios con el MII, que necesitaban prepararse más y aprender a manejar mejor los conocimientos escolares convencionales para realizar el proceso de articulación y contrastación intercultural con los conocimientos escolares indígenas que se desarrollan en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio sacionatural de la comunidad.

En segundo lugar, Francisco introdujo otra dimensión relacionada con la nueva etapa de vida en la que se encontraba y, en particular, con su ser padre y con la necesidad de pensar en cómo mantener a su familia. Al respecto es importante recordar que, así como la mayoría de los educadores comunitarios de la UNEM/EI, Pancho es un campesino que, a raíz de la decisión de su comunidad de expulsar a los maestros oficiales, en su momento asumió la tarea de trabajar como educador comunitario en las escuelitas autónomas de la región ch'ol, pero que, 15 años después, tiene que lidiar con la necesidad de mantener a su familia, cosa que no podría hacer si dejara la comunidad, el trabajo agrícola y las tierras en las que produce los alimentos, ya que son las que le permiten sobrevivir en la actualidad, y las que representan el patrimonio futuro de sus hijos. Probablemente sea en este sentido como se tienen que interpretar las palabras (“para qué queremos un machete si nosotros no vamos a la milpa”) con las que se cierra la cita arriba reportada. Más que interpretarse desde una visión colonizadora en la que la escuela sigue imponiéndose a la vida campesina (donde de hecho nace y se valida el MII a partir de las actividades y de la pedagogía indígena), éstas deberían comprenderse a partir de las oportunidades pedagógicas que la milpa y la vida campesina ofrecen para desarrollar aquellos conocimientos y valores indígenas que, como hemos visto en el sexto capítulo de la tesis, definen el perfil de egreso socioculturalmente arraigado de los niños de la nueva educación de la UNEM/EI. Es así que, contrariamente a lo que en su momento interpreté como la voluntad de Pancho de lanzarse a validar el currículum a toda costa, las palabras de mi hermano ch'ol celaban la sabiduría de quien ha comprendido la importancia de descentrar el lugar asignado a las aulas y a las escuelas como lugares privilegiados donde validar el modelo curricular y asumir sin miedo que ese currículum se centra en la vida campesina y comunitaria y, por lo tanto, su validación es un proceso más social que escolar.

Regresemos ahora a la última fase del proceso de diseño curricular y veamos lo que sucedió en la reunión que se llevó a cabo la tarde del jueves 7 de agosto del 2008 en la sala del

CIESAS-Sureste en la que solíamos realizar nuestras sesiones de diseño curricular, cuando estos temas volvieron a ser debatidos en presencia del presidente de UNEM²⁴¹:

Es jueves por la tarde y, como acordado, nos reunimos para planear el trabajo que viene [la validación] y platicar de los nuevos proyectos. Está con nosotros Jorge, el presidente de la UNEM, quien no ha estado durante toda la semana y apenas ha llegado para esta reunión. Luego de presentar el proyecto editorial *Arte y Conocimiento Indígena Maya*²⁴² quedo en espera de las reacciones de los compañeros presentes. Como era previsible, vista la presencia de Jorge, nadie habla hasta que él hable primero, lo que por supuesto no tarda en hacer.

Con la voz que usa para hablar públicamente en calidad de presidente de la UNEM, Jorge dice que: “La educación intercultural solo se logrará con una revolución y no con un proyecto [...] no se puede hacer con la difusión”. Luego continúa: “Ni con Sylvia ni con Patricia, cuando ellas estuvieron a la cabeza, no se pudo lograr nada. Nos confundimos, no logramos hablar con el Estado [...] Tenemos que regresar a trabajar con el pueblo, con las organizaciones, no con el Gobierno, sino con la gente y poco a poco desarrollar la nueva educación ahí [...] **Volver a trabajar con la comunidad**, con las escuelas. [...] Hay que pensar otro camino, porque la vía legal, pacífica, amistosa, no ha funcionado”. La UNEM tiene que “regresar a la comunidad para trabajar con ellos, dar a conocer el trabajo que hemos realizado y trabajar con ellos”.

Raúl le comenta que de esto es de lo que hemos venido platicando a lo largo de este y del anterior taller, que muchos estamos convencidos de que “el camino es desde abajo”. De hecho hemos pensado, sigue Raúl, en conseguir un apoyo para que el currículo que hemos construido se pueda poner en práctica en las tres regiones, en las escuelas.

Mankut interviene diciendo que él piensa que es muy importante “aplicar el currículo, ponerlo en práctica” y, desde ahí, desde la escuela, “organizar a la gente”. Destaca que el trabajo no se puede hacer solamente “en la asamblea, sino desde la escuela”.

Jorge retoma la palabra y dice que “hay que jugar la vía política, porque las comunidades ya están llenas de escuelas, hay que trabajar sobre las demandas sociales de las comunidades”.

Tomo la palabra y comento que Jorge tenía mucha razón al decir que hay que regresar a trabajar con las comunidades. Mi idea es que se tiene que trabajar a diferentes niveles y que nosotros podemos trabajar la parte educativa en las escuelas porque no confiamos en el trabajo político con el Gobierno.

Raúl apoya mi idea, dice que está de acuerdo, que él quiere seguir trabajando desde lo educativo y, sobre todo, “poner en práctica nuestra propuesta curricular”.

Empecemos a analizar esta primera parte del debate colegiado donde emergen elementos fundamentales para comprender las tensiones y los conflictos intra e interculturales que

²⁴¹ El texto que se presenta a continuación lo escribí el día después de la citada reunión, recuperando los apuntes y los *códigos en vivo* que había anotado en mi libreta en el curso de la misma.

²⁴² Bertely y Guarneros (coords.) (2010).

estuvieron atravesando todo el proceso de diseño curricular. En primer lugar, Jorge plantea la necesidad de volver a la comunidad, al trabajo político, social y educativo desarrollado desde abajo y desde adentro de las comunidades. Es aquí donde se insertan los dos asesores kaxlanes y uno de los colaboradores tseltales empezando a marcar una diferencia respecto a lo planteado por el presidente de la UNEM, misma que refleja la postura que, según los dos asesores kaxlanes, se había estado construyendo y consensando en el grupo de colaboradores durante los talleres en los que Jorge no había estado presente. Es así que, mientras que este último no hizo una referencia directa y explícita a la escuela sino a las comunidades y a sus demandas sociales, las tres intervenciones de Raúl, Mankut y de quien escribe el presente identificaron la escuela como escenario principal desde donde actuar, mostrando, de esa manera, una visión reduccionista que pretendía limitar la integralidad de una propuesta educativa que, a lo largo de más de 15 años, nunca fue pensada desde la escuela ni en la escuela, sino siempre en y desde la comunidad. Aunque me haya costado comprenderlo y más admitirlo, he aquí una clara muestra de la falta de visión que ha caracterizado mi participación en la etapa final proceso. Mi insistencia en validar el currículum en la escuela ha sido el símbolo más evidente de esta incomprensión que, de no ser por las atentas lecturas de mis asesores en los borradores de esta tesis, hubiera corrido el riesgo de reflejar también en estas conclusiones, limitando a lo escolar una reflexión y un análisis que tiene que partir y centrarse en lo social y en lo comunitario, como el propio currículum planteó desde el comienzo. Regresemos al debate:

Juan toma la palabra y observa que “nuestro trabajo ha avanzado, pero se ha debilitado en las comunidades. Nos hemos paralizado por las familias, por las situaciones políticas [...] pero ahí están las comunidades y la educación sigue con problemas. Hay que **volver a empezar con las comunidades. Nos hemos debilitado en la fase organizativa. Hemos fortalecido la educativa**, ya tenemos más experiencia, ya tenemos los materiales. Otro problema, continúa Juan, “es que somos bien poquitos, hay que ver que crezcamos más. Tenemos que recuperar lo de las micro-empresas, para generar nuestros propios recursos, yo mismo lo hice pero fracasé...”

Mostrando su alto nivel de apropiación de la propuesta político-pedagógica de la UNEM/EI, fue nuestro “pequeño Gasché” quien comprendió mejor el sentido profundo de las palabras de su hermano Jorge y, como para tratar de explicarlo a los asesores kaxlanes, remarcó que, a pesar de los avances logrados en lo educativo con el currículum, hacía falta volver a trabajar con las comunidades y, en particular, a trabajar desde lo organizativo para, de esa manera, crecer más, involucrando a más comuneros, aprovechando para ello las experiencias maduradas a lo largo de los últimos 10 años. Es en este sentido que Juan recuperó uno de los elementos centrales que habían caracterizado la propuesta educativa original de la UNEM y planteó la necesidad de recuperar el trabajo productivo como actividad central a la que se tiene que dedicar el maestro-acompañante-campesino de la nueva educación. Al respecto, es interesante observar que, a pocos años de concluir el proceso de diseño curricular, otros colaboradores, como Edmundo, Mankut y el propio Pancho, hayan tomado la decisión de dejar la escuela y regresar a la milpa para seguir alimentado, desde la vida y cultura indígena y campesina, la nueva educación que plasmamos en el modelo curricular. Retomemos nuevamente el debate:

Jorge vuelve a hablar, dice que tenemos que ir adelante, mostrar el trabajo que tiene que hacer el maestro, poner el ejemplo. [...]

Juan toma la palabra y pregunta: “¿Dónde validar el currículo? ¿Con los maestros del diplomado?”.

Tomo la palabra argumentando que, como ya dijimos, “el currículo se tiene que validar por los propios educadores de la UNEM que lo diseñaron”, no con los maestros que participaron en el diplomado.

He aquí una muestra contundente del conflicto intercultural entre los educadores comunitarios indígenas y el asesor kaxlan que, olvidándose de su perspectiva epistémica y haciendo a un lado la decisión metodológica de callarse y seguir escuchando, interviene en un debate en el que no estaba invitado a participar. De hecho, en la cita reportada, vemos que Jorge refrenda los planteamientos de su hermano y enfatiza que el maestro-acompañante, en cuanto máximo ejemplo de la vida comunitaria, en lugar de centrarse únicamente en su labor escolar, tiene que seguir trabajando la tierra, desarrollando proyectos productivos que le permitan mantenerse como maestro-campesino y seguir alimentando la nueva educación a partir de la integridad entre sociedad y naturaleza. Este diálogo entre dos hermanos pertenecientes a diferentes generaciones que, solo ahora me doy cuenta, estaban refrendando los pasos a seguir en el proceso de construcción de la nueva educación, fue interrumpido por mis palabras. Mientras que, al preguntar a su hermano sobre quiénes deberían participar en proceso de validación curricular, Juan lo estaba poniendo al tanto de las reflexiones y propuestas que se habían desarrollado en su ausencia con el fin de escuchar cuál era su consejo como hermano mayor y líder histórico de la organización, mi intervención argumentando que este tema ya se había discutido y se había tomado la decisión de no involucrar a los maestros que participan en los diplomados en la validación del plan de estudios sólo mostró mi insistencia en polarizar un debate que para mis colaboradores era mucho más abierto hacia diferentes soluciones. Pero, sobre todo, mi intento de posicionarme como un actor relevante al interior del debate sobre la parte política de la propuesta educativa había rebasado los límites de mi poder formal como asesor kaxlan, por lo que fui silenciado por parte del presidente de la UNEM quien afirmó de forma contundente que “este currículum no es de Stefano ni del CIESAS, sino de las comunidades”. De esa manera, Jorge refrendó su poder sustantivo y el control indígena sobre el proceso político y, apoyado por el silencio condescendiente de los demás colaboradores de UNEM/EI, siguió planteando los pasos a seguir para el proceso de validación, dejando en claro que no me aceptaba como interlocutor en la definición de la estrategia política que sería definida desde lo indígena y en la que los asesores kaxlanes, como siempre me recuerda María Bertely, únicamente participamos con nuestro poder formal, lo que nos permite “coordinar obedeciendo” y a sabiendas de la persistencia de estas tensiones y conflictos entre lo indígena y lo kaxlan. Volvamos nuevamente al debate:

Jorge interviene cambiando de tema. Dice: “Tenemos que recoger lo que se ha probado y decirle a la SEP que funciona. [...] Hay que difundir las Tarjetas que están ahí guardadas. [...] Hay que presentar la propuesta [curricular] con las instancias SEP-SECH para que alguien la recoja.
[...]

Raúl comenta que el trabajo se puede difundir con los maestros que participaron en el diplomado de la UPN, con los de CONAFE con quienes se realizaron talleres sobre el uso de las Tarjetas, con los compas de la región ch'ol [...].

Observemos cómo, después de enfatizar la necesidad de volver a la comunidad y al trabajo organizativo desde abajo y desde adentro, el presidente de la UNEM recuperó la estrategia política que ha estado implementando desde la fundación de la UNEM en 1995 y que prevé abrir espacios de diálogo con el Estado para, como él suele decir, enseñarle qué es y cómo se hace la educación intercultural “de” los indígenas y no “para” los indígenas. Secundando el planteamiento de Jorge, Raúl propuso que este trabajo de difusión siguiera apoyándose en los maestros oficiales que habían estado participando en los diplomados facilitados por los educadores comunitarios de la UNEM/EI a lo largo de estos años, como una forma para dialogar desde abajo con el Estado y de incidir en la política educativa oficial por medio de la formación de los maestros oficiales.

Toma la palabra Francisco, quien se había quedado callado hasta ahora:

Jorge tiene razón porque es mucho tiempo que estamos desgastándonos... Ya se había dicho que no iba a ser rápido que nos reconocieran. Ya llevamos 12 años. Estamos viendo que los zapatistas tenían razón con no confiar en el Gobierno [...] nosotros [se refiere a él, Chucho y Miguel, los tres educadores ch'oles que han estado colaborando con la educación autónoma] seguimos estando con el pueblo, no hemos salido de ahí.

No tenemos que seguir pidiéndole chichi al Gobierno. El pueblo es nuestra fuerza y con el pueblo hay que trabajar. [...] Seguimos en nuestras comunidades, no sé si queremos darle las últimas tocaditas al Gobierno, pero: ¿Tenemos fuerza con nuestras bases? ¿Tenemos fuerza con las comunidades para poder ir con el Gobierno? Si los zapatistas que tienen muchas bases no han logrado nada con el Gobierno, ¿cómo vamos a lograr algo nosotros si no tenemos base social? [...]

Aquí aparece una interesante tensión intracultural en el grupo de colaboradores indígenas que, de hecho, había estado manifestándose en diferentes momentos del proceso de diseño curricular reflejando la tensión existente entre, por un lado, el núcleo histórico de la UNEM representado por Jorge, Gustavo y Mankut y, por el otro, los educadores comunitarios que, como Pancho, Chucho, Miguel y Edmundo, han estado participando en diferentes proyectos educativos bajo el nombre de UNEM, pero que nunca fueron formalmente aceptados en la organización a pesar de haber solicitado en diferentes ocasiones su ingreso. Como hemos visto en el primer capítulo de la tesis, la negativa del presidente de la UNEM de aceptarlos como parte de la organización ha sido uno de los factores que, hacia finales del proceso de diseño curricular, determinaron que éstos decidieran separarse simbólicamente de la UNEM y de auto-identificarse como Educadores Independientes (EI). Sin embargo, las palabras de Francisco muestran otro importante foco de conflicto entre estos dos grupos que tiene que ver con la definición de la estrategia para difundir el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009). Como hemos visto en el primer capítulo de la tesis, desde su fundación en 1995, la UNEM y sus asesores kaxlanes han estado buscando constantemente el diálogo y la negociación con las instancias

educativas oficiales, tanto a nivel federal (en el caso de la CGEIB antes y de la DGEI después), como a nivel estatal (recordemos al respecto la participación del Gobernador y del Secretario de Educación del Estado de Chiapas en la presentación de las Tarjetas de Autoaprendizaje) para lograr el reconocimiento de su propuesta educativa. Esta postura no ha sido del todo compartida por Francisco y los otros educadores independientes que, como Miguel, Chucho y Edmundo, se identifican más con la ideología zapatista y que, en diferentes momentos de sus vidas, han estado participando en proyectos educativos autónomos en sus regiones de origen. Lo anterior, sin embargo, no ha implicado que estos educadores independientes renunciaran a participar en los proyectos de elaboración de materiales educativos como las Tarjetas de Autoaprendizaje (Bertely coord., 2004), el Cuadernillo “Los hombres y las mujeres de maíz” (Bertely, 2007) o en el mismo proceso de diseño curricular (AAVV, 2009), o que se rehusaran a facilitar los diplomados de formación de maestros oficiales que laboran en el medio indígena que se han estado realizando a lo largo de los últimos años. Es interesante observar que, a pesar de compartir los ideales zapatistas y de participar en proyectos educativos autónomos, estos educadores independientes no han renunciado al vínculo con la UNEM y sus asesores kaxlanes ya que, gracias a él, han encontrado un importante espacio para seguir formándose y, sobre todo, para construir una propuesta educativa intercultural vinculada a los principios de la pedagogía indígena y a las formas de producir el conocimiento en las sociedades mayas. Como hemos señalado en el capítulo 5.2, para ellos, así como para todos los integrantes de la UNEM, el encuentro con Gasché y con el Método Inductivo Intercultural (MII) y los sucesivos proyectos desarrollados con el CIESAS bajo la “coordinación obediente” de María Bertely, han representado una gran oportunidad de desarrollar y fortalecer el compromiso educativo que habían asumido con sus comunidades cuando aceptaron el cargo de educadores comunitarios. Asimismo, no cabe duda de que los diferentes materiales educativos elaborados como parte de la UNEM y los diplomados que han estado facilitando, les han abierto importantes oportunidades de incidir desde abajo en la definición de las políticas educativas interculturales a nivel oficial, haciendo escuchar su voz y perspectiva político-pedagógica ante las instituciones educativas y los maestros oficiales. Ahora bien, a pesar de ello, en esta ocasión Pancho prefirió no callar y manifestó abiertamente no estar de acuerdo con la estrategia de Jorge de acercarse nuevamente a las instancias educativas oficiales, dando implícitamente a entender que él hubiera preferido acercarse a las Juntas de Buen Gobierno zapatistas para hacerles una presentación de la propuesta educativa. No obstante, al mismo tiempo en que manifestaba su desacuerdo con la vía de la negociación con el sistema educativo oficial, Pancho reconoció la autoridad moral del presidente de la UNEM y coincidió en la necesidad, que de hecho Jorge había planteado primero, de volver a la comunidad para reconstruir aquella base social que se había estado debilitando a lo largo de los últimos años. Finalmente Pancho señaló que:

Podemos incorporar algunos de los maestros del diplomado de UPN para que sigan con el proyecto. Sin embargo, como dice Stefano, los que hicimos el currículum tenemos que ponerlo en práctica con nuestra propia gente, tenemos que darle vida a las palabras del currículum [...].

