

CONFLICTO INTERCULTURAL, EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA ACTIVA EN MÉXICO

Ciudadanía y derechos indígenas en el
movimiento pedagógico intercultural bilingüe
en Los Altos, la Región Norte y la Selva
Lacandona de Chiapas

María Bertely Busquets

México - CIESAS



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. 90 AÑOS



Conflictos interculturales, educación y democracia activa en México

**Ciudadanía y derechos indígenas en el
movimiento pedagógico intercultural bilingüe
en Los Altos, la Región Norte y la Selva
Lacandona de Chiapas**

María Bertely Busquets

México - CIESAS



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ 90 AÑOS

Ciudadanía intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina.

Conflictos interculturales, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas.

Proyecto *Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza.*

Auspiciado por la Fundación Ford

Coordinación proyecto focal-México: María Bertely Busquets (CIESAS-D.F.)

Investigador asociado: Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez (CIESAS-Sureste)

Asesor internacional: Jorge Gasché (IIAP, Iquitos-Perú)

Asesora pedagógica: Jessica Martínez Cuervo (Ministerio de Educación del Perú)

Coordinación de gestión y recursos internacionales: Alejandra Meyenberg (CIESAS-D.F)

Colaboración: Ronald Nigh Nielsen (CIESAS-Sureste) y Arturo Lomelí (UNACH)

Educadores de la Unión de la Nueva Educación para México (UNEM)

Jorge Guzmán Díaz	Andrés Hernández Díaz
-------------------	-----------------------

Juan Guzmán Gutiérrez	Gustavo Hernández López
-----------------------	-------------------------

Manuel Gutiérrez Hernández	Florencio Rojas López
----------------------------	-----------------------

Manuel Hernández Jiménez	Armando Hernández López
--------------------------	-------------------------

Eusebia Cruz Cruz	Francisco Arcos Vázquez
-------------------	-------------------------

Guadalupe Cruz Cruz	Miguel López Méndez
---------------------	---------------------

Edmundo Hernández López	Margarita Gómez Gómez
-------------------------	-----------------------

Álvaro Hernández López	Francisco Díaz Méndez
------------------------	-----------------------

Apoyo técnico: Clara Zaynós Cárdenas, Ana Laura Pérez Juan y Marcos Zapata

Agradecemos la participación activa en este proyecto de ancianos, comuneros, niños y otros educadores de las poblaciones tseltales, tsotsiles y ch'oles de San José Pathuitz, La Pimienta, La Aldea y otros hermosos lugares del Estado de Chiapas.

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Plaza Francia 1164, Lima 1

feditor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones/

© Red Internacional de Estudios Interculturales – RIDEI, 2007

ridei@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/invest/ridei/

Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007-00834

ISBN O.C.: 978-9972-42-790-9

ISBN: 978-9972-42-794-7



ORGANIZACION CHAPANBAIL TA K'IN

Los indígenas de Chiapas hablamos 14 lenguas diferentes que son: tzeltal, tzotzil, ch'ol, tojolabal, zoque, kanjobal, mam, jacalteco, chuj, lacandón, chinanteco, cakchiquel, quiché y mochó o motocintleco.

Todas, menos la zoque y la chinanteca, son lenguas mayas. Pero hay mucha diferencia en el número de personas que las hablan.

Casi 300 mil personas hablan tzeltal, más de 250 mil hablan tzotzil, unos 150 mil hablan ch'ol, unos 40 mil hablan tojolabal y otras 40 mil hablan zoque.

Las demás lenguas son habladas por grupos muy pequeños que no llegan a 10 mil.

Los lacandones apenas llegan a 500 y los mochós no alcanzan ni las 200 personas.

Desde aproximadamente hace cincuenta años, más o menos, los indígenas de Chiapas empezamos a identificarnos según la lengua que hablamos. [...] De ahí hemos llegado a decir que pertenecemos "al pueblo tzeltal", "al pueblo tzotzil", "al pueblo ch'ol" [...]

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
I. CONTEXTO POLÍTICO	15
II. LA UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA MÉXICO	23
III. EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA ACTIVA Y SOLIDARIA	30
Filosofía política de una experiencia Educadora	31
Expresiones objetivas y subjetivas de la dominación	36
Resistencia y control al ejercicio del poder egoísta	37
Tipos de solidaridad, principios de autoridad e integridad	
De los pueblos indígenas	38
IV. LA RUTA METODOLÓGICA: INVESTIGACIÓN, EXPLICITACIÓN, EVOCACIÓN Y CO-AUTORÍA	46
ETAPA I. Estudio exploratorio	47
ETAPA II. Estudio experimental	52
Primera fase. Investigación de educadores en comunidades	52
Segunda fase. Taller para explicitar los contenidos indígenas verbalmente implícitos	54
Tercera fase. Taller para explicitar los contenidos vivenciales implícitos en las conductas, las rutinas y las acciones de la vida diaria	58
Cuarta fase. Taller integrador para explicitar en términos vivenciales los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales contenidos en el Convenio 169 de la OIT	63

Quinta fase. Taller de medios audiovisuales	66
ETAPA III. DISEÑO DE MATERIALES	67
Primera fase. Taller de preparación del trabajo de investigación en comunidades	67
Los mapas vivos	68
Segunda fase. Investigación de educadores en comunidades y trabajo en escuelas	72
Tercera fase. Taller para diseñar los contenidos, la propuesta didáctica y los materiales	73
V. VALIDACIÓN DEL CUADERNILLO, REVISIÓN DE ESCRITURA EN LENGUAS MAYAS, DISEÑO Y AUDIOTRABAJACIÓN	77
CONSIDERACIONES FINALES	86
BIBLIOGRAFÍA	88

PRESENTACIÓN

El proyecto *Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza* (RIDEI) se inició el año 2004 en cuatro países de nuestro continente: Bolivia, México, Nicaragua y Perú. Posteriormente, en el 2006, se incorporaron Ecuador y Brasil. Se trata de un proyecto de alcance regional que responde a la necesidad de construir ciudadanías indígenas interculturales en contextos pluriculturales y asimétricos como los nuestros.

El proyecto empezó con una fase de investigaciones que nos permitió elaborar simultáneamente estados de la cuestión en torno de las diferentes percepciones y discursos que existían en cada uno de estos países sobre la interculturalidad y la ciudadanía. Asimismo, se hicieron estudios socio-antropológicos exploratorios sobre las variadas y diversas modalidades de exclusión y discriminación -explícitas o soslayadas- que existen en nuestro continente y que bloquean el ejercicio pleno de la ciudadanía por parte de las personas que pertenecen a los pueblos indígenas.

Estas investigaciones y estudios nos permitieron desarrollar un debate serio e informado sobre las diversas maneras de entender la interculturalidad y la ciudadanía, con la finalidad de disponer de mayores elementos de juicio para iniciar la elaboración de materiales educativos pertinentes en educación ciudadana intercultural para líderes indígenas. El poder contrastar las diversas maneras de entender la interculturalidad y la ciudadanía en nuestros países nos permitió identificar nuestras diferencias y percatarnos de “cómo la propia noción de líder y las de ciudadanía e interculturalidad, al margen de las similitudes continentales que podían existir, estaban fuertemente marcadas por las características sociohistóricas particulares de los contextos específicos en los que cada experiencia se llevaba a cabo”.¹ Aprendimos, en otras palabras, que lo que es válido en Bolivia no tiene por qué serlo en México, Nicaragua o Perú y viceversa, y que, sin embargo, tenemos mucho que aprender los unos de los otros.

Esta constatación posibilitó definitivamente el intercambio libre de experiencias e ideas, y nos permitió organizar y realizar, con mayores

¹ Machaca, Guido y Luis Enrique López. *El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Lima: RIDEI, 2007, p. 37.

elementos de juicio, durante todo el año 2005, talleres de inter-aprendizaje sobre ciudadanía intercultural entre líderes reales y/o potenciales de nuestros pueblos indígenas, y estudiantes y profesores de las universidades concernidas. Estos talleres fueron espacios privilegiados de investigación-acción. Espacios de intercomprensión mutua que nos permitieron, desde los saberes previos de los participantes, construir los contenidos temáticos de los materiales de educación ciudadana intercultural que se han desarrollado en cada país. El proceso ha sido complejo y no siempre hemos logrado nuestros objetivos. Es muy difícil, cuando no imposible, abandonar el lugar de enunciación en el que nos encontramos y dejar de atribuir al otro, concepciones y sentimientos que nos pertenecen. El “otro” habitualmente es una construcción nuestra. ¿Cómo revertir esto? ¿Cómo abrirse a la alteridad cultural, a los saberes de los otros, a sus formas de razonamiento?

El libro que presentamos a continuación es resultado de la sistematización y análisis crítico de los talleres de inter-aprendizaje que se llevaron a cabo con líderes tseltales, tsotsiles y ch'oles en México; dirigentes quechua, aimaras, guarayos y afrodescendientes, entre otros, en Bolivia; profesores kiwchas y mestizos en Ecuador; dirigentes asháninkas y quechua en Perú; líderes y profesores makuxi y wapichana en Brasil; y líderes miskitos, ramas, garífunas, creoles y mestizos en Nicaragua.

Estas sistematizaciones, a su vez, nos han permitido construir las metodologías y los contenidos de los materiales sobre educación ciudadana intercultural que cada equipo nacional ha desarrollado. La experiencia mexicana de metodología inductiva intercultural es ilustrativa al respecto. Es preciso reconocer que “en todos los casos, la ida y vuelta entre la oralidad y la escritura, y entre la lengua indígena y el español, abrieron el camino de la intercomprensión y el aprendizaje intercultural.”² El “interaprendizaje” entre educadores indígenas bilingües y facilitadores no indígenas monolingües se logró “a partir de la producción de escritos libres, historias, mapas y dibujos que motivan en los educadores la evocación y el recuerdo de situaciones de la vida real, vía el uso de los lenguajes gráfico, plástico, oral, gestual y narrativo.”³ De manera paralela, en los talleres con los asháninkas de la selva central peruana se evidenció con suma claridad cómo “la recuperación de

² Bertely, María. *Conflictos interculturales, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Lima: RIDEI, 2007, p. 31.

³ Ibid., p. 32.

saberes previos y la socialización de contenidos a partir de la dramatización de sus propias experiencias permitieron un mayor acercamiento entre los participantes y los contenidos.⁴ En ambos casos, pues, ha sido incorporando en el proceso educativo los diversos lenguajes y las formas culturales propias de elaboración de lo vivido que el aprendizaje intercultural se hizo posible.

A lo largo de los talleres realizados simultáneamente en los países concernidos, los aprendizajes que hemos logrado son incontables. Hemos aprendido así que la interculturalidad como ideal “choca con la cruda realidad de nuestros países, en los cuales existe una relación de dominación política y cultural de grupos de poder sobre los pueblos indígenas y las comunidades étnicas minoritarias.”⁵ Este es un rasgo común en todos los países latinoamericanos. Hemos aprendido también que, por ello, la interculturalidad ha empezado a entenderse “no solamente como la aceptación de la alteridad o la convivencia armónica entre diferentes”,⁶ sino como un proyecto político, a saber, como el acceder al poder, y, sobre todo, como saber compartirlo. El discurso de la interculturalidad en América Latina no plantea un ideal sin asidero en la realidad. Interculturalidad significa, en muchos lugares de nuestro continente, comprarse el pleito de la discriminación y el racismo. Significa asumir –desde la educación formal y no formal– la tarea de deconstruir las relaciones de discriminación para generar espacios de reconocimiento.⁷

Hemos aprendido también que “la ciudadanía entendida como la pertenencia colectiva al Estado y, simultánea y complementariamente, a un grupo sociocultural específico, es una noción que demandan diversos pueblos indígenas.”⁸ Que “el proceso de revitalización y fortalecimiento cultural, o de intraculturalidad, se realiza mejor cuando los sujetos se encuentran con los otros culturalmente diferentes.”⁹ Que la construcción de ciudadanías interculturales es “un proceso de participación activa” que presupone y contribuye a la ampliación de las oportunidades reales de la gente. La pobreza cercena los derechos básicos de las personas, impide

⁴ Mujica, Luis, Santiago Alfaro y Pilar Chinchayán. *Sistematizaciones de las experiencias andinas y amazónicas de intercambio educativo en ciudadanía y liderazgo intercultural*. Lima: RIDEI, 2007, p. 35.

⁵ Castillo, Claribel y Guillermo Mc Lean. Sistematización de buenas prácticas en materia de Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contexto de pobreza. Lima: RIDEI, 2007, p. 23.