Con estas palabras Pancho cerró su intervención abriéndose a la posibilidad de validar la propuesta curricular con aquellos maestros oficiales que, por medio de los diplomados que él mismo ha estado facilitando, habían empezado a conocer la propuesta educativa de la

UNEM/EI participando en la REDIIN. Al mismo tiempo, sin embargo, Francisco quiso refrendar el compromiso asumido cuando fue nombrado como educador comunitario de seguir trabajando con los niños, padres de familia y demás habitantes de su comunidad (“nuestra propia gente”) para seguir sembrando, no sólo desde la escuela sino a partir del trabajo social, las semillas de la nueva educación.

7.2.2. De la UNEM/EI a la REDIIN: nuevos escenarios para la co-teorización intercultural

Aun es temprano para comprender hasta qué punto la escisión simbólica de los Educadores Independientes de los demás integrantes de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) marcará una nueva etapa en la trayectoria educativa de esta organización, sus educadores y los asesores kaxlanes que hemos estado colaborando con ellos a lo largo de los últimos 10 años. Sin embargo, al formalizar la existencia de dos grupos al interior de este colectivo intercultural, esta escisión pone sobre la mesa y, por lo tanto, nos obliga a todos, presidente de UNEM incluido, a considerar para la futura toma de decisiones las tensiones políticas existentes entre los dos grupos: el de los educadores y asesores más propensos a seguir la línea originaria de la UNEM y continuar por la vía de la negociación y el diálogo con las instancias educativas oficiales y el de los que, a pesar de sentirnos políticamente más cercanos a los planteamientos zapatistas, hemos aprendido a aceptar estas otras formas de lucha a pesar de considerar la opción autonómica como una estrategia políticamente relevante. En mi opinión creo útil compartir uno de los grandes aprendizajes que me llevo de este proceso y que, en mi consideración, resultará importante para todos los que participamos en este movimiento político-pedagógico. Lo que he comprendido es que:

[...] el todo o la nada es una abstracción; es la utopía global a la que se lleva el sueño por conseguir y, por conseguir el sueño, nunca se avanza en algo concreto. Se desprecia la cotidianidad, olvidando que el ser humano vive de la solución de su problema cotidiano. [...] hay que avanzar desde la cotidianidad, partir de ella para construir el sueño, y para que sintamos todos que vamos avanzando, que no nos frustremos [...] Lo que no se entendió es que la utopía se construye día a día y que cada día hay que ganar algo para concretarla. Y eso implica confrontar, negociar y avanzar paso a paso junto con la gente. (Guevara, citado por Rauber, 1994, p. 25)

En este sentido, es importante destacar la gran oportunidad de crecimiento que este movimiento político-pedagógico y la que sigo considerando “nuestra” propuesta educativa intercultural están encontrando en la REDIIN (Red de Educadores Inductivos Interculturales). En este nuevo colectivo intercultural que se ha conformado gracias al impulso político y a la iniciativa académica de María Bertely, hasta la fecha, participan, además de los educadores de la UNEM/EI, los asesores kaxlanes que los hemos acompañado en el proceso de diseño curricular y los que han acompañado los diplomados, alrededor de 200 maestros indígenas de nivel primaria y preescolar de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán. Por medio de los diplomados y de sus apropiaciones y aportaciones al Método Inductivo

Intercultural²⁴³, estos se han convertido en un actor fundamental en el proceso de validación del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV, 2009), abriendo nuevas posibilidades para seguir co-teorizando aquella educación intercultural cuyas semillas fueron sembradas originalmente por los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM nombrados por las asambleas de sus comunidades en los años posteriores al levantamiento armado zapatista de 1994 y que, hoy en día, son quienes han asumido la tarea de vigilar que no se pierda el espíritu originario de la nueva educación.

²⁴³ Mismas que están por publicarse (finales del 2012) como parte de los resultados del proyecto CIESAS-Fordecyt "Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco Pelotier", coordinado por María Bertely.

Referencias bibliográficas

AAVV (2009). Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM. En M. Bertely Busquets (Coord.), *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, 142 p.

AAVV (2009a). Currículum para la educación primaria intercultural bilingüe ECIDEA. En M. Bertely Busquets (Coord.), *op. cit.*, 54 p.

AGUIRRE Beltrán, G. (1957). *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México: Universidad Nacional Autónoma (UNAM).

AGUIRRE Beltrán, G. (1967). *Regiones de refugio: El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamérica*. México: Universidad Veracruzana – Instituto Nacional Indigenista – Fondo de Cultura Económica.

ALEJOS García, J. (1999). *Ch'ol / Kaxlan: Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*. México: UNAM.

ÁLVAREZ, A. (1997). Los desafíos de una educación basada en la cultura. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 9-19) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

ÁLVAREZ, A., y DEL RÍO, P. (1990a). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, (pp. 93-119). Madrid: Alianza.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, A., y DEL RÍO, P. (1990b). Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Comps.), *op. cit.* (pp. 225-247).

ÁLVAREZ, A., y DEL RÍO, P. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, p.43-61. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

ÁLVAREZ, A., y DEL RÍO, P. (2001). Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia el diseño cultural de la educación. *Cultura y Educación*, 13(1), 9-20. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

AMODIO, E. (1988). *Cultura, Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe*. La Paz: UNICEF [Versión original: UNESCO/OREALC].

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.

BARTOLOMÉ, M. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México D.F.: Siglo XXI.

BERLANGA, B., y MÁRQUEZ, U. (1996). *Técnicos en educación rural bilingüe-intercultural (nivel bachillerato). Plan y programas de estudio*. México: Consultores en Educación y Desarrollo S.C.

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 (Organizador), *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Argentina: IIPE-UNESCO.

BERTELY, M., GASCHÉ, J., y PODESTÁ R. (Coords.). (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

BERTELY, M. (Coord.). (2003). *Educación y diversidad cultural. Estados de conocimiento*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

BERTELY, M. (Coord.). (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 abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En L. E. Todd y V. Arredondo (Coords.) (2006), *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. Nuevo León, México : Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica / CECyTE NL.

BERTELY, M. (Coord.) (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, Ecuador: Abya-Yala.

Referencias bibliográficas

BERTELY, M. (Coord.). (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 (Coord.), *op. cit.*, 89 p.

BERTELY, M. (Coord.). (2009b). Diálogo intercultural sobre el Convenio 169 de la OIT. En M. Bertely (Coord.), *op. cit.*, 162 p.

BERTELY, M. (en prensa). 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. (Coords.). (2010). *Arte Maya de Chiapas*. México: CIESAS.

BISHOP, R. (2005). "Freeing Ourselves from Neocolonial Domination in Research: A Kaupapa Maori Approach to Creating Knowledge" in N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) (2005), pp.109-139.

BODNAR, Y. (1989). El proceso de etnoeducación en Colombia: una alternativa para el ejercicio de la autonomía. En L.E. López, y R. Moya (Eds.), *Pueblos indios, estados y educación*. Lima, Perú-Quito, Ecuador: PEEB-P, ERA, P.EBI.

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).

BOLAÑOS, G., RAMOS A., RAPPAPORT J., y MIÑANA, C. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC).

BONFIL Batalla, G. (1983). Lo Propio y Lo Ajeno. Una aproximación al problema del control cultural. En G. Giménez Montiel (2005), *Teoría y análisis de la cultura* (Vol. 2, pp. 293-300). 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/86* (pp. 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, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

BURGUETE, A., y LEYVA, X. (Coords.). (2004). *Estudios monográficos. Nuevos municipios en Chiapas* (Vols. 1-2). México: Biblioteca Popular de Chiapas – Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

CASILLAS, L., y SANTINI, L. (2006). *Universidades Interculturales: modelo educativo*. México: CGEIB-SEP.

CERDA GARCÍA, A. (2006). *Multiculturalismo y políticas públicas: autonomía indígena zapatista en Chiapas*. Tesis de doctorado en Antropología Social. México-Francia: Universidad de la Sorbona, Paris 3 / CIESAS.

Referencias bibliográficas

CHARMAZ, K. (2000). Grounded Theory: objectivist and constructivist methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) (2000), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (2a ed., pp. 509-535). Thousand Oaks, California: Sage.

CHARMAZ, K. (2002). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In F. Gubrium Jaber & A. Holstein James (Eds.), *Handbook of Interview Research: Context & Methods* (pp. 675-694). Thousand Oaks, California: Sage.

CHARMAZ, K. (2005). Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. En N. Denzin & 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* (8), (pp. 407-410).

CHRISTIANS, C. (2005). Ethics and politics in qualitative research. En N. Denzin & 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.

COLE, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. En *Infancia y Aprendizaje*, 25,3-17. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

COMBONI, S., y JUÁREZ, J. M. (2004). *Lumaltik Nopteswanej. La construcción de continuidades: escuela oficial y escuela autónoma* (Tesis de Maestría en Antropología Social). México: UAM-Xochimilco.

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*, 1, 23. México: CIESAS.

DE VOS, J. (2002). *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona, 1950-2000*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE) – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1997). ¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad. En A. Álvarez (Ed.), *op. cit.* (pp. 101-128).

DENZIN N. & LINCOLN, Y. (Eds.) (2000). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand Oaks, California: Sage.

DENZIN, N. & 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. Lincoln (Eds.), *op. cit.* (pp. 933-958).

DÍAZ-POLANCO, H. (2006). *Elogio de la Diversidad. Globalización, Multiculturalismo y Etnofagia*. México: Siglo XXI Editores.

Referencias bibliográficas

ECIDEA (2009). Currículum para la educación primaria intercultural y bilingüe ECIDEA. En M. Bertely (Coord.), *op. cit.*, 54 p.

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 (Comp.) (1996), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía* (pp.187-293). 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* (p.18). 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 (Coord.), *Pedagogía de la exclusión; crítica al neoliberalismo en educación* (pp. 113-160).

FRMT (1997). *Diagnóstico de la realidad educativa en Chiapas*. Fotocopiado, 98 páginas.

GALBRAITH, B., VAN TASSELL, M. A., y WELLS, G. (1997). Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo. En A. Álvarez (Ed.), *op. cit.* (pp.55-76). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

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 (Coords.) (2008), *op. cit.* (pp. 221-254).

GANDARILLA, J. (2004). ¿De qué hablamos cuando hablamos de la globalización? Una incursión metodológica desde América Latina. En J. Saxe-Fernández (Coord.) *Tercera vía y neoliberalismo* (pp. 35-69).

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. Recuperado de <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 (Coords.) (2008). *op. cit.* (pp.279-365).

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 (Coords.) (2008), *op. cit.*(pp.367-397).

GASCHÉ, J. (en prensa). *De hablar de educación intercultural a hacerla, Fundación para la cultura del maestro*.

GEERTZ, Clifford (1983). *La interpretación de las culturas*. España: GEDISA.

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 (Coord.), *Pedagogía de la exclusión; crítica al neoliberalismo en educación* (pp. 339-376).

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 Qualitative Research*. EEUU: Aldine.

Referencias bibliográficas

GODENZZI, J. (comp) (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

GÓMEZ-LARA, H. (2002). *Educación, identidad y género en San Andrés Sakamch'en (Larráinzar), Chiapas*. (Tesis de Licenciatura en Antropología). Universidad Autónoma de Chiapas. Chiapas, México.

GÓMEZ LARA, H. (2009). *Indígenas, Mexicanos y Rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los altos de Chiapas*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Sevilla. España.

GROS, C. (2000). En L. Reina, *Los retos de la etnicidad en los estados-naciones del siglo XXI* (p. 177) 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 (2000), *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). CIESAS. México.

GUTIÉRREZ, R. (2006). Los zapatistas toman la escuela: recuento de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2003). *Revista Liminar*, 4(1). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

GUTIÉRREZ, M. *¿Qué es el arte indígena?*, mimeografiado.

GUTIÉRREZ, M. *La fundación de mi pueblo*, mimeografiado.

HARDT, M. y NEGRI, A. (2001). *Impero / Il nuovo ordine della globalizzazione*. Milano: Rizzoli Editore.

JAMESON, F. (1996). *Teoría de modernidad*. Madrid: Trotta.

KOTTAK, C. (2003). La cultura, en *Espejo para la humanidad. Introducción a la antropología cultural* (pp. 21-29). Universidad de Michigan.

KÜPER, W. (1997). La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos. *Pueblos indígenas y educación*, (37-38, julio-diciembre), 3-16. 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*, (45-46, julio-diciembre). Ecuador: Abya-Yala.

LACASA, P., y SILVESTRI, A. (2001). Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica. *Cultura y Educación*, 13(4), 339-354. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

LACASA, P., COSANO, C. y REINA, A. (1997). Aprendices en la Zona de Desarrollo Próximo: ¿quién y cómo? *Cultura y Educación*, 6/7,9-29. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

LANDER, E. (1997). *La democracia en las ciencias sociales contemporáneas*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

LASSITER, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.

LEONT'EV, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cártao.

LINDENBERG, N. (1996). *Escolas da floresta. Entre o pasado oral e o presente letrado*. Río de Janeiro: Multiletra.

LÓPEZ, L. E. (1996). No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En J. Godenzzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia* (pp. 23-82). Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

LÓPEZ, L. E. (2009). *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal*. Conferencia Magistral presentada en el X Congreso Mexicano de Investigación Educativa, Veracruz, México, mimeografiado.

MAJCHRZAK, I. (2004). *Nombrando al mundo: El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*. México: Paidós.

MARCUS, G., y M. FISHER (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 partial fulfillment of ENVS and LALS).

MARTÍNEZ, M.A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1, (1).

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 (Coords.) (2008), *op. cit.* (pp. 279-366).

MAURER, E. (2006). *Nohptesel ta stojol bats'il k'op sok batsi'il talel k'ahiynel; sok ta stojol kaxlan stael sk'ahiynel sok ta stojol castilla k'op / Diplomado en lengua y cultura tseltal y lengua y cultura nacional*. México: CGEIB-SEP.

MÉNDEZ, A. (2000). *El modelo educativo del CESDER en la escuela secundaria "Emiliano Zapata" de Guaquitepec, Chilón, Chiapas*. Memoria de práctica profesional, Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

MIGNOLO, Walter (2005). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial, en *Tabula Rasa*, Enero-diciembre, Núm. 3, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia, pp.47-72.

MODIANO, N. (1974). *Educación indígena en los Altos de Chiapas*. México D. F.: Instituto Nacional Indigenista.

MOLL, L. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, (51-52), 247-254.

MOLL, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *op. cit.* (pp. 39-53).

MOYA, R. (1992). Interculturalidad y educación bilingüe, en *Pueblos indígenas y educación*, año VI, núm.22, mayo-junio, Ecuador: Abya-Yala, pp.23-40.

MOYA, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.

Referencias bibliográficas

MOYA, A. y R. MOYA. (2009). *El proyecto educativo y cultural sápara: una experiencia de vida en la Amazonía ecuatoriana*. Guatemala: OEI.

NÚÑEZ, K. (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. (Tesis de Maestría en Antropología Social). CIESAS. San Cristóbal de Las Casas.

PAOLI, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) – Unidad Xochimilco, México.

PAZ, S. (2009). *La política de la diferencia y las visiones de multiculturalismo en Bolivia: el caso de la Educación Intercultural Bilingüe*, Tesis de Doctorado en Antropología Social, México, CIESAS.

PÉREZ, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.

PIAGET, J. (1967). *Lo sviluppo mentale del bambino*. Edizione italiana. Milano: Einaudi, Edizione italiana.

PIAGET, J. (1973). *La costruzione del reale nel bambino*. Edizione italiana. Firenze: La Nuova Italia Ed.

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* (pp. 3-28). Santafé de Bogotá: Colección Pensar-Centro Editorial Javeriano.

RAMOS, A. (2006). *La educación desde tres horizontes diferentes. La construcción de un proyecto educativo alternativo en Chiapas*. (Tesis de Licenciatura en Etnología). Escuela Nacional de Antropología e Historia. México.

RAPPAPORT, J. (2007) Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229. Colombia.

RAUBER, I. (1994). *Construyendo poder desde abajo*. Santo Domingo: Debate Popular.

RIVERA, S. (2006). *Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. En M. Yapu (Comp.), *Modernidad y pensamiento descolonizador* (pp. 3-16). La Paz: IFEA y UPIEB.

ROELOFSEN, D. (1999). *The construcción of Indigenous 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). Department 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. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol.3, Núm.2. pp.77-90. Universidad Central de Chile – Facultad de Ciencias de la Educación.

SARTORELLO, S. (2009a). De maestro a acompañante: la concepción del docente de primaria en la propuesta educativa intercultural bilingüe de la Unión de Maestro de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes de Chiapas, en Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., *Memoria Electrónica X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.

SARTORELLO, S. (2009b). Colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización. El proceso intercultural de construcción curricular de la UNEM y educadores independientes, en Bertely, M. (coord.) (2009). *ibid.* pp.43-53.

SARTORELLO, S. (2010). Mirando desde Jol Xan; Un arte vivo que nace de la naturaleza; Con Mankut en el Paraíso, 3 Historias de vida co-autoradas. en Bertely y Guarneros (Coords.). *Ibid.*, pp.67-92.

SARTORELLO, S. (2010a). Ser para hacer: El proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas, *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales REDHES*, Universidad Autónoma de San Luís Potosí, Año II, número 3 Enero-Julio 2010.

SARTORELLO, S. (2011). Construir conocimiento desde el territorio propio: el Método Inductivo Intercultural (MII) en el Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) en Chiapas, en Fábregas Puig A. (Coord.). *Patrimonio, Territorio y Desarrollo en la Frontera Sur de México*, México: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), pp.49-85.

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 (comp.) (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, pp. 657-662.

SCHMELKES, S. (2004b). “Multiculturalidad e interculturalidad” en Rodríguez, Miguel Ángel (comp.) (2004). *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, pp. 33-37.

SCOOT, J. (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia*. País Vasco: Ediciones Txalaparta.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1995). *Mejoramiento cualitativo del sistema de estadística continua del sector educativo en la entidad*. Delegación especial en Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN (1996). *Reorientaciones 1997, Proyecto Educador Comunitario Indígena*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

SEP- DGEI (1990). *Manual de captación de contenidos étnicos*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEPÚLVEDA, G. (1996). Interculturalidad y construcción del conocimiento, en J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, pp.93-104.

SMITH, J. (2005). *Como efectuar cálculos con números mayas*, mimeografiado.

SONEIRA, A. J. (2006): La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

SOTO, I. (1996). La interculturalidad en la educación básica ecuatoriana. En J. Godenzzi (Comp.), *op. cit.* (pp.139-148).

TAYLOR, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.

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 (Coords.), *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. *Shupihui*, 30, 239-246. Iquitos, Perú.

TRAPNELL, L. (2008). *Addressing Knowledge and Power Issues in Intercultural Education*. MA Thesis, Department of Education, University of Bath, United Kingdom.

TUBINO, F. (2003). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En Biblioteca virtual RIDEI. Recuperado de http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. Consulta 10.08.11.

UNEM (1999). Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programa de estudios. Chiapas, México, mecanuscrito.

UNEM (2000). Modelo Curricular de Educación Primaria Comunitaria Intercultural Bilingüe. Mimeografiado.

URBAN, G., y J. SHERZER (1991). Introduction: Indians, Nation-states and Culture. En G. Urban y J. Sherzer, *Nation-states and Indians Latin America*. EEUU: University of Texas Press.

URREA, F. y T. HURTADO (2002). La construcción de las etnicidades en la sociedad colombiana contemporánea: un caso ejemplar para una discusión sobre etnicidad y grupos raciales. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

VARESE, S. (1987). La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco del desarrollo nacional autónomo. En M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cueva (Eds.), *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina* (169-192). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC / III.

Referencias bibliográficas

VILA, I., y ÁLVAREZ, A. (1997). Contexto cultural y contexto escolar: una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo. En A. Álvarez(Ed.), *op. cit.* (pp. 175-182).

VILLORO, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós – UNAM.

VYGOTSKI, L. S. (1989, o 1930-34). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [Edición de Michael Cole et al.]

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.* (pp. 115-142).

WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

ZIZEK, S. (2001). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameon y S. Zizek, con Introducción de E. Grüner, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

ZÚÑIGA, M. & ANSIÓN, J. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Capítulo 1, pp 9-20. Lima: Foro Educativo.

Anexo I.

El corpus documental de la tesis

En este anexo se presenta la clasificación de los materiales etnográficos escritos que integran el corpus documental de la misma y que se refieren al proceso de construcción del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM* (AAVV 2009).

Todos los documentos mencionados existen en formato electrónico e impreso. Sin embargo, debido a su tamaño (aproximadamente 560 páginas en carácter Times New Roman 12, interlinea sencillo, al que se tienen que añadir las transcripciones de las grabaciones realizadas en los dos últimos talleres de diseño curricular y las tres versiones preliminares y una definitiva del Currículum que se elaboraron a partir del último taller de diseño curricular), no se incluye en esta tesis el entero corpus documental que se presentó integralmente en versión impresa al Comité Doctoral durante el Seminario de Evaluación IV realizado el 11 y 12 de Noviembre de 2009 en la sede de Puebla de la Universidad Iberoamericana.

Los documentos que se mencionan a continuación han sido generados y recopilados por los diferentes colaboradores que participamos en el proceso de diseño curricular a lo largo de once talleres - cada uno con duración aproximada de cinco días (40 horas) - durante aproximadamente dos años de trabajo (Noviembre 2006-October 2008).

Con excepción del primer taller que se realizó en las instalaciones de una escuela primaria en la ciudad de Ocosingo (Chiapas), todas las demás sesiones de trabajo se desarrollaron en las instalaciones del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Las memorias que se mencionan en el siguiente listado son documentos extensos en los que, durante la realización de cada taller, se trató de recuperar lo que se estaba trabajando, con el fin de contar con un acervo que guardara los avances logrados en cada taller y que permitiera que todos los colaboradores pudiéramos volver a analizar los aspectos trabajados y realizar tareas de investigación (de campo o documental) para complementar partes faltantes, así como poner en práctica y validar ciertas propuestas educativas en construcción. Al final de cada taller, a cada colaborador del proceso de diseño curricular se le entregó una copia de la memoria y de los principales documentos elaborados.

Aunque las memorias fueron recopiladas principalmente por el Asesor2 y por el Asesor3 (por eso se citan como compilaciones), se pueden considerar como *documentos co-autorados* ya que, generalmente, el documento con la memoria se redactaba al mismo tiempo en que se proyectaba en una pantalla por medio de un cañón para que todos los colaboradores pudieran hacer comentarios, señalar aspectos que querían añadir al texto, realizar correcciones, enfatizar en algunas partes o aspectos específicos. Asimismo, cada memoria incluye varios documentos escritos por parte de los diferentes colaboradores para abordar aspectos específicos del currículum, relatar prácticas desarrolladas para validar propuestas educativas y/o reportar investigaciones sobre temas específicos (por ejemplo: las etapas de desarrollo cultural de los niños, las matemáticas en las actividades sociales, los marcos legales de la educación intercultural bilingüe, entre otros). Así como las memorias,

Anexo I

también estos documentos se proyectaban en una pantalla para revisarlos colegialmente y hacer los comentarios, correcciones y/o añadiduras que los colaboradores consideraban necesarios.

Durante los últimos dos talleres también se realizaron grabaciones de los debates y análisis colegiados, mismas que, una vez transcritas, fueron utilizadas para complementar las partes de la memoria relacionadas.

En lo que sigue, se presentan los documentos según el orden cronológico en el que han sido elaborados durante el proceso de diseño curricular, señalando el-los autores del mismo, el título del documento y el número de páginas correspondientes:

Taller Noviembre 2006:

- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “Memoria del taller”, (38p.)
- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “Planeación general de las actividades para el diseño curricular”, (4p.)
- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “Reunión UNEM”, (3p.)

Taller Enero 2007:

- Asesor 2 y Asesor3 (compiladores), “Memoria del taller”, (61p.)
- Educadortselta1, “Objetivo general del currículo de la educación primaria intercultural bilingüe”, (2p.)
- Educadortselta4, “Concepción general de la propuesta curricular, educación primaria intercultural bilingüe”, (5p.)

Taller Marzo 2007:

- Asesor 2 y Asesor3 (compiladores), “Memoria del taller”, (5p.)
- Educadortselta2, “La nueva alternativa educativa primaria de la UNEM”, (6p.)
- Educadortselta4, “La nueva alternativa educativa primaria de la UNEM”, (18p.)
- Educadortsotsil1, “Modelo sintético de generación de contenidos en el área de sociedad y naturaleza”, (1p.)
- Educadortsotsil4 y educadortselta4, “Proceso de aprendizajes de los niños”, (1p.)
- Educadortselta2, “5.2.1 El proceso de aprendizaje del niño”, (4p.)
- Educadortselta1, “Investigación del proceso de las etapas de desarrollo del niño en nuestras comunidades indígenas”, (9p.)

Taller Junio 2007:

- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “Memoria del taller”, (36p.)
- Asesor3, “1.-Antecedentes y trayectoria de UNEM”, (8p.)
- Asesor2, “3) Fundamentación legal de la Educación Intercultural Bilingüe”, (3p.)
- Educadortselta4, “Expresión estética y expresión corporal”, (1p.)
- Asesor2, “4. La alternativa educativa primaria de la UNEM” (8p.)
- Asesor2 (compilador), “5.Estructura curricular”, (16p.)

Taller Septiembre 2007:

- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “Memoria del taller”, (13p.)
- Asesor3 (compilador), “1.-Expresión oral y escrita en L1 y L2” (2p.)
- Asesor2 (compilador), “5.3.3 Pensamiento lógico matemático / etno-matemáticas” (8p.)
- Asesor2 (compilador), “5.3.3 Expresión corporal”, (4p.)
- Asesor2 (compilador), “5.3.4 Expresión estética”, (1p.)
- Educadortseltal4, “Área de expresión corporal”, (8p.)
- Educadorchol1, “Cuadro n.3. Actividades rectoras y etapas de desarrollo cultural del niño y niña ch’ol” (4p.)
- Educadortseltal4, “Cuadro n.4. Actividades rectoras y etapas de desarrollo cultural del niño y niña tseltal” (3p.)
- Educadores tsotsiles, “Cuadro n.5. Actividades rectoras y etapas de desarrollo cultural del niño y niña tsotsil” (4p.)

Taller Octubre 2007:

- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “Memoria del taller”, (23p.)

Taller noviembre 2007:

- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “Memoria del taller”, (21p.)
- Asesor5 (compilador), “Taller de elaboración de currículo para primaria intercultural bilingüe”, (25p.)
- Asesor2 (compilador), “Planeación de clase”, (3p.)
- Educadorchol1, “Plantación de clase”, (8p.)
- Asesor2 (compilador), “Cartel (programa) de nociones matemáticas indígenas utilizadas en las actividades diarias de los niños y niñas”, (2p.)
- Asesor2 (compilador), “Formato para la planeación de clases”, (5p.)
- Asesor3 (compilador), “Integración y graduación de los contenidos escolares nacionales en los ejes temáticos y sus variables” (3p.)

Taller Enero 2008:

- Asesor3 (compilador), “Memoria del taller”, (2p.)
- Educadortseltal4, “Conocimientos previos de la matemática de los niños y niñas antes de ingresar a la escuela primaria”, (4p.)
- Asesor3 (compilador), “Sin título” [Trata sobre conocimientos previos en las matemáticas]”, (2p.)
- Asesor3 (compilador), “Integración y gradación de los contenidos escolares nacionales en los ejes temáticos y sus variables”, (9p.)
- Asesor3 (compilador), “Cartel de naturaleza y comunidad...”, (19p.)

Taller Febrero 2008:

- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “Memoria del taller”, (6p.)
- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “Memoria de trabajo sobre etno-matemáticas”, (p.2)
- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “Junta UNEM” (3p.)

Taller Agosto 2008:

- Asesor 2 y Asesor3 (compiladores), “Memoria del taller”, (61p.)
- Asesor2 (compilador), “Reflexión política sobre el currículo”, (2p.)
- Asesor2 (compilador), “Capítulo 4”, (p.26)

Taller Septiembre 2008:

- Asesor2 (compilador), “Programa de trabajo” (1p.)
- Asesor2 y Asesor3 (compiladores), “5. Estructura curricular”, (20p.)
- Asesor3 (compilador), “6.El proceso de evaluación”, (4p.)
- Asesor2 (compilador), “Formato de planeación de una unidad didáctica”, (1p.)
- Asesor2 (compilador), “Fundamentación pedagógica”, (2p.)
- Educadortselta14, “Área de matemáticas: fundamentación”, (6p.)
- Asesor3 (compilador), “Matriz de Conocimientos y Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza” (5p.)
- Asesor1, Asesor2, Asesor3 (compiladores), “5.3.2 Pensamiento lógico matemático” (6p.)
- Educadortselta14, “Primer párrafo capítulo 5.1”, (1p.).

ANEXO II
Codificación del *corpus* documental relativo al proceso de construcción del perfil docente

Para la elaboración del presente documento seleccioné las partes del corpus documental directamente relacionadas con el proceso de construcción del perfil docente y las ordené cronológicamente con el fin de mostrar el proceso en su dimensión sincrónica.

Fuente: Taller Asesorkaxlan1 en Ocosingo (Noviembre 2006)

Corpus²⁴⁴	Códigos en vivo	Códigos fusionados
Asesorkaxlan1: un currículo hecho por ustedes (p.1)		Maestro que es autor, que construye el currículum
Asesorkaxlan1: las bases, a partir de las experiencias que tuvimos como creadores y utilizadores de las Tarjetas. De ahí vamos a sacar los principios básicos (p.1)	Creadores y utilizadores de las Tarjetas	Maestro que construye el currículum a partir de su experiencia como creador y del uso de un material educativo (Tarjetas).
X: principios del currículum implícitos en las Tarjetas y las actividades relativas (p.1)	Principios del currículum implícitos en las actividades	En las actividades comunitarias que salen en las Tarjetas está implícito el currículum. De hecho está implícito también en el proceso de elaboración de las Tarjetas, en el hecho de que el propio maestro es quien elabora sus materiales.
Educadorseltal1: Nuestros grandes maestros son el campo, la sociedad, el anciano, la comunidad, de ahí va a partir nuestro currículum (p.2)	El campo, la sociedad, el anciano, la comunidad como maestro	Un maestro que aprende en y de su entorno sociocultural y comunitario
Educadorchol1: como nosotros lo hemos trabajado en las escuelas (p.2)	Lo hemos trabajado	El proceso de construcción curricular se sustenta en la práctica docente (enfoque inductivo). Proceso inductivo de construcción curricular que parte de las prácticas, de las experiencias, de las vivencias, del hacer del maestro para llegar a

²⁴⁴ En esta columna puse un código que me permite identificar la(s) persona(s) que está(n) hablando (o la/las que redactaron el documento relativo), seguido por el contenido de la frase y por la página del corpus escrito donde se encuentra la cita. Los códigos usados fueron los siguientes: Gasché: asesorkaxlan1; Jorge: educadorseltal1; Pancho: educadorchol1; Jesús: educadorchol2; Mankut: educadorseltal2; Huacho: educadorseltal3; Juan: educadorseltal4; Raúl: asesorkaxlan3; Stefano: asesorkaxlan2; Gustavo: educadorsotsil1; Armando: educadorsotsil2; Edmundo: educadorsotsil3; Miguel: educadorchol3; Bertely: asesorkaxlan4. Cuando puse una “X” significa que no supe quién mencionó el contenido aunque esto quedó grabado en la memoria del taller; cuando puse “Memoria” significa que la cita salía en la relatoría que los asesores kaxlanes elaboramos a partir de lo que se trabajó en el taller.

Anexo II

		construir en currículum, para construir teoría.
Educadortseltal1: Estamos formando nuevos maestros/formadores (p.3)	Estamos formando	El perfil docente se sustenta también de la experiencia como formadores (TAFUTA y Diplomados UPN ²⁴⁵) y, añadido yo, del inter-aprendizaje que se realizó con los demás maestros
Educadorcholl1: Primero se hace una asamblea con los niños que tiene que decidir que tema generador debe de trabajar. El coordinador debe de ser dinámico (p.3)	Asamblea con los niños Coordinador Dinámico	El maestro es un coordinador que consensúa la actividad con los niños en una asamblea ²⁴⁶ .
Educadorcholl1: el educador debe de ubicar el tema en cada grado (p.3)	ubicar el tema en cada grado	El maestro es quien dosifica los contenidos dependiendo de los niños. No se base en un libro, en una guía que le dice qué es lo que tienen que trabajar con los niños, sino que él mismo lo tiene que decidir y, por ello, tiene que conocer a sus alumnos, diagnosticar el nivel que tienen.
Memoria: aplicación práctica de sus modelos curriculares y los talleres de formación impartidos	Aplicación práctica Talleres de formación impartidos	El perfil docente se construye a partir de su propia práctica educativa y de la experiencia como formadores... ²⁴⁷
Educadortseltal1: nos organizamos por región (tseltal, ch'ol, tsotsil), cada uno organiza su región (p.4)	Cada uno organiza	Maestro como gestor, responsable de una región a varios niveles: educador, formación de educadores, difusión de materiales educativos...
Asesorakxlan1: Maestro es alguien que tiene escuela (p.4)	Maestro = escuela	La práctica docente es lo que alimenta la construcción

²⁴⁵ TAFUTA: Talleres de Formación en el Uso de las Tarjetas de Autoaprendizaje que los educadores de la UNEM y educadores independientes han estado impartiendo desde el año de 2005 con maestros oficiales y promotores autónomos. Diplomados UPN: A partir del 2008, los educadores de UNEM y educadores independientes han estado impartiendo diplomados sobre la investigación y sistematización del conocimiento indígena y elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües con maestros de educación primaria y preescolar inscritos a la LEPEPMI de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en los estados de Chiapas, Puebla, Oaxaca.