⁶ Machaca Guido y Luis Enrique López. Op. cit., p. 41

⁷ Esta definición de interculturalidad la ha propuesto acertadamente el antropólogo Luis Mujica.

⁸ Ibíd, p. 40.

⁹ Ibíd, P. 36.

el ejercicio de la ciudadanía legalmente reconocida. Una ciudadanía intercultural bien entendida debe, por ello, “atender los aspectos que limitan las oportunidades para mejorar las condiciones de vida, [...] entre los que están el empobrecimiento [...] y el deterioro del medio ambiente y los recursos naturales debido a una sobre-explotación que origina mayores niveles de pobreza.”¹⁰ La construcción de ciudadanías interculturales no se limita, pues, al reconocimiento y a la valoración de las diferentes culturas, pues, para que esta valoración sea una realidad tangible, es necesario que los injustamente discriminados “participen como ciudadanos en la construcción de la sociedad, interviniendo en los espacios de decisión.”¹¹

Hemos aprendido que la educación en derechos humanos para pueblos indígenas demanda un cambio de paradigma, que las categorías y las taxonomías que están a la base de la educación ciudadana clásica son culturalmente etnocéntricas y que, por lo mismo, no poseen legitimidad intercultural. Hemos aprendido desde la práctica que el peso que se le da en la concepción clásica a los derechos individuales en desmedro de los derechos colectivos es expresión directa del individualismo ilustrado; que debemos lograr expresar, en los contenidos de nuestros materiales educativos, que los derechos individuales sin los derechos colectivos son una formalidad vacía de contenido y que los derechos colectivos sin los derechos individuales pierden su razón de ser.

Hemos aprendido, también, que hay muchas maneras de elaborar las experiencias y de procesar lo vivido; que hay muchas formas válidas de concebir la dignidad humana y que estas concepciones no siempre se tematizan en el lenguaje de los derechos. Además, este trabajo nos ha enseñado que la naturaleza también tiene derechos y que, por tal razón, los derechos no tienen por qué limitarse a los humanos.

En una palabra, hemos aprendido que, si queremos disponer de una concepción no etnocéntrica de los derechos humanos, capaz de ser legitimada culturalmente por una diversidad de culturas, debemos deconstruir nuestra manera de entenderlos a la luz de las concepciones que al respecto poseen nuestras culturas originarias. Reconstruir y renovar nuestra concepción de los derechos desde la recuperación de los saberes previos de la gente. Eso es lo que hemos intentado desde un inicio, pues sabemos que solo de esa

¹⁰ Castillo, Claribel y Guillermo Mc Lean. Op cit., 24.

¹¹ Mujica, Luis, Santiago Alfaro y Pilar Chinchayán. Op cit., p. 18.

manera la educación ciudadana se convierte en una experiencia con sentido. Es tornándose permeable a las culturas como la educación ciudadana puede convertirse en una experiencia significativa.

En esta línea, hemos aprendido que una educación en derechos culturalmente pertinente no puede ser de corte intelectualista. Sin embargo, con frecuencia, hemos partido del supuesto de que “a mayor y mejor conocimiento de los derechos colectivos, hay más posibilidades de ejercer la ciudadanía intercultural. Esta asociación entre conocimiento, ejercicio y eficacia de los derechos es muy común en los trabajos de capacitación sobre derechos.”¹² Esto es un error, pues la educación en derechos es también y, sobre todo, una educación de la sensibilidad. El conocimiento no es de por sí eficaz. Para serlo debe estar integrado a los afectos e incorporado en la identidad de las personas como parte suya. Por ello, el punto de partida de la educación en derechos para pueblos indígenas es el fortalecimiento de la propia identidad, es decir, de la identidad personal, familiar y comunitaria, pues, es sobre ella que se construye la identidad ciudadana y no al revés. Para que las personas sometidas a un proceso de violencia simbólica y de discriminación sistemática puedan auto-reconocerse como ciudadanos con derechos inalienables y como sujetos con capacidad de agencia, deben empezar por fortalecer sus identidades propias.

Para que la educación ciudadana adquiera sentido para nuestros pueblos indígenas debe renovarse en términos de contenidos y en términos de didácticas y metodologías de enseñanza-aprendizaje. En estos menesteres no basta la buena fe. Se necesita, sobre todo, voluntad sostenida y capacidad de escucha. Es necesario abrirse a los saberes de los otros, dejar de aferrarse a los saberes propios, por más universales que nos parezcan. Pero sobre todo, es muy importante dejarse cuestionar por los saberes de los otros. Ese es el comienzo de la interculturalidad auténtica.

Fidel Tubino

¹² Martínez, Alexandra y Sebastián Granda. *El curso de formación ciudadana intercultural en el programa de educación intercultural bilingüe. Análisis y nuevos retos*. Lima: RIDEI, 2007, p. 21.

I. CONTEXTO POLÍTICO

Educar para el ejercicio de la ciudadanía a partir de la subordinación política, económica y cultural que han sufrido los pueblos indígenas de México exige acuñar una filosofía crítica en torno a lo que la sociedad dominante ha definido como el ejercicio de la democracia. En pleno siglo XXI, los más de 12 millones de indígenas hablantes al menos de 85 lenguas distintas al español, corresponden al 13% de la población mexicana (INEGI 2004) que, no obstante poder ejercer su derecho a votar por sus representantes en los niveles de gobierno federal, estatal y municipal, siguen padeciendo, con otros sectores desposeídos y pobres de la sociedad mexicana, formas de empleo, de contratación y de capacitación que explotan a los seres humanos, programas de gobierno y lógicas de mercado que afectan a las sociedades indígenas y la conservación de sus recursos naturales, así como un sistema jurídico que obstaculiza el ejercicio pleno de sus derechos individuales, sociales y colectivos en materia civil y penal, agraria, laboral y educativa, así como en lo relativo a la seguridad social y la salud pública.