²⁴⁶ Ojo: la actividad se desprende del calendario socio-ecológico, esa es la base: la actividad se relaciona con el ciclo natural. Los niños escogen pero entre las actividades que se realizan en la temporada del año en la que nos encontramos. Son actividades temporalmente y naturalmente situadas.

²⁴⁷ Ojo: Otras fuentes son el haber realizado el diagnóstico de la situación de la educación indígena (que aparece en la primera parte del currículum), de haber elaborado los materiales (Tarjetas de Autoaprendizaje y Cuadernillo "Los hombres y las mujeres de Maíz"); de haber gestionado la entrada de las Tarjetas en las escuelas (oficiales y autónomas)...

		curricular. Hay que estar frente a grupo para saber qué es lo que necesitan los alumnos
Educadortselta1: diagnosticar la aplicación de las Tarjetas para luego elaborar el currículum (p.5)	diagnosticar la aplicación para luego elaborar	La construcción curricular es un proceso inductivo, de la práctica educativa hacia la teoría... de la elaboración de los materiales y de su aplicación hacia la construcción de un currículum. Las fuentes del currículum están en la práctica educativa, están en el hacer educativo del docente
Asesoraxlan1: Tenemos más de 5 años trabajando este tema (p.5)		La construcción del currículum es parte de un proceso que empieza mucho antes (la historia de la UNEM y educadores independientes es una de las fuentes del currículum)
Educadortselta4: En año 2000 yo tuve el primer taller con usted y ahí entendí como se trabajan los 4 ejes en la práctica. Entendí que ir a la milpa no era solo ir a trabajar, son registrar los que se había vivido en la milpa (p.5)	en la práctica vivido	La práctica es una fuente de aprendizaje del maestro y la práctica docente es fuente para construir el currículum Las vivencias del maestro son fuentes de aprendizaje y también son fuentes para la construcción curricular
Educadortselta4: los padres no estaban de acuerdo a que se saliera del aula. Tuvimos que dar platicas a los padres para explicarle que tipo de escuela pensábamos (p.5)		Maestro concientizador, gestor, ante los padres y las autoridades comunitarias...
Educadortselta2: No se trata de trabajar solamente para el dinero (p.5)	Trabajar para el dinero	Maestro que cumple con un cargo comunitario, con una responsabilidad social
Educadortselta2: durante los talleres entendí que el primer punto es observar la comunidad, como quieren a sus hijos, como quieren aprender, desde ahí tuvimos que sacar esta investigación, ahí surge el proyecto de la currículo (p.5)	observar la comunidad como quieren a sus hijos, como quieren aprender	La fuente principal en el proceso de construcción curricular (y consecuentemente para la definición del perfil docente) es la misma comunidad y, en particular, la educación familiar, endógena, comunitaria.
Educadortselta2: ahí tuvimos que organizar más compañeros y comunidades y capacitar, pero primero practicar, (...) ver si funciona o	primero practicar	Es un proceso inductivo que se sustenta en la práctica. Los resultados que surgen

Anexo II

no funciona (...) (p.5)		de la práctica son los que permiten avanzar hacia la construcción teórica...
Educadortselta2: como docente yo tengo que investigar primero, luego explicarlo con los niños, ir con los viejos (p.5)	Investigar Ir con los viejos	Docente que investiga los conocimientos comunitarios... Docente que se relaciona con los habitantes de la comunidad porque es de ahí que saca los contenidos para la enseñanza Los viejos son otra fuente
Asesorkaxlan1: los maestros se han convertido en formadores (p.5)		El maestro se encarga de formar a sus colegas, comparte lo que sabe (inter-aprendizaje)
Asesorkaxlan1: mientras estaban en la clase han intentado aplicarlos (p.5)		Maestro que experimenta, que ensaya, que se atreve a cambiar su práctica
Asesorkaxlan1: Las Tarjetas no son el currículum (...) el maestro enseña muy poco, solo corrige errores en la escritura y hace sugerencias, pero su papel en el uso de las mismas es muy reducido. Las tarjetas construyen sobre el conocimiento que el niño ya tiene y desarrollan habilidades a partir de las actividades. El maestro no está presente, su papel es mínimo (p.6)		Ser maestro implica mucho más que aplicar un material educativo
Asesorkaxlan1: Cuando hablamos del currículum, al contrario, el rol de maestro se vuelve central, hay que definir el papel del maestro. Los niños no solo aprenden jugando, eso solo en parte. En la escuela el maestro tiene un rol. ¿Cuál es el rol del maestro en la escuela? ¿Cómo lo definirían ustedes? Ampliar los conocimientos de los niños. El maestro tiene un rol activo, no solo deja que los niños hagan lo que quieren hacer: es un guía, un demostrador. Al final de la clase un niño debe de saber más de cuando empezó. El maestro debe de ser conciente de su papel de ampliador del conocimiento del niño (p.6).	Ampliar los conocimientos de los niños.	El compromiso del maestro es de ampliar los conocimientos de los niños: ésta es su misión.
Asesorkaxlan1: ampliación del conocimiento, articulación intercultural entre conocimiento indígena y científico (...) Estas dos tareas es donde interviene el papel del maestro (p.7)	Ampliación, articulación intercultural	El maestro amplía los conocimientos previos del niño y, además, los relaciona con los conocimientos escolares
Asesorkaxlan1: Tenemos que definir el rol del maestro porque es el responsable de la ampliación del conocimiento, de la adquisición de nuevas competencias como	responsable de la ampliación del conocimiento Algo nuevo que se	Responsabilidad del maestro: Ampliar a partir de lo que el niño ya sabe, permitiéndole desarrollar

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 (p.9)	debe de combinar con lo que el niño ya sabe	nuevas competencias...
Asesorkaxlan1: ...que adecua sus herramientas pedagógicas al desarrollo personal del niño, a su maduración física, corporal, lingüística, etc.) (p9)	adecua sus herramientas pedagógicas al desarrollo personal del niño	Flexibilidad pedagógica: El maestro tienen que investigar, conocer las etapas de desarrollo del niño porque desde ahí parte su enseñanza
Asesorkaxlan1: El rol del maestro es justamente ampliar, complementar el conocimiento del niño con el conocimiento científico, convencional, nacional. (p.9)	Ampliar, complementar...	Maestro como puente hacia el conocimiento científico...
Asesorkaxlan1: el maestro tiene que decidir cuando usa la lengua indígena o el castellano (p.10)	el maestro tiene que decidir	El maestro desempeña un papel activo en el proceso de enseñanza, no sólo sigue una guía didáctica o reproduce lo que señala el libro
Asesorkaxlan1: aquí se trata no solo de afianzar sino de aumentar el conocimiento del niño con lo que va aportar el maestro. Esa es la responsabilidad del maestro: ampliar el conocimiento del niño (p.10).	aumentar el conocimiento del niño con lo que va aportar el maestro.	El compromiso del maestro es de ampliar los conocimientos de los niños: ésta es su misión.
Asesorkaxlan1: El comunero se convierte en educador porque el maestro aprende del comunero (p.11)	el maestro aprende del comunero	Importancia de la pedagogía endógena como fuente para la enseñanza. El maestro aprende de y en el entorno sociocultural donde trabaja
Asesorkaxlan1: ¿Qué hace el maestro? El maestro con los alumnos va a ir a un sitio de la naturaleza, de ahí va a sacar un recurso natural, lo va a transformar y lo va a poder usar con un fin social. El maestro desarrolla la actividad, como en las tarjetas: vamos a recolectar hongos al monte, sacamos los hongos, podemos examinar, clasificar, transformar, lavar, pelar, preparar, cocinar y comer (p.14).	Hace, va, saca, transforma, usa desarrolla la actividad vamos, sacamos, examinar, transformar...	El maestro hace no solo dice, no solo habla, el maestro es un hacedor no un hablador La labor pedagógica del maestro es hacer, es actividad, es vivencia.
Asesorkaxlan1: El educador puede salir con los niños al medio ambiente que le rodea, a tocar, a medir.	salir con los niños al medio ambiente que le rodea, a tocar, a medir	El trabajo pedagógico empieza afuera del salón, en la comunidad, en la naturaleza... El maestro es activo afuera del salón... se relaciona con el entorno sociocultural,

Anexo II

<p>Las actividades se realizan de acuerdo al calendario indígena. Por ejemplo, en este mes de noviembre se puede ver la recolección de plantas de calabaza. En diciembre, el cafetal. Es diferente a calendario oficial que no te indica lo que se puede producir en cada mes. La actividad se realiza fuera del aula (p.14)</p>	<p>Las actividades se realizan de acuerdo al calendario indígena.</p>	<p>productivo y natural de la comunidad... El insumo principal para la planeación es la vida de la comunidad, con sus tiempos, actividades...</p>
<p>Asesorkaxlanl Luego hay que explicitar, de cada eje hay que sacar el jugo, los conocimientos implícitos hay que explicitarlos. Solo hacer las actividades todavía no es conocimiento, tenemos que explicitar los conocimientos que están dentro de la actividad.</p> <p>En cada eje tenemos que indicar qué potencial de conocimientos implícitos tiene cada eje. Tenemos que tener un instrumento que nos ayuda a explicitar los conocimientos.</p> <p>Hay que sacar a la luz para convertirlo en conocimiento escolar [para eso sirve la Matriz de contenidos Sociedad y Naturaleza]. Cada eje tiene un listado de variables que pueden guiar al maestro para explicitar el conocimiento implícito. Un cuadro de conocimientos posibles.</p> <p>Variables que ayudan al maestro a producir conocimientos investigando (p.12)</p>	<p>explicitar los conocimientos que están dentro de la actividad</p> <p>indicar el potencial de conocimientos implícitos</p> <p>convertirlo en conocimiento escolar</p> <p>Variables que ayudan al maestro a producir conocimientos investigando</p>	<p>El maestro explicita los contenidos escolares que están implícitos en las actividades, tienen un papel activo en el proceso, no sólo puede apoyarse en lo que sale en el libro de clase, tiene que aplicar su inteligencia...</p> <p>El maestro crea conocimientos escolares, no sólo los busca en el libro, sino que los genera a partir de las actividades</p> <p>El maestro produce conocimientos por medio de la investigación de las actividades comunitarias</p>
<p>Asesorkaxlanl: 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 (p.12).</p>	<p>propuesta para generar el conocimiento</p>	<p>Maestro generador de conocimientos</p>
<p>Asesorkaxlanl: El maestro tiene que documentarse para conocer el conocimiento científico, consultando libros, para complementar el conocimiento que ya tienen (...)</p> <p>Los maestros para poder aportar su conocimiento tienen que aprender más. Tienen que capacitarse. (p.13).</p>	<p>Documentarse complementar el conocimiento que ya tienen</p> <p>aprender más capacitarse</p> <p>investigar para explicar</p>	<p>Maestro en proceso de formación continua</p> <p>La investigación como fuente de la enseñanza</p>

<p>El maestro tiene que investigar la física para explicar como calcular las fuerzas que intervienen, como medirlas (p.20)</p>		
<p>Asesorkaxlan1: El currículo no excluye que se utilicen libros, pero el libro no es la base, es un apoyo, como las tarjetas (p.13)</p> <p>El maestro debe de investigar primero, luego si puede usar un texto científico para explicarle a los niños y trabajar también la lecto-escritura (p.30).</p>	<p>el libro no es la base, es un apoyo de investigar primero</p>	<p>El maestro no reproduce lo que sale en los libros, es un ser activo, que hace, investiga para poder enseñar</p>
<p>Asesorkaxlan1: 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 (p.13)</p> <p>X: El paso de enseñanza-aprendizaje que es donde el alumno aprende algo más que la comunidad le da (p.14)</p>	<p>ampliar con el niño</p> <p>el alumno aprende algo más que la comunidad le da</p>	<p>El maestro trabaja con, junto a, en colaboración con los niños</p> <p>La ampliación es bilingüe, no sólo en español, sino en la propia lengua materna de los niños.</p> <p>Ampliar de los conocimientos: ésta es la misión del maestro</p>
<p>Educadortseltal1: Nuestra propuesta fue construida por los educadores a través de un diagnostico de nuestra realidad social (...)</p> <p>Nosotros partimos de la base, de las problemáticas, del diagnóstico, de la situación real de nuestro contexto. (...)</p> <p>Nuestro plan lo construyó los educadores, los niños, los padres (...)</p> <p>Creo que es válido que partamos de nuestra propia experiencia y de nuestro propio trabajo.</p> <p>Así sería más fácil que lo apliquemos. Si es algo que no hemos construido, no es igual. Si tu lo construyes te da un buen éxito, un buen resultado (p.14)</p>	<p>diagnostico de nuestra realidad social</p> <p>de la base, de la situación real de nuestro contexto</p> <p>lo construyó los educadores, los niños, los padres</p> <p>partamos de nuestra propia experiencia y de nuestro propio trabajo</p>	<p>El maestro diagnostica la realidad en la que va a trabajar...</p> <p>Se construye desde abajo, del contexto local. Lo local es el punto de partida</p> <p>El maestro trabaja con, junto a los habitantes de la comunidad (en colaboración e inter-aprendizaje)</p> <p>El maestro aprende de su propia práctica... replantea sus roles y su práctica docente a partir del auto-diagnóstico de su trabajo...desde ahí construye su nueva propuesta educativa y su nueva visión del docente</p> <p>El maestro sabe aplicar la propuesta educativa porque la construye él mismo, no le cae desde arriba, sino que la genera él mismo...</p>

Anexo II

<p>Educadorseltal1: Nosotros debemos de crear qué contenidos debemos trabajar y que esos contenidos sirva para la sociedad, para resolver alguna problemática (p.14).</p>	<p>esos contenidos sirva para la sociedad</p>	<p>El maestro trabaja mirando a la problemática real, a las necesidades comunitarias, quiere resolver problemas en el entorno comunitario</p>
<p>Educadorseltal1: Alcanzaras tu derecho cuando tu 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 AEIOU, hay que buscar un currículo que se adapte las regiones.</p>	<p>Nada te sirve que redactes bien, que cantes bien, si estás muriendo de hambre</p>	<p>El maestro trabaja para contribuir a solucionar los problemas de la comunidad no para cumplir con un programa</p>
<p>Asesorkaxlan1: Con los niños hay que hablar de manera simple, solo poco a poco se introduce el término de hábitat. Se les pregunta ¿cómo es el lugar donde viven los animales o las plantas (...) Hay que dosificar los contenidos según a quién hablas (p.16)</p>	<p>dosificar los contenidos según a quién hablas</p>	<p>Es el maestro quien dosifica los contenidos... (a partir de las etapas de desarrollo de los niños que él mismo investiga)</p>
<p>Asesorkaxlan1: Los niños ya saben mucho (p.16)</p>	<p>niños saben mucho</p>	<p>Importancia de revalorar los conocimientos previos de los niños</p>
<p>Asesorkaxlan1: Todo eso son temas de investigación, de profundización. Ustedes mismos tienen que enriquecer, según sus conocimientos, según su zona (p.17) Cada maestro va a pescar los contenidos específicos de su pueblo a través de las nociones específicas de cada pueblo (p.17)</p>	<p>Investigación Profundización Según su zona Pescar contenidos Nociones específicas</p>	<p>El maestro investiga los conocimientos socioculturales, técnicos, productivos, etc... de la comunidad donde trabaja, aterriza la propuesta educativa a las características de la comunidad... Siempre parte de lo local, específico, de lo que los niños conocen desde cerca... estas son las fuentes que usa para la enseñanza...</p>
<p>Asesorkaxlan1: Este tipo de currículo es exigente. Necesita maestros creativos, no rutinarios, burócratas. Maestros que saben crear, investigar, inventar, producir los conocimientos (p.17)</p>	<p>maestros creativos, no rutinarios, burócratas que saben crear, investigar, inventar, producir los conocimientos</p>	<p>El maestro es un ser activo, creativo El maestro crea, inventa, produce conocimiento</p>
<p>X: Es importante que los educadores estén interesados en rescatar los conocimientos indígenas, de integrarse más a la vida comunitaria (p.17)</p>	<p>rescatar los conocimientos indígenas integrarse más a la vida comunitaria</p>	<p>Maestro que se integra, que forma parte de la comunidad</p>
<p>Asesorkaxlan1: Algunas técnicas tiene un</p>		

<p>impacto negativo sobre la naturaleza y entonces tenemos que pensar en alternativas (por ej. el maíz transgénico). ¿Las nuevas técnicas que nos proponen son buenas o malas? Otro debate actual es con respecto de los herbicidas, los fertilizantes, etc. Hay mucho interés mercantil detrás de estos debates. Semillas estériles que dan una sola vez y que hay que volver a comprar para sembrar nuevamente. Todo esto tenemos que pensar y reflexionar con los niños para que sepan a que propaganda se van a enfrentar (p.18)</p>	<p>pensar y reflexionar con los niños</p>	<p>Maestro concientizador...</p>
<p>Asesorkaxlan1: Podemos examinar las características del objeto de trabajo. Por ejemplo hay diferentes tipos de tierra. Hay que examinar las características de la tierra en relación a lo que sembramos, así como en relación a la temporada del año, la estación. También para usar bejuco hay que distinguir entre diferentes tipos de bejuco o estados de maduración de la planta (p.18).</p>		<p>Maestro que también es campesino, que conoce el arte de sembrar la tierra... conoce o investiga las técnicas, los procesos...</p>
<p>Asesorkaxlan1: No es solo una relación técnica con la naturaleza sino es una relación social con la naturaleza, una relación de reciprocidad con ella (p.19) (...) La naturaleza es sociedad, por eso se le habla, se le pide, se le ruega, hay reciprocidad entre hombre y naturaleza (p.19-20)</p>		<p>El maestro conoce y, sobre todo, práctica la cosmovisión indígena centrada en la relación recíproca entre hombre y naturaleza... Son sus valores...</p>
<p>Educadorcholl1: Los profesionistas indígenas (maestros) 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 (p.24)</p>	<p>profesionistas indígenas no participan de la solidaridad ni de la reciprocidad</p>	<p>El maestro de la nueva educación sigue practicando los valores positivos de la sociedad indígena, no se vuelve un asalariado, sino que sigue siendo campesino, ejidatario, compañero de trabajo. Está integrado a la comunidad no es ajeno, es solidario, participa, coopera, vive los valores positivos de la sociedad indígena...</p>
<p>Educadortselta4: La idea de educación en los pueblos indígenas no era solo un asunto del maestro (p.25)</p>	<p>idea de educación</p>	<p>El maestro no es el único responsable de la tarea educativa, no es el único experto, no es el único que sabe de educación, no tienen el monopolio de la formación de los niños...</p>
<p>Asesorkaxlan1: tienes que decidir en qué lengua va a ser tu clase (p.35)</p>	<p>Decidir</p>	<p>El maestro es activo: planea el uso de la lengua de</p>

Anexo II

Se decide qué lengua usar y se adapta uno a las capacidades de cada grado de desarrollo de las capacidades del niño (p.36)	Se adapta	acuerdo al diagnóstico que realiza de las competencias lingüísticas de los niños
Asesorkaxlan1: recuperar lo que conoce el niño, la ampliación del conocimiento la hace el maestro (p.35).	Ampliación del conocimiento	El maestro amplía a partir de lo que el niño sabe
Asesorkaxlan1: Todavía 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. (...) gradación: ordenar los contenidos según sus exigencias físicas (corporales), intelectuales y discursivas; es decir, de los menos exigentes a los más exigentes. Asesorkaxlan1: Tenemos que saber qué habilidades y competencias estamos entrenando con cada contenido. Si no tenemos claro esto, somos maestros improvisados.	maestros improvisados	El maestro dosifica, gradúa los contenidos de acuerdo al grado... De acuerdo a los niños. La graduación se hace en relación a los niños, ellos son la referencia, no un plan diseñado desde arriba... La planeación, la dosificación... es un proceso conciente, es un acto sistemático, no hay improvisación...

Fuente: Taller enero 2007

Corpus	Códigos en vivo	Códigos del interprete
Educadortselta4: 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 y algunos expulsaron a los maestros faltistas oficiales, eligiendo jóvenes indígenas de la misma comunidad. Ya desde antes del zapatismo se venían buscando alternativas para resolver el problema educativo. Ya había demandas pero el EZLN le dio fuerza (p.3).	crear sus propias escuelas eligiendo jóvenes indígenas de la misma comunidad	Maestro nombrado por la comunidad, integrante de la comunidad
Educadortsotsill: ya cuando yo estudié había demandas, porque sacaron los maestros monolingües que no respetaban las costumbres y se metían en la política. Fue ahí cuando metieron los maestros bilingües, pero ahí surgió otro problema porque también no	los maestros monolingües que no respetaban las costumbres y se metían en la política los maestros	El maestro tiene que respetar las autoridades comunitarias.

respetan, como los monolingües, por ahí del 1985-86.	bilingües (...) también no respetan	
<p>Memoria: En el año de 1995, un grupo de educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles elegidos por las asambleas generales de ejidatarios de sus comunidades participaron en un curso de tres meses del Programa del Educador Comunitario Indígena del Gobierno del estado de Chiapas (PECI). Durante el curso de capacitación reflexionaron sobre la educación indígena en las comunidades, analizaron la problemática educativa que se vivía en Chiapas y coincidieron en la necesidad de formular una propuesta alternativa de educación de los pueblos y las comunidades indígenas (p.4).</p> <p>Educadorsotsill: La Pimienta no entró como PECI, fundó su propia escuela (en la Pimienta la escuela se fundó en agosto de 1996), no perteneció a PECI, sino los padres de familia hicieron su escuela independiente (p.4).</p>	<p>educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles elegidos por las asambleas generales</p> <p>necesidad de formular una propuesta alternativa de educación</p> <p>los padres de familia hicieron su escuela independiente</p>	<p>Maestro nombrado por la comunidad, integrante de la comunidad</p> <p>Los propios educadores replantean su ser y hacer docente</p> <p>Los padres de familia son la autoridad a la que responde el maestro</p>
UNEM 2000: Apoyar la profesionalización y titulación de los maestros comunitarios (p.4).		Surge la necesidad de formarse para cumplir con el cargo otorgado con la comunidad, capacitarse para responder a las demandas de su propia gente.
<p>Texto elaborado por Asesorkaxlan2: Bachillerato Pedagógico. "Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural" en modalidad semi-abierta, impartido a todos los socios de la UNEM en las instalaciones de CIESAS, en San Cristóbal de Las Casas (p.5-6)</p> <p>Texto elaborado por Asesorkaxlan2: El bachillerato incluía la implementación de una pedagogía basada en un proceso dialógico y autogestivo de la educación, el rescate de los elementos y la expresión de la cultura e idiomas locales con base en el uso de técnicas de investigación etnográfica y la enseñanza de</p>		<p>El bachillerato pedagógico de CIESAS representa un parte-aguas en el proceso de formación de los educadores de UNEM, así como de su visión del ser y hacer docente²⁴⁸</p> <p>Maestro-investigador de su propia cultura, importancia del conocimiento local.</p>

²⁴⁸ OJO: Revisar documentos sobre bachillerato pedagógico en CIESAS.

Anexo II

<p>las ciencias naturales y agro-ecología basado en la apropiación tradicional y el conocimiento local de la naturaleza (p.6)</p> <p>Educadortseltall: la idea es que los educadores se formaran como investigadores de la cultura indígena, para despertar la curiosidad que el educador aprendiera a investigar, construir materiales educativos (p.6)</p>	<p>los educadores se formaran como investigadores de la cultura indígena construir materiales educativos</p>	<p>El maestro que se forma investigando su propia cultura, que produce materiales educativos</p>
<p>Texto elaborado por Asesorkaxlan2: TARJETAS DE AUTOAPRENDIZAJE (p.7)</p>		<p>Las Tarjetas como otra etapa en el proceso de construcción de la propuesta curricular y del perfil del maestro de la nueva educación</p>
<p>Texto elaborado por Asesorkaxlan2: En 2005, con financiamiento de la Fundación Kellogs, UNEM dio inicio a un proyecto de difusión de las Tarjetas de Autoaprendizaje, mediante la implementación de talleres de capacitación sobre las bases jurídicas, los principios filosóficos, la propuesta pedagógica y el uso y manejo de las Tarjetas, entre educadores indígenas tanto de escuelas oficiales, alternativas como autónomas (p.7)</p>		<p>El perfil docente se sustenta también de la experiencia como formadores (ver nota 7) y, añadido yo, del interaprendizaje que se realizó con los demás maestros</p>
<p>Texto elaborado por Asesorkaxlan2: el no estar atados a una estructura formal y no contar con ingresos permanentes ha permitido y ha obligado a los educadores de UNEM a seguir participando en la vida productiva y social de la comunidad, lo que los ha convertido en educadores-campesinos y ha contribuido a enriquecer su trabajo docente, ya que son partícipes de la vida comunitaria y les es relativamente sencillo integrar los conocimientos locales en el aula, partiendo de su propia experiencia en la vida cotidiana (p.10).</p>	<p>seguir participando en la vida productiva y social de la comunidad</p> <p>educadores-campesinos</p> <p>integrar los conocimientos locales en el aula, partiendo de su propia experiencia en la vida cotidiana</p>	<p>maestros arraigados a la vida comunitaria</p> <p>maestro que valora el trabajo agrícola porque también es campesino</p> <p>la vivencia, la práctica es el punto de partida</p>
<p>Texto elaborado por Asesorkaxlan2: En sus actas y asambleas las comunidades indígenas constantemente expresan una serie de críticas fundamentales a ese sistema. Señalan el ausentismo y el alcoholismo de los maestros, su intromisión en asuntos internos de la comunidad, su falta de respeto por las lenguas y las culturas locales, su ineficacia docente demostrada en que los niños ‘no aprenden ni</p>		<p>Como se conciben los maestros oficiales</p>

<p>siguiera a escribir una carta’, el uso de castigos corporales contra los niños, la frecuente agresión y abuso sexual hacia las mujeres, la irrelevancia de muchos de los contenidos que enseñan y las cuotas que cobran a pesar de que la educación es gratuita (Enlace Civil s.a:2) (p.13).</p>		
<p>Texto elaborado por Asesorkaxlan2: ...ubicar a maestros y maestras sin el conocimiento de la lengua y cultura de estos pueblos (Extraído de Programa Educativo Estatal Chiapas 2001-2006) (p.13).</p>	<p>conocimiento de la lengua y cultura</p>	<p>El maestro no puede estar desubicado social, cultural y lingüísticamente</p>
<p>Texto elaborado por Asesorkaxlan2: Los maestros que trabajan en las comunidades no manejan adecuadamente los instrumentos pedagógicos ni los métodos de aprendizaje de cada área del conocimiento, no producen materiales didácticos de acuerdo a las variantes dialectales, ni aprovechan los recursos de la región, de la comunidad para enriquecer sus estrategias pedagógicas.</p> <p>Los maestros indígenas no manejan correctamente el castellano ni en forma oral y menos aún en forma escrita; lo más grave es que tampoco manejan las formas discursivas orales y escritas de la lengua materna en la labor escolar.</p> <p>Los maestros usan la lengua materna sólo para traducir algunas palabras del texto gratuito en castellano durante los primeros grados en forma oral. El castellano, usado en forma oral hasta el 6º. Grado de primaria, se emplea como la única lengua oficial. (...)</p> <p>Cuando los maestros bilingües tratan de desarrollar la enseñanza de la lectura en la lengua materna lo hacen mezclada con palabras en castellano y cuando enseñan castellano pronuncian palabras desconocidas incluso para el mismo maestro (p.14).</p>	<p>no manejan adecuadamente los instrumentos pedagógicos ni los métodos de aprendizaje no producen materiales didácticos ni aprovechan los recursos de la región, de la comunidad para enriquecer sus estrategias pedagógicas.</p> <p>no manejan correctamente el castellano ni en forma oral y menos aún en forma escrita</p> <p>usan la lengua materna sólo para traducir algunas palabras del texto gratuito</p>	<p>Importancia de una formación pedagógica</p> <p>Importancia de elaborar materiales</p> <p>Importancia de aprovechar pedagógicamente los recursos (productivos y culturales) locales</p> <p>Importancia que el maestro domine el castellano</p> <p>Importancia de usar la lengua indígena como instrumento de enseñanza</p> <p>Importancia de desarrollar técnicas para la enseñanza bilingüe</p>
<p>Texto de Educadortseltall: (...) pésima calidad de la enseñanza de los maestros. En las asambleas comunales plantean constantemente una serie de críticas a los</p>	<p>las asambleas comunales plantean constantemente una serie de críticas a</p>	<p>Las asambleas son las autoridades a las que tienen que responder los maestros</p>

Anexo II

<p>maestros. Se señala el ausentismo ilegítimo, el alcoholismo y la falta de respeto por las lenguas y las culturas locales en las escuelas, la ineficiencia formación de los maestros y el uso de castigos corporales contra los niños, así como la frecuente agresión y abuso sexual de los profesores a las mujeres en todo los niveles educativos (p.17)</p>	<p>los maestros</p>	
<p>Texto de Educadortseltall: 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 (p.18)</p>	<p>no son tomados en cuenta los líderes comunales y los ancianos</p>	<p>Los padres de familia, las autoridades comunitarias tienen que participar en la evaluación del proceso educativo</p>
<p>Texto de Educadortseltall retomando Convenio 169 de la OIT: La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas (p.20)</p> <p>(...) formar los miembros del mismo pueblo como docentes y darle la responsabilidad en cuanto en la formulación de programas educativos. Es decir, el currículo escolar para las escuelas indígenas no debe exclusivamente formularse por los técnicos-pedagogos de la ciudad, sino con la participación de los docentes indígenas (p.20)</p> <p>(...) se debe formar personal indígena, para asumir la docencia. Que se debe incluir los conocimientos indígenas en las escuelas. Y aquí habla que las instituciones educativas estén ¡de la mano! De los mismos maestros indígenas sean directores de escuelas o eventualmente, directores de una escuela normal que forman maestros bilingües. Es decir, que el convenio abre la perspectiva del futuro: para formar personal indígena calificado, para que asuma todas las responsabilidades, en todos los niveles de la educación (p.20).</p> <p>(...) la formación de indígenas como maestros y la participación de la comunidad en la formulación de los planes de estudio, de los currículos. Es decir el currículo debe ser</p>	<p>Es decir el currículo debe ser elaborado con la participación de comunidad</p>	<p>La comunidad asume la responsabilidad de la educación</p> <p>La comunidad asume la responsabilidad de la educación</p> <p>Los docentes indígenas tienen que elaborar el currículum</p> <p>Los docentes indígenas asumen la responsabilidad de organizar el proceso educativo</p> <p>Un currículum construido desde abajo y desde adentro</p>

<p>elaborado con la participación de comunidad (p.20).</p>		
<p>Relatos de los educadores UNEM para describir sus vivencias como estudiantes en las escuelas oficiales: <i>“Lo que he visto cuando yo estudié la primaria mi maestro eran monolingüe, 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 solabas o palabras completas. El maestro era él 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 cuadernos lo aventaba hacia fuera por la ventana.” (Educadortsotsil1) (p.22).</i></p>	<p>el maestro trataba muy mal sus alumnos castigaba pegaba</p> <p>maestro que sabe todo</p>	<p>Maestro que quiere a los alumnos, que los respeta, que fomenta su autoestima</p> <p>Maestro que se asume como aprendiz</p>
<p><i>era el sistema monolingüe en los años de 1989, 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, da un tiempo de hora y media o más y 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 como hacer ni explicar las matemáticas, sino solo es copiar, llenar planas o dibujos para pasar el tiempo. (Educadortsotsil3) (p.23).</i></p>	<p>no enseñaba como hacer ni explicar las matemáticas, sino solo es copiar</p> <p>pasar el tiempo</p> <p>trataba muy mal castigaba pegaba</p> <p>dolor</p>	<p>Maestro que se compromete con la enseñanza, con la ampliación de los conocimientos de los niños, con el desarrollo de los niños</p> <p>Maestro que quiere a los alumnos, que los respeta, que fomenta su autoestima</p>
<p><i>“Me acuerdo cuando estaba yo en el segundo grado, nos trataba muy mal mi maestro es uno de Oxchuc, nos castigaba y nos pegaba con rincho 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</i></p>	<p>no le entendíamos nos confundíamos nos picaba lloraban dolor salían huyendo lo dejamos solo al maestro</p>	<p>Maestro comprometido con la enseñanza</p>