Los indígenas de México, sumados a los indígenas de América Latina, forman parte del 25% de los sectores pobres y del 40% de la población rural, en una época que se caracteriza por la concentración de los capitales aplicados a la extracción, la producción y la comercialización de los recursos naturales, la alteración del equilibrio ecológico, la venta y la expropiación de los territorios ocupados por los pueblos originarios, así como el debilitamiento de los Estados nacionales, la crisis de la legalidad y la corrupción de los sistemas parlamentarios. En parte, esto explica la emergencia de la lucha por los derechos indígenas en los ámbitos jurídico y político, así como su concatenación con tres factores interrelacionados: la articulación de movimientos indígenas en diversos escenarios nacionales e internacionales, el reconocimiento de una jurisprudencia internacional a favor de los derechos de los pueblos indígenas, expresado entre otros instrumentos legales en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, además de las reformas constitucionales que reconocen la pluralidad cultural y lingüística en diversos Estados nacionales (Sieder 2005).

En este contexto, el primero de enero de 1994 se levantó el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), después de haberse reformado el artículo 27 de la Constitución. Para los pueblos indígenas del sureste mexicano,

esta reforma afecta los derechos inalienables sobre las tierras comunales y ejidales que ocupan, porque permite y estimula la comercialización, la parcelación y la propiedad individual de la tierra. Desde entonces, la lucha del EZLN se enfocó en el reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas y se articuló en torno a la consigna *Nunca más un México sin Nosotros*, en alusión a la necesidad política de reformar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de modificar el tratamiento de los indígenas como sujetos del interés público, característico del indigenismo institucional que se consolidó después de la Revolución Mexicana de 1910, por su consideración como entidades del derecho público.

Después de un intenso diálogo, el gobierno y el EZLN firmaron los Acuerdos de San Andrés Larrainzar para establecer los principios de una nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado nacional en México. Bajo el supuesto de la igualdad fundamental entre los pueblos y las culturas diferentes, los Acuerdos plantearon un orden jurídico pluralista apuntalado en normas comunes para todos los mexicanos, así como en el respeto a los sistemas normativos indígenas. La autonomía de las regiones y territorios indígenas no se planteó como política de gobierno, sino como una parte constitutiva del Estado reformado. En los Acuerdos, los pueblos indígenas se consideran como entidades del derecho público con derecho a la libre asociación, a la coordinación de acciones a su favor, así como a participar y contar con representantes en los niveles federal, estatal, municipal y en los ayuntamientos, bajo el principio de mayoría relativa. De este modo, se demandan nuevos criterios para delimitar los distritos electorales. Por último, los Acuerdos supusieron también la definición de ámbitos espaciales, materiales y personales para que los indígenas pudieran aplicar sus derechos, un ámbito de distribución de competencias políticas, económicas, sociales, culturales, educativas y judiciales para el manejo de recursos y protección de la naturaleza, y un ámbito de autodesarrollo para que las propias comunidades determinaran sus proyectos y programas de desarrollo.

Aunque el gobierno mexicano no cumplió con los Acuerdos de San Andrés, ni con los términos del Convenio 169 de la OIT ratificado por él mismo, los indígenas organizados y en resistencia activa del Estado de Chiapas sí cumplieron y comenzaron a construir desde abajo su propia autonomía, con el apoyo solidario de hombres y mujeres de Francia, Argentina, Grecia, Estados Unidos, España, Japón, Australia, Eslovenia y México, entre otros países, así como el cobijo jurídico del derecho globalizado a favor de las ciudadanías diferenciadas y la gestión pluralista, representado, entre otros instrumentos legales, por el Convenio 169 de la OIT.

A partir de proyectos de autogestión en los campos de la salud, la educación, la comunicación, la agroecología y la comercialización de productos básicos, los pueblos indígenas fortalecieron primero los municipios autónomos¹ y en julio del año 2005, once años después del levantamiento, el EZLN convocó en La Sexta Declaración de la Selva Lacandona a un movimiento nacional anticapitalista que se articulara a la lucha internacional de la izquierda no partidista y a los sectores pobres y marginados de México, incluidos los campesinos, los obreros, los maestros, los homosexuales y las mujeres.

La Sexta Declaración puede ser leída desde distintas perspectivas y una de ellas nos lleva a sostener que se trata de una estrategia de resistencia política activa contra-electoral en tiempos electorales, diseñada para denunciar y para mostrar el agotamiento del modelo político liberal y partidista, expresado en un gobierno que desde arriba se abroga el derecho de representar a los de abajo. Esta estrategia contra-electoral se justifica cuando la izquierda partidista, representada por el Partido de la Revolución Democrática (PRD), traicionó la lucha histórica y los términos de los Acuerdos de San Andrés al firmar la Ley de Derechos Indígenas aprobada por el Congreso. Por eso, antes y después de la represión de la fuerza pública en San Salvador Atenco, en el Estado de México, cuando se aprovechó un incidente menor para “apaciguar” con uso de la violencia a una población campesina que se había resistido a la apertura de un aeropuerto en sus campos de cultivo, la “otra campaña” –denominada así por los zapatistas– comenzó a recorrer el Otro México, el habitado por la gente pobre y excluida, a fin de mostrar cómo los partidos políticos y el gobierno, desde arriba, han sido incapaces de atender demandas sociales siempre postergadas (Bertely 1998a). La situación de injusticia que padecen los trabajadores de las minas, los obreros de las fábricas, los jornaleros de las ricas rancherías, así como las personas pobres de los pueblos, los barrios y las colonias campesinas y populares, demuestran los escasos beneficios sociales derivados del ejercicio del sistema parlamentario, de la democracia formal y de las políticas benefactoras. ¿Acaso en la práctica existía un modelo alternativo de democracia?

La crítica zapatista al sistema democrático y a sus prácticas e instituciones parecía sustentarse en los aprendizajes y en el valor derivado

¹ Los municipios autónomos se encuentran en la región selvática colindante con Guatemala; en la región de Los Altos; en la selva lacandona en la región de Altamirano y el ejido Morelia; y en la zona norte del Estado de Chiapas.

del autogobierno, adquiridos por las autoridades autónomas integradas a los Caracoles:²

[aprendimos] a gobernarnos nosotros mismos y a resolver nuestros problemas. Los pueblos aprenden a mandar y a vigilar nuestro trabajo y nosotros aprendemos a obedecer. El pueblo es sabio y sabe cuando uno se equivoca o se desvía en el trabajo. Así trabajamos nosotros (Periódico La Jornada: 19/sept/2004: XV).

Los aprendizajes políticos del movimiento afectaron aún la vida cotidiana de los indígenas no zapatistas y de los no indígenas reunidos en torno a la proliferación de diversos proyectos autogestivos; estos proyectos condujeron a la definición de estrategias de lucha múltiples, sustentadas en las trayectorias políticas previas de las propias organizaciones. En el ámbito de la educación, se gestaron proyectos tanto autónomos, como semi-autónomos y alternativos (Gutiérrez 2005) que en base a la solidaridad civil nacional e internacional se inscribieron en un activo proceso de apropiación étnica de la escolarización oficial, no solo en Chiapas, sino en distintos estados de la república mexicana (Bertely y González Apodaca 2003).

El indigenismo institucionalizado experimentó así una transformación radical entre la vieja intermediación corporativa desplegada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el sindicato magisterial, la escuela pública y los maestros oficiales, por una parte, y los nuevos modelos de intermediación civil construidos desde abajo y en contextos particulares, por la otra, siendo estos modelos la expresión de una interculturalidad situacional y vivida (González Apodaca 2004). El ejercicio de la etnicidad en la escuela se definió entonces como un entramado histórico, político y cultural concreto, donde la interculturalidad expresaba las relaciones conflictivas y de poder inherentes al establecimiento de las distinciones y las fronteras entre grupos lingüísticos y culturales diversos (Bertely y González Apodaca 2003). Entre otros ejemplos de intermediación civil, los mixes (Alvarado 2000, González Apodaca 2004) y los zapotecos de la sierra norte de Oaxaca (Bertely 1998b), los jóvenes huicholes del estado de Jalisco (Rojas Cortés 1999a, 1999b) y los indígenas mayas de Chiapas (Roelofsen 1999) nos mostraban la diversidad de estrategias políticas que podían operar en la apropiación étnica de la escolarización oficial.

² Los Caracoles se definen como los espacios construidos por los zapatistas para organizar la autonomía. Los Caracoles son cinco –La Realidad, Oventic, La Garrucha, Morelia y Roberto Barrios– y se conforman por municipios autónomos.

En este contexto, los modelos educativos alternativos arrojan múltiples aprendizajes que plantean como insuficiente el marco jurídico y normativo aplicado al reconocimiento del carácter pluricultural de la nación mexicana, establecido en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.³ Esto se debe a que, aunque constitucionalmente se reconoce la autonomía y la autodeterminación de los pueblos indígenas y sus comunidades, estos derechos únicamente garantizan el respeto y promoción por parte del Estado de las manifestaciones simbólicas, sociales, económicas, políticas y culturales que atañen a esta diversidad, sujetándose dichas manifestaciones a las leyes, los principios y los procedimientos definidos en la Carta Magna y en las Constituciones de las distintas entidades federativas, así como en los planes educativos, los programas de estudio y las normas de acreditación y operación oficiales.

La Federación, los Estados y los Municipios, como los tres niveles de gobierno, son considerados como las instancias ejecutivas que deben promover de modo coordinado la igualdad de oportunidades, establecer instituciones adecuadas y determinar las políticas que garanticen los derechos y el desarrollo integral de los pueblos indígenas, limitándose la participación de éstos a la consulta pasiva de los planes de desarrollo y políticas diseñadas para ellos. Esta consulta opera de arriba hacia abajo, sobre todo, en lo relativo a los programas de desarrollo regional, conservación, sustentabilidad y mejoramiento del hábitat, y en lo que tiene que ver con las políticas educativas, de comunicación y de acceso a los servicios sociales básicos. Las políticas multiculturales y pluriculturales de corte neoliberal, acuñadas en nuestra Carta Magna, no garantizan entonces el derecho de los pueblos indígenas a participar en la definición de los planes, los programas y las políticas a su favor y desde abajo ni tampoco, como sostiene John Gledhill (2004), a controlar los recursos que resultan estratégicos para el capitalismo contemporáneo, interesado en extraer las materias primas de las regiones tropicales donde vive la mayoría de los pueblos indígenas. Al respecto, este autor sostiene que aún en los países que han legislado a favor de los indígenas como sujetos del derecho, los intereses privados –en alianza con los Estados nacionales y las superpotencias militares– suelen afectar en términos negativos la posibilidad real de hacer efectivos sus

³ El artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos determina que: “La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitan en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

derechos (Gledhill 2004: 82). No basta, entonces, con promover el diálogo entre culturas y respetar la diversidad en sentido simbólico cuando, como sostiene Young Marion (2001), este tipo de diálogo siempre se establece en el marco de relaciones de poder asimétricas y cuando la legislación no suele considerar el derecho de los pueblos indígenas al manejo de sus propias instituciones, recursos estratégicos y proyectos de desarrollo.

Como se mencionó, se inició una necesaria transformación en los estilos de liderazgo indígena, porque las funciones políticas que cumplían los líderes, las organizaciones y las asociaciones étnicas comenzaron a transitar de la intermediación cultural y corporativa –propia del indigenismo institucional–, hacia nuevas modalidades de intermediación civil y de liderazgo social –de carácter comunitario, solidario y participativo–. De este modo, las organizaciones étnicas se apoyaron en distintos actores y agentes colectivos, representados por las ONG, las universidades, las iglesias y diversas instancias de financiamiento nacionales e internacionales, públicas y privadas.⁴

Las nuevas modalidades de intermediación civil fueron y siguen siendo también variadas, porque no obstante el reconocimiento de los pueblos indígenas como entidades del derecho público es una realidad compartida por gran parte del movimiento indígena latinoamericano que el modo en que las organizaciones étnicas y los movimientos locales definen sus posiciones y estrategias depende de los sistemas de convicciones, de las coaliciones de causa y de los núcleos de creencias que caracterizan la heterogeneidad de posiciones en torno a las políticas a favor de la diferencia (Devineau 2004).