Anexo II

<p>que lloré por el dolor. (...)</p> <p><i>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 cuando ven que se empezaban a quietear los compañeros con la espina y 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". (Educadortseltal2) (p.23).</i></p> <p><i>"En la educación primaria se sufre maltratos físicos cuando no hacemos la tarea y cuando llegábamos tarde nos castigan haciendo 3 planas de una misma palabra de lo que no sabemos, si no lo terminamos el trabajo no nos antes de salir a recreo ni mucho menos al baño, el miedo es lo que invade nuestro pensamiento y corazón y llego (...)</i></p> <p><i>Me acuerdo cuando estudiaba la educación primaria los maestros nos enseñó a memorizar las letras del alfabeto y nos daba tareas de hacer planas de esas mismas letras, mientras él se iba a su cuarto o a platicar con sus compañeros y cuando llegaba pedía las tareas y los que habían terminado los entregaban y les daba otro trabajo y los que no habían terminado los castigaba, los pegaba o les daba otra plana más. Así no los dejaba salir a comer, al terminar la clase le ordenaba a los alumnos que trajeran piedras y corcholatas y cuando los alumnos llevan lo que el profesor les había pedido el maestro lo utilizaba para castigar a los alumnos que no entendían la clase o a los que son lentos a hacer los trabajos y los hincaba sobre estas misma piedras o corcholatas (Educadortseltal3)(p.23).</i></p>	<p>borracho decía que es el más chingón</p> <p>maltratos físicos castigan</p> <p>Nos enseñó a memorizar</p> <p>Pegaba</p> <p>Castigar</p>	<p>Maestro que quiere a los alumnos, que los respeta, que fomenta su autoestima</p> <p>Maestro que quiere a los alumnos, que los respeta, que fomenta su autoestima</p> <p>Maestro comprometido con la enseñanza</p>
<p>Documento sobre marco legal elaborado por Asesorkaxlan2): Ley General de Derechos Lingüísticos (Cap. III, Art. VI): Garantizar</p>		<p>Importancia de que el</p>

<p>que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate; (p.28)</p>		<p>maestro esté ubicado de acuerdo a su perfil socio-lingüístico y cultural</p>
<p>Documento elaborado por Educadortseltall, Educadortselta4 y Educadortselta2: ¿Cómo deben ser los maestros? reconoce 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</p> <p>el maestro tiene que ser creativo para poder convivir con los niños, para desarrollar las habilidades de aprendizaje de los que cuentan los comuneros y de las actividades que realizan los comuneros en la comunidad</p> <p>el maestro tiene que estar vinculado con la comunidad, tiene que convivir con la comunidad, apuntalar, registrar los acuerdos de la asamblea de los comuneros</p> <p>el maestro tiene que partir de las actividades productivas, analizar todas las funciones que están implícitas y de ahí sacar los contenidos que el maestro tiene que enriquecer para enseñarle a los niños. Capacidad de rescatar contenidos pedagógicos de las actividades</p> <p>RESPETARNOS LAS CONDICIONES Y LA CREATIVIDAD DE CADA NIÑO.</p> <p>LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE SE REALIZA DE MANERA DEMOCRATICA Y COLECTIVA</p> <p>BUSCA MUCHAS ALTERNATIVAS PARA COMPRENDER FACIL Y MEJOR DE LA ENSEÑANZA SISTEMATIZACION DE LOS CONOCIMIENTOS INDIGENAS Y LOS METODOS DE HACER LAS INVESTIGACIONES PARA ENCONTRAR LOS VERDADEROS CONOCIMIENTOS</p>	<p>Niños poseedores de conocimientos</p> <p>Desarrolla habilidades de las actividades que realizan en la comunidad</p> <p>vinculado con la comunidad registrar los acuerdos de la asamblea</p> <p>el maestro tiene que partir de las actividades rescatar contenidos pedagógicos de las actividades</p> <p>respetarnos</p> <p>democrática y colectiva</p> <p>ENCONTRAR CONOCIMIENTOS VIVOS EN LA ACTIVIDAD DE LA SOCIEDAD</p> <p>RESPETAR LOS</p>	<p>Importancia de los conocimientos previos de los niños, de revalorarlo para fomentar su autoestima</p> <p>Las actividades comunitarias como fuente de enseñanza</p> <p>El maestro reconoce la autoridad comunitaria</p> <p>Las actividades comunitarias como fuente de enseñanza</p> <p>El respeto como valor en la enseñanza</p> <p>En el proceso de enseñanza intervienen diferentes sujetos, es un proceso colectivo donde maestro, niños y habitantes de la comunidad tienen que colaborar</p> <p>Promover un enseñanza significativa, relevante, contextualizada</p>

Anexo II

<p>VIVOS EN LA ACTIVIDAD DE LA SOCIEDAD EN LA COMUNIDAD.</p> <p>DEBE RESPETAR LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS EN LOS PROPIOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y DAR LA LIBERTADA DE DESARROLLAR SUS CONOCIMIENTOS PARA QUE DERRALLA[desarrollen] SUS HABILIDADES DE PENSAR Y HACER SUS ACTIVIDADES (p.35-36).</p>	<p>DERECHOS DE LOS NIÑOS</p>	<p>Los niños tienen derechos que el maestro debe de conocer y respetar</p>
<p>Documento elaborado por Asesorkaxlan2 y revisado colectivamente: La participación del maestro y los estudiantes en las actividades sociales que los comuneros (<u>Educadortselta4: y niños</u>) practican en la sociedad indígena es el punto de partida (...) (p.43).</p>	<p>participación del maestro y los estudiantes en las actividades sociales</p>	<p>Enseñanza que se vincula con el contexto sociocultural comunitario. Proceso de enseñanza-aprendizaje activo</p>
<p>Documento elaborado por Asesorkaxlan2 y revisado colectivamente: Son las mismas actividades sociales en las que la escuela participa que señalan al maestro los temas para desarrollar la expresión oral y escrita y la <u>lecto-escritura</u> en L1 y L2, el pensamiento lógico matemático, la expresión artística y la expresión corporal, etc. (p.44).</p>	<p>las mismas actividades sociales en las que la escuela participa que señalan al maestro los temas para desarrollar</p>	<p>El proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en las actividades sociales, es un proceso contextualizado</p>
<p>Documento elaborado por Asesorkaxlan2 y revisado colectivamente: Por medio de este proceso de explicitación el maestro tiene un instrumento que le permite ampliar el vocabulario del niño en lengua indígena y en español, fortalecer su habilidad de dar cuenta verbalmente y por escrito de la realidad, describirla, expresarla. (Asesorkaxlan2 y Educadortsotsil1 comentan: 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 a el maestro ampliar los conocimientos sino que es una tarea que tienen que compartir con los niños) (p.46-47).</p>	<p>darles más participación a los niños en la articulación con el conocimiento científico que no le toque solamente a el maestro ampliar los conocimientos</p>	<p>Los niños son sujetos activos de aprendizaje</p> <p>Los niños participan activamente en la construcción del conocimiento</p>
<p>Documento elaborado por los educadores de La Pimienta (Educadortsotsil3, Educadortsotsil2 y Educadortsotsil1): Precisamente el maestro (a) promotor (a) de educación, cuando el niño (a) se ingresa al mundo de la escuela tiene que observar y tomar encuentra algunos aspectos como su</p>		<p>El maestro tienen que conocer quienes son sus niños, diagnosticar sus habilidades, y conocer el contexto social y familiar donde crecieron y viven: Éstos son insumos para la</p>

capacidad y habilidad, sus condiciones de vida, situación, respetando su cultura y la lengua que hablan los niños. (p.54)		enseñanza
Documento elaborado por los educadores de La Pimienta (Educadortsotsil3, Educadortsotsil2 y Educadortsotsil1): Todos esos conocimientos que ha aprendido el niño, se le da seguimiento en la escuela, 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 mas sencillo a lo complejo (p.55).	Todos esos conocimientos que ha aprendido el niño, se le da seguimiento en la escuela articular ambos conocimientos el comunitario y el científico	La escuela no representa un espacio de ruptura con la comunidad, los conocimientos escolares se construyen desde lo que el niño ha aprendido en la comunidad Se busca articular la comunidad con la escuela, los conocimientos científicos con los comunitarios
Documento elaborado por los educadores de La Pimienta (Educadortsotsil3, Educadortsotsil2 y Educadortsotsil1): El educador, antes de elaborar su plan de clase debe de consultar con los alumnos que tema se puede desarrollar o que actividad es su temporada que marca en el calendario indígena, para que los niños y niñas los hace participar a expresar recolectar y observar en el momento de desarrollar las actividades (p.57).	consultar con los alumnos	Los niños son sujetos activos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro tiene que consultarlos

Fuente: Taller marzo 2007

Corpus	Códigos en vivo	Códigos del interprete
Documento elaborado por Educadortselta2: los maestros formaron para rechazar en la enseñanza y aprendizaje los conocimientos culturales indígenas (p.1)		Importancia de la formación de los maestros
Documento elaborado por Educadortselta2: 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 aprendieron alumnos, más sin embargo solo pensando sus quincena (p.1)	El maestro solo llena la pizarra y no explica no le importa si aprendieron alumnos	Maestro que se compromete con el aprendizaje de sus alumnos
Documento elaborado por Educadortselta2: trabajan dos a tres veces ala semana , los días martes llegan en sus centros de trabajos y regresan en la ciudad los días jueves (p.1)		El maestro tienen que vivir en la comunidad, no puede ir y venir

Anexo II

Documento elaborado por Educadortselta2: La misma secretaria 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 (p.1).	actitudes, disciplinas y respeto a la sociedad	Importancia de formar a los maestros
Documento elaborado por Educadortselta2: los maestros solo hablan de puro español en la escuela de la comunidad como inicio de destruir la otra cultura indígena de nuestro estado (p.1)	destruir la otra cultura indígena	Lengua de enseñanza / castellanización / etnocidio
Documento elaborado por Educadortselta2: los maestros son mal ubicados en la regiones con el objetivo de llegar a trabajar en la comunidad sus clases desarrollan en puro castilla y los alumnos desconoces el tipo de lenguaje (p.2)		Ubicación de maestros y perfil sociolingüístico
Documento elaborado por Educadortselta2: no hay buenas comunicaciones entre alumnos y maestros (p.2)		Importancia de la comunicación maestro-alumno
Documento elaborado por Educadortselta2: no manejan adecuadamente los instrumentos pedagógicos, mucho menos los métodos del aprendizaje en cada áreas del conocimientos (p.2)		Importancia de la formación didáctica del maestro
Documento elaborado por Educadortselta2: no producen materiales didácticos , de acuerdo de los variantes dialectales (p.2)		Maestro que elabora materiales educativos cultural y lingüísticamente relevantes
Documento elaborado por Educadortselta2: ni aprovechan los recursos naturales de cada región, de las comunidades para enriquecer las enseñanzas- del aprendizaje educativo en los alumnos (p.2)		Los recursos naturales como material educativo
Documento elaborado por Educadortselta2: Así mismo son insuficientes al manejo de castellanos a nivel oral y escrito (...) tampoco las formas discursivas orales y escritos de la lengua materna (p.2)		Competencias lingüísticas de los docentes
Documento elaborado por Educadortselta2: no es respetado el conocimientos previos de los niños (...)las actividades familiares que se desarrollan en la vida diaria (p.3)		Conocimientos previos y comunitarios
Documento elaborado por Educadortselta2: los maestros no se ha dado cuenta las importancias de las creatividades de los niños que de muestran en la escuela y son	actividades	Fuentes de conocimientos para la enseñanza: no sólo los libros sino las actividades comunitarias

rechazados por el docente y solo basando en los libros gratuitos la enseñanza y aprendizaje pensando que ahí es la única enseñanza y aprendizaje en los libros sin que enriquece en otras actividades pedagógicas que desarrollan en las comunidad como parte de sus actividades que desarrolla con la naturaleza (p.3)	pedagógicos que desarrollan en las comunidad como parte de sus actividades que desarrolla con la naturaleza	
Documento elaborado por Educadortselta2: Consideran que es él que sabe hacer todo las cosas, como maestro sabelotodo (p.3)	maestro sabelotodo	Maestro como aprendiz
Documento elaborado por Educadortselta2: los maestros bilingües tratan de desarrollar la enseñanza de lecto escritura en la lengua materna, lo hacen mezclados con letras castellanos y cuando enseñan castellanos pronuncian palabras desconocidos , sin que el mismo maestros entienda el significado de las palabras castellanos , ni en la lengua materna (p.3)		Formación sociolingüística del maestro
Documento elaborado por Educadortselta2: Enriquecer la enseñanza de los niños con distintas actividades pedagógicos en las actividades productiva (p.3)		Fuentes para la enseñanza
Documento elaborado por Educadortselta2: El niño dar libertad de desarrollar sus pensamientos en las actividades productivas que consideran significativa (p.3)	Libertad de desarrollar sus pensamientos	Educación liberadora, concientizadora
Documento elaborado por Educadortselta2: enseñar practicar la democracia, la justicia y la paz en la enseñanza y en la educación, no ha la discriminación (p.3)	practicar la democracia, la justicia y la paz	Los valores en la nueva educación se practican
Documento elaborado por Educadortselta2: el docente debe dominar correctamente la L1 y L21 CON EL FIN DE FACILITAR LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA (...) Entonces los maestros debe ser dominantes de la misma lengua de la región, para que así pueda desarrollar sus actividades en sus clases (p.4)	FACILITAR LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA	Importancia de la comunicación maestro/alumno Lengua de enseñanza
Documento elaborado por Educadortselta2: EL maestros debe practicar y tomar en cuenta los conocimientos de las diversidades culturales en la enseñanza para obtener un buen aprendizaje educativo con distintas habilidades técnicas ,valores, metodologías en la construcciones de las actividades de las prácticos en la enseñanza-aprendizajes que funciona en la realidad de la vida social en los pueblos indígenas (p.5)		Fuentes comunitarias para el conocimiento escolar

Anexo II

(...) Conocer diversidades conocimientos en las actividades productivas de la culturales indígenas, en el conocimientos científico y el conocimientos del significado indígena, que están en implícitos y 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 y también conocer las funciones, características y las técnicas de cada objetos que se utiliza en cada actividades prácticos que realiza la sociedad (p.5)	con una investigación que se debe hacer con los alumnos para explicitar todo los conocimientos que poseen en la realidad de la comunidad	Investigación participativa como técnica de enseñanza
Documento elaborado por Educadortselta2: formarse como verdaderos responsables de la enseñanza educativo y con vocaciones de enseñar (p.6)	verdaderos responsables de la enseñanza	Responsabilidad y vocación
Documento elaborado por Educadortselta2: maestros de confianza con los niños y con estrecha relación y comunicación con los niños (p.6)	confianza con los niños	Actitudes del maestro
Documento elaborado por Educadortselta2: maestros sin responsabilidad y muy poca capacidad de la enseñanza sin pedagógica de la enseñanza y es muy dogmáticos, y discriminador del conocimientos del niño y otros mas violaciones del derechos del niños en el aprendizaje y expresiones de su propio saberes y de sus conocimientos (p.6)	Responsabilidad Capacidad violaciones del derechos del niños en aprendizaje y expresiones de su propio saberes y de sus conocimientos	Responsabilidad Capacidad pedagógica Derecho de los niños a su cultura
Documento elaborado por Educadortselta2: tomar el verdadero papel de maestro de la nueva educación con nuevas estrategias y metodologías, de la enseñanza y aprendizaje educativo de la comunidad. Para que los niños no siente 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.	nuevas estrategias y metodologías	Aprender a enseñar para no discriminar y revalorar la cultura
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: las actitudes de los maestros que no tienen una formación ético en el trabajo y capacidad de atender las exigencias comunitarias (p.1)		Formación ética
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: los planes y programas de estudio están estructuradas en una figura cuadrada, en lo que se mecanizan cada docente (p.1)		Docente mecanizado

Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: ausentismo de maestros en cada centros de trabajos, denunciar la violación de derechos humanos en la escuela (p.1)	Ausentismo y violación derechos humanos	Responsabilidad del maestro y respeto a los derechos de los niños
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: exigiendo una formación multidisciplinaria por parte de sus equipos de educadores, (...) combinar teoría y práctica en los centros escolares (p.2)	formación multidisciplinaria combinar teoría y práctica	La formación del maestro tiene que permitirle de articular la teoría con la práctica (véase la formación docente que se promueve desde el diplomado UPN y los TAFUTA)
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: Los maestros deben ser multidisciplinarios (p.8)		
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: 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 (p.8)	concepción indígena sobre la persona	Maestro que respeta y valora la concepción indígena de persona
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: El trabajo pedagógico del maestro en la educación intercultural exige más que la articulación de contenidos indígenas y científicos, si no, que también valorar dos universos distintos (p.8)	valorar dos universos distintos	Maestro que valora la interculturalidad, que reconoce la importancia de la articulación
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: Tener una visión política que le permite desarrollar su trabajo docente comprometido con la sociedad, en la afirmación de los derechos indígenas (p.8)	visión política que le permite desarrollar su trabajo docente comprometido con la sociedad	Maestro con visión política y compromiso social
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: desarrollando proyectos de micro empresa comunitaria para contribuir en la educación de los (...) aprovechando los elementos que ofrece la cultura y los aporte de la ciencia (p.8)	niños arraigados en su medio	Maestro que promueve el desarrollo local y el arraigo sociocultural
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: Para educar a niños, significa aprender de los niños y reconocer, como un sujeto poseedor de algunos conocimientos adquiridos en el medio social, natural (p.9)	Para educar a niños, significa aprender de los niños	Inter-aprendizaje entre maestro y alumno
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: Tener una conciencia de ser miembro de un pueblo indígena (p.9)	conciencia de ser indígena	Identidad étnica del maestro
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: organizar los niños para asistir y participar en las ceremonias, con este fin se pueda valorar y rescatar las formas de organización en su pueblo y con el valor del	organizar los niños para asistir y participar en las ceremonias	Maestro que participa de los valores y actividades comunitarias

Anexo II

respeto a la naturaleza (p.9)		
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: 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 y el lineamiento de disciplinas de la educación; teniendo una visión de la pedagogía que parte de la apropiación crítica de su cultura, historia, los procesos políticos, la economía, educación, efectivas en el contexto de su comunidad (p.9).	generar una profunda transformación de las dinámicas educativas y socioculturales en consulta con las comunidades se forman los contenidos	Transformar dinámicas educativas y socioculturales La comunidad participa en el proceso de enseñanza
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: 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 (p.9)		Maestro que conoce las actividades sociales que se realizan en la comunidad
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: Conocer los principios, métodos, y contenidos de la educación indígena, reconocer su vigencia y sea capaz de integrarlos en su trabajo (p.10)	principios, métodos, y contenidos de la educación indígena	Maestro que conoce la pedagogía indígena, que la integra a su praxis
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: promover la participación de otros agentes en el proceso educativo (p.10)	participación de otros agentes en el proceso educativo	No hay un solo maestro
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: Reconozca las características de las personas en cada etapa de desarrollo (p.10)		Maestro que investiga y conoce las etapas de desarrollo de la persona en la sociedad indígena
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: Tener conocimientos lingüísticos para analizar la lengua nativa y el castellano para dar cuenta de sus diferencias estructurales, y manejar ambas lenguas en las distintas formas de expresión oral, escrita, adecuadamente en las diferentes situaciones comunicativas, y poder emplear en la educación para los niños (p.10)	manejar ambas lenguas en las distintas formas de expresión	Competencias lingüísticas del maestro bilingüe
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: 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 (p.10)		Maestro que realiza su planeación desde las actividades sociales comunitarias
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: partir de los conocimientos indígenas y lo articula con el conocimiento científico a través de un proceso de sistematización, conceptualización,		Maestro que sabe articular lo indígena y lo científico.

interpretación en el cual se hace una enseñanza y aprendizajes significativas (p.10)		
Comentarios escritos de Educadortselta4 a capítulo 4: 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	impulsar el desarrollo de las destrezas intelectuales de los niños	Formación psico-pedagógica del maestro
Educadortsotsil1: 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, mentalmente ya no es algo sano. Si la persona es saludable física y mentalmente sería diferente la sociedad (p.10)	promotor de la salud física y mental	Maestro concientizador
Educadortsotsil1: ¿Quién enseña? (...) La enseñanza no la va a dar el maestro únicamente. Hay que tomar en cuenta el conocimiento de los niños (p.11).		NO hay un solo maestro
Educadortsotsil1: Tenemos una tarea de ver cómo es que el niño aprende, pueden aprender de diferentes maneras, jugando, cantando. Si no todos pueden aprender con esta estrategia se busca otra estrategia (p.17)		Maestro que investiga, conoce y aprovecha los estilos de aprendizaje de los niños y que adecua sus estrategias a ellas.

Fuente: Taller junio 2007

Corpus	Códigos en vivo	Códigos del interprete
Educadortsotsil3 al comentar sobre el uso de las Tarjetas de Autoaprendizaje: como maestros estamos acostumbrados a tener una guía en los libros de texto, por eso las Tarjetas a veces se acaban muy pronto. Eso es lo que nos hace falta como maestros. La compañera lo hizo usándola como guía, al estilo de las tarjetas de CONAFE (p.9)	Maestros acostumbrados a tener una guía en los libros de texto	Importancia de fomentar un cambio en los hábitos de enseñanza de los maestros
Asesorkaxlan2: es hay que cambiar el hábito de enseñanza. Hay que transformar a los educadores. Es una nueva forma de enseñar (p.9)	Cambiar el hábito de enseñanza	
Educadortselta4: el problema es como trabajarlo con los niños, hay muchas dificultades prácticas, a las que nos enfrentamos, por ejemplo los padres que no colaboran, es mucha más carga para el maestro. También lo de ampliar, cuesta trabajo, es mucho (p.10)	dificultades prácticas más carga para el maestro	Se trata de propuesta muy exigente con el maestro
Documento elaborado por Educadortselta4 reportando una actividad que hizo en una		

Anexo II

<p>escuela para validar la nueva propuesta curricular: en las actividades centrales nosotros como maestros nos enfrentamos en una dificultad de poder controlar el grupo cuando respetamos los niños en las tomas de decisiones durante la cesión de organización, se mostraba una inquietud con el motivo de formar pequeños grupos que en un momento cambian de decisión, en mi decisión dejamos el grupo por 15 minutos a cargo de ellos mismos para aprender a tomar decisiones, al final del tiempo levanto la mano un niño diciendo “maestro es que todos quieren ir al río” nos acatamos a sus decisiones y fuimos al río con el propósito de agarrar camarón y cangrejo...[tarjeta relativa] (p.10).</p>	<p>dificultad de poder controlar el grupo cuando respetamos los niños en las tomas de decisiones dejamos el grupo por 15 minutos a cargo de ellos mismos para aprender a tomar decisiones</p>	<p>Maestro que renuncia a controlar el grupo para fomentar otras habilidades como la toma de decisión en grupo.</p>
<p>Educadortselta4: el reto del maestr@ esta en la planeación de clase que contienen cada actividad, generar contenidos, expansión de contenidos que contiene cada actividad para enriquecer el conocimiento de los niños en la escuela (p.13).</p>	<p>el reto del maestr@ esta en la planeación de clase</p>	<p>Importancia de la planeación</p>
<p>Documento elaborado por los educadores de la Pimienta reportando una investigación sobre las matemáticas en su comunidad: Esto fue lo que se encontró en una investigación de los compañeros educadores en cuanto a los diferentes medidas y lo que usan para medir y pesar sus productos los comuneros (p.22)</p>		<p>El maestro investiga los conocimientos comunitarios</p>
<p>Asesorkaxlan4 al comentar sobre alfabetización: Educadorcholl sugiere que el maestro escoja el método que prefiere, de hecho no hay un método único, hay muchos métodos (p.29).</p>		<p>El maestro experimenta diferentes métodos, no se clava con uno, va innovando su práctica.</p>
<p>Documento de Asesorkaxlan2 recuperado elementos desarrollados en el taller anterior para discutirse en el taller actual: <i>¿Cómo deben ser los maestros (¿hablamos de maestros o de educadores o de facilitadores de procesos de enseñanza-aprendizaje?)</i> Los maestros deberán poseer y desarrollar un perfil fundamentado en las siguientes <u>competencias y valores</u>: <u>Habilidades y conocimientos</u>: ❖ 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</p>		<p>Se plantea la necesidad de discutir el término maestro, buscar una palabra que exprese mejor la concepción que se tiene</p>

<p>aprovechar pedagógicamente las actividades sociales comunitarias y proceder al proceso de explicitación y articulación intercultural de contenidos comunitarios y convencionales (creo que es necesario explicar más estas habilidades).</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 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. <p><u>Valores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 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. ❖ Apropriarse 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 (pp.3-4) 		
---	--	--

Fuente: Taller septiembre 2007

Anexo II

Corpus	Códigos en vivo	Códigos del interprete
IMPORTANTE: Diplomado con UPN		Maestro que es también formador, y que al formar aprende también. La reflexión sobre el perfil docente se retroalimenta por la experiencia del diplomado con UPN y por la inter-comprensión e inter-aprendizaje que se realiza con los maestros oficiales
Documento elaborado por Asesorkaxlan2 para el área de Comunicación en el currículum: En el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura estamos proponiendo la aplicación de la metodología desarrollada por Irena Majchrzak, en su texto <i>Nombrando al mundo</i> (2004), modificada en ciertos aspectos para adaptarla a la metodología general del currículo (el método inductivo intercultural) (...)En este momento, los compañeros educadores de La Pimienta, de los municipios de Ajkabalná y de Benito Juárez están poniendo en práctica la metodología del Nombre Propio con sus alumnos de preescolar y primero de primaria. La experimentación se está realizando con otras metodologías que los compañeros han trabajado. La sistematización y los resultados que se obtengan de estas experiencias nos ofrecerán elementos para definir nuestra metodología en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura. (p.1)		Maestro que experimenta nuevos métodos, que los adapta a la metodología que sustenta la propuesta curricular...
Documento sobre Actividades rectoras y etapas de desarrollo cultural del niño y niña ch'ol / tseltal / tsotsil		Maestro que investiga las etapas de desarrollo de los niños y niñas en la cultura de la comunidad donde trabaja

Fuente: Taller octubre 2007

Corpus	Códigos en vivo	Códigos del interprete
Asesorkaxlan1 al referirse a la articulación con los contenidos escolares convencionales: lo que tal vez va a aparecer, el mismo maestro debe de preguntarse si está formado para enseñarlo [los contenidos escolares convencionales] y entonces se va al libro y vuelve a caer en el copismo, en la repetición de lo que sale en el libro. El libro le ayuda al maestro, no es para el niño, sino es para tu lo	El libro le ayuda al maestro, no es para el niño, sino es para tu lo entiendas	Articulación entre conocimiento escolar y comunitario: papel del docente y función del libro

entiendas y lo expliques bien al niño. También es importante utilizar lo que sale en los libros para fortalecer lo que se ha visto en las actividades (p.6)	y lo expliques bien al niño	
Asesorkaxlan2: Que no sea solo el maestro sino que los muchachos (5 y 6) pudieran investigar ellos mismos (p.6)	que los muchachos (5 y 6) pudieran investigar ellos mismos	Articulación entre escolar comunitario y escolar convencional: papel de los niños en cuanto sujetos activos
Asesorkaxlan1 al hablar de la planificación de la L1 y L2: el maestro debe de escoger cual variable trabaja en una lengua y cual en otra. En el plan de organización didáctica hay que ser muy claros, porque de lo contrario se genera confusión, mientras se necesita una estrategia clara (p.10)	el maestro debe de escoger cual variable trabaja	Maestro y planeación didáctica, no se sigue un plan pre-establecido sino que el maestro planea en relación a lo que saben y necesitan los niños. El maestro es activo.
Educadortsotsil3 al referirse a la planeación: Esta planeación se podría hacer un día viernes con los alumnos para que ellos mismos participen en la planeación (p.16)	los alumnos para que ellos mismos participen en la planeación	El maestro no planea sólo. Los niños tienen un papel activo en la planeación de las actividades.

Fuente: Taller noviembre 2007

Corpus	Códigos en vivo	Códigos del interprete
Continua Diplomado UPN		Maestro que es formador y que al formar aprende.
Asesorkaxlan5: Ampliación de contenidos indígenas: El maestro tiene que seguir profundizando su conocimiento porque queremos un currículo intercultural que parta de los conocimientos de los ancianos, para que este saber se meta en la escuela, para que no quede afuera y se vaya perdiendo (p.5)		Maestro que amplía lo que los niños ya saben sobre su cultura, maestro conocedor e investigador de la cultura comunitaria.
Asesorkaxlan5: la base para la construcción de este currículum es un maestro que conozca la comunidad (p.11)	Un maestro que conozca la comunidad	El maestro se vincula, se relaciona con el entorno sociocultural
Asesorkaxlan5: hay mucho que aprender de cómo se enseña en la comunidad. Principios básicos: se aprende observando y haciendo. Hay que hacer la transferencia de esas maneras de enseñar a la escuela (p.13).	aprender de cómo se enseña en la comunidad observando y haciendo	El maestro tiene que conocer la pedagogía endógena para aprovecharla en la enseñanza escolar formal. Un proceso de enseñanza-aprendizaje práctico, centrado en el hacer
Asesorkaxlan5: Se enseña en grupo, entre pares, el más grandecito le enseña al más pequeño (p.13)		Inter-aprendizaje, enseñanza colaborativa, entre pares o entre generaciones.
Asesorkaxlan5: Es importante que los padres participen. Escuela abierta, invitar al anciano. A la mujer, a que nos reciban en casa para	Padres Anciano Mujer	No sólo el maestro es quien enseña sino que también los habitantes de la comunidad

Anexo II

enseñar a los niños, o también que lleguen a la escuela (p.13).		son maestros que tienen que participar en la escuela.
---	--	---

Fuente: Taller enero 2008

Corpus	Códigos en vivo	Códigos del interprete
Diplomado UPN		Maestro que es formador y que al formar aprende.
Educadortseltal1: va a ser necesario complementar el currículum con una guía para los maestros, en la que se explique cómo utilizarlo, con palabras sencillas y ejemplos (p.2)	Guía para el maestro	
Tarea que realizaron los educadores para seguir trabajando en el diseño curricular la parte de matemáticas: Investigar las actividades comunitarias que realizan las niñas y detectar qué competencias lógico-matemáticas aprenden las niñas en estas actividades. De esta manera se rescatan los Conocimientos previos de la matemática de los niños y niñas antes de ingresar a la escuela primaria (p.1).	Investigar las actividades comunitarias que realizan las niñas y detectar qué competencias lógico-matemáticas aprenden las niñas en estas actividades.	El maestro investiga los conocimientos previos de los niños, que desarrollan en las actividades que realizan en la vida familiar. Esto le sirve para conocer quienes son sus alumnos y organizar el proceso de enseñanza a partir de lo que sus alumnos saben. Las etapas de desarrollo cultural son importantes, se amplía sobre algo que ya existe, que el niño sabe hacer. Las etapas nos sirven para establecer cuándo enseñarles determinadas habilidades.

Fuente: Taller febrero 2008

Corpus	Códigos en vivo	Códigos del interprete
Diplomado UPN		
Educadortseltal1 al hablar sobre la experiencia en Oaxaca con los maestros que están en el diplomado: 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 (p.1).	El temor de los maestros Se sienten amenazados por la DGEI, por los supervisores	Actitudes del maestro Maestro y autoridades educativas
Educadortseltal1: Hay un maestro en Oaxaca pensaba que para consolidar sería bueno formar asociación civiles en ese grupo que ya empezó, que pueda formar a otros maestros por su voluntad, que los formen ellos mismos, en cadena. Ya tiene un salario, si tiene convicción ya podrían seguir formando ellos		Convicción política del maestro

mismos otros maestros (p.1)		
Educadorseltal1: 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 (p.2-3)		Maestro que sufre la dominación Conciencia, motivación
Educadorcholl1: en Puebla, surgen las misma preguntas, los maestros se acercaba 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 (...) Quieren 365 tarjetas al año para cubrir todas las actividades, pero tampoco vamos a hacer muchísimas tarjetas pero lo más importante no es la tarjeta, la cosa es de tener la formación, para que siguieran haciendo más materiales. Es darle el paso para hacer. (p.3).	Quieren 365 tarjetas al año para cubrir todas las actividades Es darle el paso para hacer	Maestros oficiales acostumbrados a tener una guía, a recibir instrucciones, no a crear, a innovar... Maestro es quien hace
Educadorcholl1: Otros preguntaban acerca del trabajo, porque hay más horario de trabajo y menos paga (p.3).		Un método muy exigente con el maestro
Educadorcholl1: 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 (p.3).	significado indígena ver desde el fondo para hacer educación intercultural	Maestros oficiales que están desarraigados culturalmente, que no saben los significados indígenas, que desconocen lo propio. La profundo es el punto de partida
Educadorcholl3: Salieron muchas preguntas sobre el orden sobre el plan de trabajo que ellos tienen. Lo que va a llevar el orden es el calendario de actividades, no de acuerdo al plan y programa (p.3).		Maestro oficial amarrado al plan de trabajo oficial, al calendario SEP
Educadorcholl1: tuvieron otra duda con el calendario y el plan de trabajo que entregan su plan de trabajo con el supervisor y ¿sí llega y no estamos haciendo lo que ahí salía? Tenemos que respetar el ciclo natural de la vida. Lo que hay en el plan y programa si se va a ver pero dependiendo lo que ustedes saben hacer y usando también el cartel. El problema no es que viene antes qué viene después. Les quedó mucha duda con lo que va pasar con el supervisor. Qué va a pasar si se entera que no estoy siguiendo (p.4)		Maestros oficiales y autoridades educativas: el miedo como aspecto a trabajar en la formación del maestro
Educadorcholl1: ser libre es costoso, hay que	ser libre es	Actitudes del maestro