El movimiento indígena nacional no corporativizado se fortaleció a partir de la iniciativa de reforma constitucional que elaboró la Comisión de Concordia y Pacificación después de la firma de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar. Se unieron entonces el EZLN, el Consejo Nacional Indígena (CNI) y la Asamblea Nacional Indígena Plural para la Autonomía (ANIPA) tanto en la lucha por el cumplimiento de los Acuerdos, como en contra de la reforma ratificada en el año 2001. No obstante estas organizaciones se identificaron en torno a objetivos comunes, sus estrategias de lucha y su capacidad de negociación frente al Estado

⁴ Un estudio de Julie Devineau (2004) muestra la diversidad de discursos y funciones que pueden cumplir los abogados indígenas en la lucha por el reconocimiento de los derechos indígenas. En el caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas, Olivia Pineda los define como caciques culturales (1993). En algunos casos, los líderes indígenas constituyen “una élite indígena de facto gracias a su capital cultural y (a menudo) económico, más elevado que el promedio [...], representan una élite política en potencia para la movilización de su capital social –a partir de [...] las relaciones que mantienen con otras élites de su región de origen, o bien que han establecido en el ejercicio de su profesión, su militancia, etcétera” (Devineau 2004: 101).

fueron diferentes porque el CNI consideró fundamental la organización de redes en la sociedad civil, la ANIPA propuso la alianza con los partidos políticos y el EZLN suspendió el diálogo con el Estado.⁵

En esa época, marcada por el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés por parte del Estado, aunque distintos intelectuales indígenas comenzaron a participar en la arena internacional (OEA y ONU) para atraer la atención sobre casos específicos; participaron en la elaboración de diversos documentos a favor del reconocimiento de los derechos indígenas; y presionaron al gobierno mexicano para su cumplimiento; ninguna instancia internacional solicitó explicación alguna en torno a la lentitud, la burocratización y la insuficiencia de las medidas tomadas, con excepción de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. Aumentó con ello la desconfianza de los pueblos indígenas en la legalidad, la democracia representativa y los sistemas de justicia.

La desconfianza en las instituciones de gobierno y en el sistema parlamentario, incluida la crisis de consenso que padecen los poderes ejecutivo, legislativo y judicial, se extendió a gran parte de la población mexicana. Tal desconfianza se vio agudizada por las cerradas elecciones presidenciales del 2006, las cuales motivaron la guerra sucia y la abierta confrontación entre el partido de derecha, representado por el Partido Acción Nacional (PAN) y Felipe Calderón Hinojosa como presidente “electo”, y la Coalición por el Bien de Todos, integrada por los partidos de izquierda ahora en resistencia civil pacífica frente a lo que calificaron como un gran fraude electoral contra su candidato Andrés Manuel López Obrador. De este modo, la sociedad mexicana se confrontó a partir del frustrado tránsito a la “democracia desde arriba” y, como expresión de ello, mientras el PAN y sus aliados –incluido el Partido Revolucionario Institucional (PRI)– se dedican a reiterar públicamente su lealtad a la legalidad y el respeto irrestricto a las instituciones de gobierno y electorales, los partidos de izquierda organizados, la sociedad civil y la gente común denuncian el fraude electoral, el falso legalismo y la institucionalidad corrupta. Los inconformes reunidos en el zócalo de la Ciudad de México el 16 de septiembre del 2006 asumieron como legítima la presidencia alterna y el gobierno paralelo de López Obrador en la Convención Nacional Democrática.

⁵ Algunos puestos del Instituto Nacional Indigenista (INI) fueron ocupados por miembros del CNI y de la ANIPA (Devineau 2004). El INI desapareció en el año 2003, como el aparato supervisor del cumplimiento de las políticas oficiales hacia los pueblos indígenas y, como parte de las políticas neoliberales impulsadas por el presidente Vicente Fox, se crea en su lugar una coordinación especial dependiente del ejecutivo, así como el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas.

La resistencia civil y partidista organizada, integrada por la gente común que se manifiesta en las calles, y por los diputados y los senadores de izquierda que toman diversas acciones en el Congreso, plantea un modelo de democracia donde las instituciones de gobierno deben obedecer a la voluntad del pueblo. El “sufragio efectivo, no reelección”, como una de las reivindicaciones políticas más importantes alcanzadas a partir de la Revolución Mexicana de 1910, es planteado ahora como “sufragio efectivo, no imposición” sin renunciar del todo, como sí lo ha hecho el zapatismo, a la vía democrática electoral, representativa y liberal. Como los zapatistas, a través del Subcomandante Marcos, han cuestionado abiertamente al PRD y a la figura de López Obrador, manifestando su compromiso con la gente común y pobre del campo y de la ciudad, así como su rechazo a la vía electoral, están siendo calificados como traidores por la izquierda partidista, al parecer incapaz de imaginar un modelo político y democrático alternativo, construido por la gente desde abajo.

Por lo expuesto, si consideramos que la crisis del sistema democrático liberal y del liderazgo representativo y parlamentario también se vive en otros países de América Latina, el proyecto aquí reportado partió de las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo y desde qué realidad empírica podemos construir una democracia social y participativa⁶ que enfrente la crisis de la legalidad formal y la debilidad de la cultura democrática liberal y representativa?
- ¿Cómo educar para el ejercicio de este tipo de democracia en contextos interculturales marcados por la presencia de relaciones de dominación y de subordinación en su seno?, y
- ¿Qué tipo de democracia resultaría idóneo y cuáles serían los objetivos, los contenidos y los métodos tanto generales, como particulares, que deberían considerarse para el diseño de una educación ética y ciudadana diferenciada?⁷

⁶ No obstante el Instituto Federal Electoral (IFE) reconoce en su propuesta de educación ciudadana los debates entre liberales (Rawls, Dworking y Gauthier) y comunitaristas (Alasdair, MacIntyre, Arendt, Walzer, Taylor y Sendel), el tipo de democracia y liderazgo acuñado se inserta en una cultura electoral apuntalada en el enfoque liberal, partidista y legalista.

⁷ Aunque en México el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce y garantiza, en el Apartado A: “[...] el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: Fracción I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural”, el IFE define la ciudadanía como la suma de individuos racionales, libres (autónomos) e iguales ante la ley, donde el ciudadano es un sujeto que conoce sus derechos y tiene la posibilidad y la capacidad de defenderlos y disfrutarlos.

II. LA UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA MÉXICO

Fue tal el impacto del movimiento zapatista que en poco tiempo produjo una gran efervescencia política en los más diversos campos de la realidad estatal y nacional. En el campo educativo, la dinámica y las expectativas generadas por el levantamiento propiciaron el posicionamiento de nuevos agentes en el campo de la educación indígena e impulsaron la movilización de varios grupos indígenas que, con el apoyo de organizaciones no gubernamentales y de diversas instituciones, echaron a andar interesantes propuestas educativas, en función de sus trayectorias, intereses y posicionamientos.



En el año de 1995, un grupo de educadores indígenas reunidos en un curso del Programa del Educador Comunitario Indígena (PECI) –la mayoría de ellos, en aquel entonces, bases de apoyo zapatistas– se planteó la necesidad de formular una propuesta alternativa de educación para las comunidades indígenas del Estado de Chiapas (mapa 1).