Anexo II

arriesgarse. Algunos se quieren liberar pero otros están cerrados (p.4).	costoso, hay que arriesgarse	
Educadorsotsil3 al explicar la relación que en La Pimienta tienen con la coordinadora de zona del programa PECE: ya nos están exigiendo los informes de los planes de trabajo. Como la coordinadora de la zona donde pertenece la escuela bien lo sabe, porque está informado de la escuela donde trabajamos nosotros que usamos otra forma. (...) Nuestra forma de hacer la planeación lo hacemos como estamos haciéndolo acá, con el método inductivo, con el calendario (...). Así presentamos nuestro trabajo en primer y segundo y tercer bimestre. La coordinadora lo sabe, lo importante es que estén planeando sus clases dice ella, no importa qué tipo de planeación y ver el resultado dice ella. Hasta ahorita no nos ha dicho nada, sin regaños, porque creo que ve que estamos cumpliendo (p.4).		¡Sí se puede! Las autoridades educativas tampoco son el diablo, los maestros pueden hacer cambios, sobre todo si, como en La Pimienta, la escuela goza del respaldo de la comunidad.
Educadorchol1: nosotros lo tenemos claro, pero a ellos les dan un formato para planeación de clase, materia por materia y con las competencias que tienen que desarrollar, esto lo amarra. El coordinadora de Simojovel es más flexible, otros son más estrictos y no se despegan del plan y programa (p.5)		Maestro oficial amarrado al plan de trabajo oficial
Educadorselta1 al referirse a los maestros oficiales: Los maestros los presionan de manera brutal, los están reprimiendo, lo hacen por miedo (p.5).	Los maestros los presionan de manera brutal, los están reprimiendo, lo hacen por miedo	El miedo como elemento a trabajar en la formación docente Maestro oficial y autoridades educativas
Asesorkaxlan2 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 (p.5).		Actitudes del docente: Atreverse a cambiar
Educadorchol1: Se necesita tiempo, nosotros casi nos estamos envejeciendo y apenas vamos aprendiendo. Yo apenas entendí cuando vino Gasché que tenemos que rompernos la cabeza (p.5)	nosotros casi nos estamos envejeciendo y apenas vamos aprendiendo	Actitudes del docente
Educadorchol1 al referirse a los maestros que participan al diplomado UPN: Les teníamos miedo, porque ellos son licenciados, me decían maestros, yo les decía que me dijeran Educadorchol1. Yo decía que eso no es mío, por eso no quiero que me llamen maestro (p.5)	eso no es mío, por eso no quiero que me llamen maestro	Actitudes del maestro
Asesorkaxlan2: Primero tenemos interiorizada una idea de ser maestros, ideas interiorizadas		

que se reflejan en nuestro comportamiento, no es sencillo cambiar. Esto lo veo conmigo, (...) La historia que tenemos incide. 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 (p.5).	La historia que tenemos incide	Perfil docente como resultado de un proceso histórico Formación política del maestro.
Asesorkaxlan4: vamos a tener que realizar talleres sobre los miedos para la nueva educación; sobre cómo cambiar la práctica docente (p.6).	miedos para la nueva educación	El miedo como elemento a trabajar en la formación docente

Fuente: Taller agosto 2008

Corpus	Códigos en vivo	Códigos del interprete
Diplomado UPN		
Asesorkaxlan2: ¿Cómo deben ser los maestros? (¿hablamos de maestros o de educadores o de facilitadores de procesos de enseñanza-aprendizaje?) Educador, promotor, facilitador, lo más importante son sus características (p.25).		Se re-plantea la necesidad de discutir el término maestro, buscar una palabra que exprese mejor la concepción que se tiene
Educadorchol1: Maestro suena un poco más como alguien que sabe y sólo enseña. El maestro es como un acompañante. Los maestros tienen esa mentalidad que ellos son maestros y que enseñan mientras que nosotros nos referimos al 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. Es un ayudador (p.25).	El maestro es como un acompañante alguien que va acompañando en el proceso de aprendizaje ayudador	
Educadorseltal2: También tiene que aprender de los niños y de los padres de familia, no discriminar a los conocimientos de la comunidad (p.25).	aprender de los niños y de los padres de familia	Maestro que aprende de la comunidad
Educadorsotsill1: no educador porque así solo pareciera que sólo educa (p.26).		
Educadorchol2: Acompañante: Va junto a los niños durante todo el proceso de lo que va haciendo, porque los niños también ya saben	Acompañante ayuda para que	Maestro es quien amplía el

Anexo II

algo, pero él los ayuda para que sepan un poco más (p.26).	sepan un poco más	conocimiento
Educadorsotsil1: Acompañante: Es como un compañero más, sólo que tiene un poco más de experiencia, (...), que ayuda desarrollar los conocimientos que ya tienen los niños. Recordemos que los niños no sólo 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 (p.26).	Acompañante experiencia	NO hay un solo maestro
Educadorchol2: Uno sólo sabe poco, entre todos sabemos más (p.28)	entre todos sabemos más	Dimensión colectiva-comunitaria del conocimiento: juntos sabemos más
Educadorchol1: es como un hermano mayor (p.26)	hermano mayor	
Educadorsotsil2: 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 (p.26).	padre o una madre como si fueran sus propios hijos los que tiene ahí	Compromiso del maestro hacia los niños
Educadorchol2: 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 sólo es acompañar al niño adentro de la escuela en su aprendizaje sino que durante todo el tiempo (p.26)	No sólo es acompañar al niño adentro de la escuela en su aprendizaje sino que durante todo el tiempo	Maestro no sólo en la escuela, sino maestro en la vida, un ejemplo para los niños
Asesorkaxlan2: Queda claro que el maestro tiene que vivir en la comunidad, no puede ser un maestro que va y viene de la comunidad (p.26).		Maestro que vive en la comunidad
Educadorchol2, Educadorsotsil2 y Asesorkaxlan2: Hasta sería mucho mejor que fuera de la misma comunidad, o si es de afuera que fuera a vivir con su propia familia en la comunidad donde trabaja, que sus hijos estén estudiando en la escuela donde trabaja su papá o su mamá (p.26). Asesorkaxlan2: el maestro tiene que vivir en la comunidad (p.27).	que fuera a vivir con su propia familia en la comunidad donde trabaja	Maestro vinculado, integrado, parte de la comunidad
Educadorchol1: En la elección de los maestros: unos los eligen las asambleas, otros son de vocación. Hay que pensar en darle el control a la comunidad (p.26).	darle el control a la comunidad	La autoridad principal para el maestro es la comunidad
Educadorselta2: Que sea una persona con vocación, que sea conocido de la comunidad y	que sea conocido de la comunidad	

dominante de la lengua que ahí se habla (p.26).		
Educadorcholl 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 (p.26).		Dificultades de los maestros que no son de la comunidad con el método propuesto
Educadortsotsill: en sclc es lo mismo. Es que es lo que han manejado (p.26).		
Asesorkaxlan2: Respetar los acuerdos de las asambleas comunitarias... Asesorkaxlan2: 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 (esto depende del propio método educativo) (p.27).		La autoridad principal para el maestro es la comunidad
Educadorcholl1: La misma comunidad debería ofrecerle apoyo al maestro para que se pueda quedar en la comunidad, darle un lugar donde vivir, apoyarle un poco con su leña, sus verduras, con algo de las milpas, no mucho pero un poco (p.27).	La misma comunidad debería ofrecerle apoyo al maestro para que se pueda quedar en la comunidad	Reciprocidad de la comunidad con el maestro, solidaridad recíproca...
Asesorkaxlan2: El propio modelo educativo 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 como 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 (p.27).	el método solicita que el maestro se quede, ya que necesita tiempo para aprender, se tiene que preparar en la comunidad, estudiar allá	La comunidad como espacio de formación del maestro. La comunidad como escuela donde el maestro se forma.
Educadorcholl1: El maestro tiene que ser un ejemplo en el cuidado del territorio: Que sus acciones en el campo no contradigan lo que dice el currículum. Que también trabaje la tierra, que muestre que tiene maíz, frijol, 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	un ejemplo en el cuidado del territorio trabaje la tierra ejemplo máximo de la vida comunitaria	Maestro campesino, habitante de la comunidad, integrante de la comunidad, participe de la democracia activa y solidaria

Anexo II

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 (p.28).		
Asesorkaxlan2: El maestro que queremos no deja de ser campesino. Esto es un aspecto de la multi-disciplinariedad del maestro, porque no sólo trabaja en el aula, sino que también trabaja la tierra (p.28).	multi-disciplinariedad del maestro	Maestro y campesino a la vez
Asesorkaxlan2: El maestro que sabe muy bien las matemáticas tiene que tener la disposición de aprender los conocimientos matemáticos de los propios comuneros, de aquellos especialistas indígenas que usan las matemáticas para la producción del campo o de algún objeto, como las artesanías por ejemplo (p.29).	disposición de aprender los conocimientos matemáticos de los propios comuneros	Actitudes del maestro
Asesorkaxlan2: El maestro tiene que investigar, conocer cuales son los estilos de aprendizaje de los niños (p.29).		
Educadortsotsil2: 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 (p.31-32).	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	La educación escolar se integra a la familiar-comunitaria, no la trunca, no la despalza
Educadorcholl1: Se necesita a 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. (...) Fomentar que lo que aprenden en la huerta escolar lo trasladen a la milpa familiar. El promotor va a promover esta educación con los padres de familia, ir a sus casas para dar seguimiento a lo que se está practicando en la huerta escolar. Se tiene que crear esta idea en los niños, fomentar este aprecio a la producción agrícola, con tal de	revertir estas ideas despreciativas que	Maestro concientizador

<p>que mostrarle que si 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, decirles que hay un pedazo de tierra para trabajarla, pedirle apoyo a los padres (p.33)</p>	<p>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</p>	
<p>Educadorsotsill1 al señalar la necesidad que el maestro fomente la comunicación escrita en la lengua indígena: No solamente copiar un texto de un libro o de un pizarrón, sino escribir un texto propio, su pensamiento, lo que piensa es lo que va a escribir. (p.36).</p>	<p>escribir un texto propio, su pensamiento, lo que piensa es lo que va a escribir.</p>	<p>Maestro que permite, facilita, promueve el desarrollo de l pensamiento de los niños. Maestro liberador</p>
<p>Educadorcholl1 al referirse al método inductivo intercultural: Educadorcholl1: 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 (p.37).</p>		<p>Maestro que experimenta, se apropia, innova</p>
<p>Asesoraxlan2: Una vez que conocen el método ustedes empiezan un proceso de apropiación del método, empiezan a construir materiales, las Tarjetas, luego el Cuadernillo y después de este tiempo, encuentro con Gasché en 1997, en el año del 2007, diez años después se construye el currículo, después de 10 años de explorar, desarrollar, recrear el método de Gasché (p.38).</p>		<p>Maestro que construye el currículum después de poner en práctica la nueva educación...</p>
<p>Educadorsotsill1 al hablar del uso del calendario indígena: Educadorsotsill1: 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 (p.42).</p>	<p>el maestro tiene que ser observador, ver qué actividades se hacen en la comunidad</p>	<p>La comunidad como fuente de enseñanza</p>

Anexo II

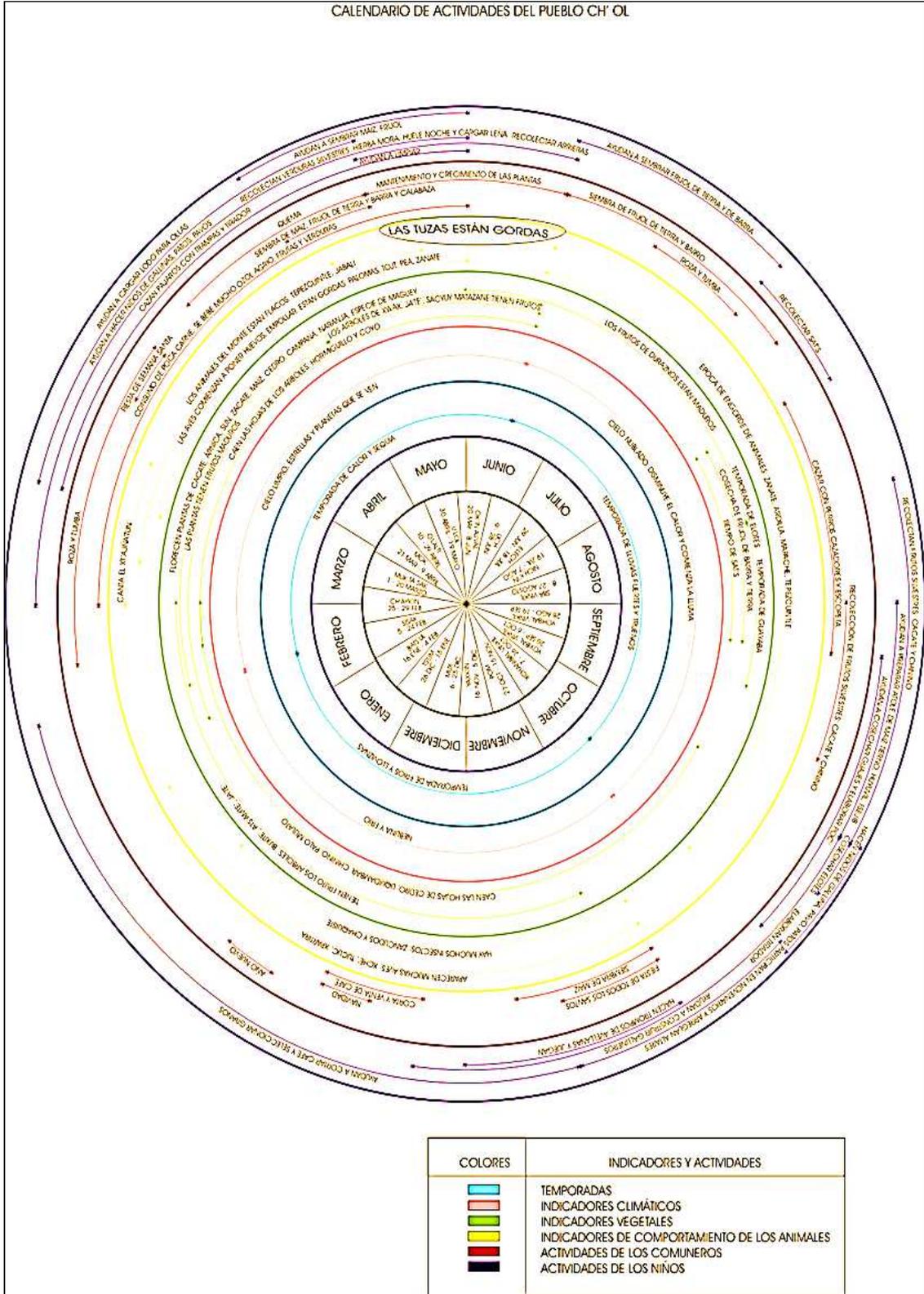
<p>X: La participación de la comunidad en el trabajo escolar es fundamental, por lo que el educador debe mantener contacto permanente con la misma, desde el inicio de los trabajos pedagógicos cada ciclo escolar en los que debe dar a conocer la propuesta y obtener el compromiso de los comuneros de participar y/o apoyar en las actividades. Para ello, el educador puede exponer la propuesta, la programación, los avances y los resultados en las asambleas comunitarias o en los espacios que considere adecuados (p.42).</p>	<p>Debe dar a conocer la propuesta y obtener el compromiso de los comuneros de participar y/o apoyar en las actividades.</p>	<p>Importancia de la comunicación con los habitantes de la comunidad, de la vinculación maestro-comunidad</p>
<p>Memoria (Asesorkaxlan2) al referirse a los recursos didácticos. Materiales generados por los educadores de UNEM, como las Tarjetas de Autoaprendizaje o el cuadernillo “Los hombres y las Mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo”.</p> <p>Varios: así como los materiales que se vayan generando en el desarrollo de las actividades, como pueden ser textos, productos, narraciones, etc. Estos materiales auto-producidos se tienen que aprovechar para mostrar el método y fundamentarlo. Se pueden seguir generando otros materiales, más bien el maestro y los estudiantes van generando nuevos materiales a lo largo del ciclo escolar, mismos que se quedan en la escuela para beneficio de otras generaciones (p.44).</p>		<p>Maestro que genera nuevos materiales didácticos en colaboración con los alumnos</p>
<p>Documento inicial que se revisó antes de la discusión (elaborado por Asesorkaxlan2 recuperando lo que se había debatido en los talleres anteriores):</p> <p><u>Habilidades y conocimientos:</u></p> <p>Hablar, leer comprensivamente y escribir la(s) lengua(s) indígena(s) que se habla(n) en la comunidad, así como el español.</p> <p>Tener una formación multidisciplinaria, o sea no estar especializado, sino conocer un poco de todo.</p> <p>Poseer habilidades creativas para aprovechar pedagógicamente las actividades sociales comunitarias y proceder al proceso de explicitación y articulación intercultural de contenidos comunitarios y convencionales</p> <p>Investigar, conocer y dominar las actividades sociales que se realizan en las comunidades.</p> <p>Investigar y sistematizar los conocimientos implícitos en las actividades sociales de las comunidades indígenas.</p> <p>Integrar a la comunidad al proceso de</p>		

<p>enseñanza-aprendizaje. Desarrollar proyectos productivos con los niños en la escuela Estar en proceso de formación continua y actualización permanente. <u>Valores:</u> 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, 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 (esto depende del propio método educativo). La misma comunidad debería ofrecerle apoyo al maestro para que se pueda quedar en la comunidad, darle un lugar donde vivir, apoyarle un poco con su leña, sus verduras, con algo de las milpas, no mucho pero un poco. El propio modelo educativo 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 como aprovecharlas pedagógicamente. El maestro tiene que ser de la misma región, conocer su entorno. Prepararse, estudiar, investigar en la propia comunidad. Consultar con las propias comunidades y fomentar la participación de los comuneros en el proceso de construcción del conocimiento. 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. Reconocerse como indígena, defender su cultura.</p>		
--	--	--

Anexo II

<p>Integrar a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje Tiene que ser un miembro más de la comunidad, participar, ayudar a la sociedad, hasta dar su opinión en la asamblea, depende de su trabajo, tener buena comunicación con la gente de la comunidad (p.27-28).</p>		
--	--	--

CALENDARIO DE ACTIVIDADES DEL PUEBLO CH'OL



Fuente: (Bertely coord., 2004)