Mapa 1



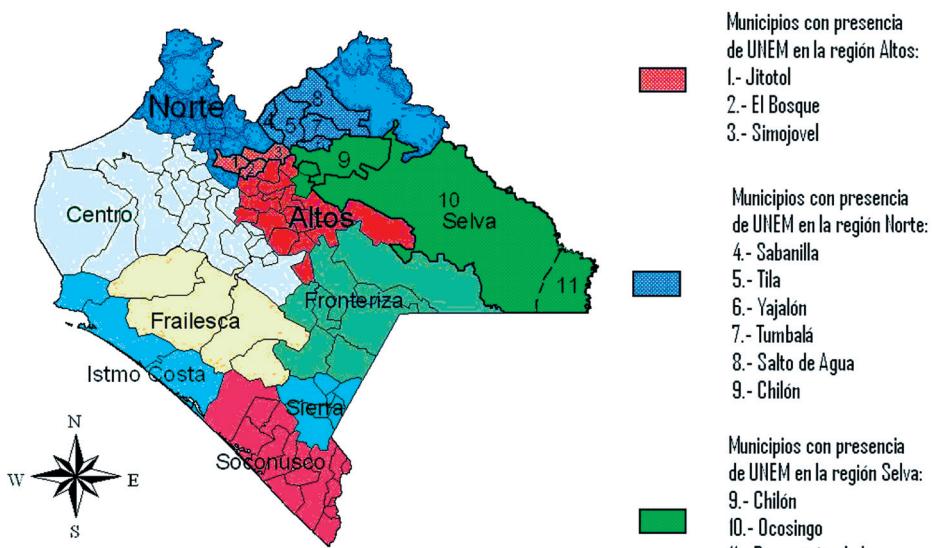
Los educadores, comisionados por sus respectivas comunidades a través de actas de asamblea, conformaron la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), con el objetivo de “[...] implementar una profunda reforma del proceso educativo básico que combina la teoría y la práctica bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas [...]” . Con tal finalidad, dirigieron oficios a las autoridades estatales solicitando una “reformulación fundamental de la educación desde sus mismos contenidos” y buscaron el apoyo y asesoría de diversas instituciones y organizaciones como CIESAS, DANA, A.C., RAP (Regiones Autónomas Pluriétnicas), entre otras (UNEM 1999:4).

Entre fines de 1995 y mediados de 1996, la UNEM llevó a cabo varias reuniones de planeación en San Cristóbal e implementó cursos iniciales sobre el manejo de la agricultura orgánica en la huerta escolar, llegando a aglutinar a más de un centenar de educadores indígenas jóvenes de las zonas Altos, Norte y Selva de Chiapas. En 1996, trabajó en coordinación con la delegación especial de la Secretaría de Educación Pública en Chiapas y organizó el curso anual de capacitación impartido a todos los educadores de PECH en el estado de Chiapas.

En el ciclo escolar 1996-1997 se comenzó a trabajar con una nueva propuesta pedagógica para la educación primaria, basada en la comunidad

y en la huerta agroecológica, implementándose tanto en escuelas oficiales –principalmente de PECI, aunque sin reconocimiento–, como en escuelas autónomas como la ubicada en la comunidad de La Pimienta en el Municipio de Simojovel (Marstrom 1997). Con ello la UNEM comenzó a dar cumplimiento en las regiones Norte, Selva Lacandona y Los Altos a los Acuerdos de San Andrés y se adelantó a los proyectos autonómicos que, en materia educativa, implementaría el EZLN un año después, tras el incumplimiento de los acuerdos por parte del gobierno.

Mapa 2
Regiones con presencia de UNEM en Chiapas



Fuente: Elaboración de Raúl Gutiérrez Narváez, con base en datos de campo.

En 1997, buscando dotar de herramientas pedagógicas a sus educadores, algunos de sus miembros cursaron el *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural* en la modalidad semiabierta, impartido en las instalaciones de CIESAS, en San Cristóbal de Las Casas. Su propuesta incluía la implementación de una pedagogía basada en un proceso educativo dialógico y autogestivo, el rescate de los elementos y la expresión de la cultura e idiomas locales apoyado en el uso de técnicas de investigación etnográfica, así como la enseñanza de las ciencias naturales y la agroecología con el objetivo de propiciar la apropiación tradicional y el conocimiento local de la naturaleza (UNEM 1999).

Casi desde su fundación, la UNEM demandó el reconocimiento y la implementación de sus propuestas educativas, tanto de primaria como de bachillerato, así como la certificación de los estudios cursados por sus integrantes ante diversas instancias oficiales. Aunque ha intentado adecuar sus propuestas educativas a la normatividad vigente, a la fecha no ha obtenido ni financiamiento ni reconocimiento oficial, dado que ha pretendido mantener cierto grado de autonomía frente a la Secretaría de Educación Pública y al programa de estudios nacional. Lo único que ha logrado es el ofrecimiento de re-incorporación al PECH –lo que han aceptado en algunos casos, como la escuela de la Pimienta, en Simojovel–, pero sin el reconocimiento de sus propuestas alternativas.

Además de ello, la práctica pedagógica de la UNEM se ha desarrollado en el marco de una constante tensión política generada por la forma que ha adoptado su inserción en el campo educativo: impulsados por un importante movimiento social y comunitario sustentado en la lucha zapatista, sus esfuerzos iniciales fueron tempranamente –éste fue su “pecado”– dirigidos en la dirección de la educación autónoma, de forma que la posterior implementación de diversos proyectos educativos autónomos por parte del EZLN los ha tomado a “medio camino” y las instancias zapatistas les han negado su respaldo político, cuestionando las relaciones que han establecido con algunas instituciones financieras y con el Estado, que son tajantemente rechazadas en la actual etapa de resistencia del movimiento.

El posicionamiento ambiguo de la UNEM, entre el Estado, las organizaciones no gubernamentales y el EZLN, le ha permitido mantener cierto margen de autonomía y constituirse como una organización

vanguardista en el terreno educativo, dado que ha movilizado diferentes tipos de recursos económicos, políticos, simbólicos y académicos, entre otros. De la misma forma, el no estar atados a una estructura formal y no contar con ingresos permanentes ha permitido y ha obligado a los educadores de la 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 su práctica pedagógica.

Sin embargo, esta misma ambigüedad se ha visto reflejada al interior del grupo en la deserción de un buen número de sus integrantes –al grado de que al finalizar los cursos del bachillerato en el año 2000, no alcanzaban los 30 educadores, aunque siguen manteniendo presencia en las tres regiones del estado: Altos, Selva y Norte– y en la reorientación del trabajo de otros hacia la formación de educadores, ya que no encajan en las estructuras rígidas de los proyectos educativos hegemónicos, sean estos oficiales o zapatistas.

Después del bachillerato, los educadores de la UNEM continuaron con su formación pedagógica participando en talleres impartidos por expertos en educación intercultural, entre ellos Jorge Gasché, y establecieron relaciones con otros proyectos de educación intercultural como el de Guaquitepeq, el de ECIDEA y el de Abejas, y con diversas organizaciones dedicadas al tema, lo cual ha enriquecido su conocimiento y les ha permitido mejorar su práctica, convirtiéndolos en actores con importante presencia en el campo de la educación indígena en Chiapas. La importancia de la UNEM no radica en el número de integrantes que la componen, que no excede los veinticinco, ni en la efectiva operación de sus propuestas curriculares en las escuelas, sino en su voluntad pedagógica y política por resolver juntos, en un permanente laboratorio para la formación docente de los nuevos educadores, los retos implicados en el diseño desde debajo de una educación intercultural y bilingüe sustentada en el autogobierno, abierta a la participación comunitaria y culturalmente pertinente.

De esta manera, entre el año 2001 y el 2004, y con recursos donados por Don Miguel León Portilla, con la participación de educadores indígenas organizados en la UNEM, ECIDEA y Las Abejas, y bajo la coordinación del CIESAS, de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP, se llevó a cabo el proyecto *Tarjetas de Autoaprendizaje*, como un

material didáctico intercultural y bilingüe inspirado en la filosofía política y pedagógica de Jorge Gasché, quien fungió como el asesor del proyecto. La presencia del Gobernador del estado de Chiapas en la presentación de las Tarjetas volvió a generar divisiones entre las organizaciones participantes, ya que una de ellas –Las Abejas– e incluso algunos integrantes de la UNEM no estuvieron de acuerdo, proponiendo más bien que la presentación se hiciera ante las comunidades indígenas, dado que el gobierno, argumentaban, no solo no había apoyado el proyecto sino que había obstaculizado el desarrollo de las propuestas educativas alternativas.



Desde el 2005, primero con el financiamiento de Fundación Kellogg y después con fondos de la Fundación Ford, la UNEM consolidó una política para la difusión de las *Tarjetas de Autoaprendizaje*, mediante la implementación de talleres de formación sobre las bases jurídicas, los principios filosóficos, la propuesta pedagógica y el uso y manejo de este material didáctico, entre educadores indígenas tanto de escuelas oficiales,

alternativas como autónomas, en función de las relaciones de los propios educadores en sus respectivas regiones de influencia. Esto condujo al fortalecimiento del liderazgo de los educadores de la UNEM, corroboró la pertinencia pedagógica y cultural de su propuesta, y llevó al descubrimiento del enorme potencial educativo del pensamiento de Jorge Gasché. Este potencial se vio fortalecido gracias al apoyo que ofrecieron diversos actores institucionales y académicos, planteándose la posibilidad de reclutar nuevos integrantes y de influir en el diseño de modelos curriculares hermanos, como el de ECIDEA.

De hecho, se reporta un amplio reconocimiento a las Tarjetas de Autoaprendizaje y al trabajo de la UNEM en el terreno de la educación intercultural tanto autónoma como oficial, dado que solamente esta unión ha logrado desarrollar un modelo pedagógico culturalmente pertinente que integra los conocimientos y la cultura indígena al trabajo escolar, algo que no ha sido posible aún en las escuelas autónomas y menos aún en las oficiales (Cfr. Gutiérrez 2005).

III. EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA ACTIVA Y SOLIDARIA

Plantear la necesidad de promover una educación ética y ciudadana para el ejercicio de la democracia activa no es algo nuevo para México. Lo que resulta importante es distinguir entre la democracia activa liberal y la democracia también activa, pero solidaria. En el primer caso, el Instituto Federal Electoral (IFE) –como su nombre lo indica– opta por una educación democrática que se enfoca a la capacidad ciudadana de elegir gobernantes, considerándose también la necesidad de “involucrarse de manera activa y consciente en la eliminación de los obstáculos para el ejercicio de la igualdad, en la tarea de garantizar la plena vigencia y protección de los derechos humanos y la vida democrática, así como en la construcción de la igualdad real para todas las personas que integran la sociedad” (IIDH: 1997 citado por Conde 2004). La postura oficial coincide de esta manera con el espíritu del Artículo 3º constitucional que, en su fracción segunda, apunta que: “la educación pública será democrática considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.

Los rasgos deseables de la ciudadanía activa oficial se establecen a partir del nivel de información y juicio político, el conocimiento y el respeto a las leyes, la capacidad de elección, de organización y de diálogo, el grado de identificación con el régimen democrático y el deber cívico, la capacidad de influencia en los asuntos locales y/o nacionales, así como la confianza en las instituciones gubernamentales y en los valores democráticos. El liderazgo también deseable se subordina al interés, el conocimiento, el juicio, la participación, el respeto y la identificación de los individuos con el sistema, la estructura y el régimen democráticos (Conde 2004: 16-17).

En contraste con los planteamientos anteriores, los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNE, así como los académicos no indígenas identificados por ellos, interesados en sedimentar desde abajo un modelo de democracia distinto al liberal –y aún al comunitarista–, así como en desentrañar cómo hacer efectiva una ciudadanía diferenciada en condiciones de igualdad, enfrentamos el reto de construir una propuesta educativa sustentada en un modelo democrático también activo, sobre la base del ejercicio de la solidaridad en la vida práctica.

La filosofía educativa intercultural y bilingüe de la UNEM, aplicada antes al diseño de las *Tarjetas de Autoaprendizaje*,⁸ se había nutrido del pensamiento pedagógico de Jorge Gasché, quien ha participado como el asesor de aquel y del presente proyecto. Para diseñar una nueva educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe, nuestro aparato crítico se sustentó en la misma epistemología, aunque la definición de las herramientas metodológicas dependió también de nuestra capacidad de llevar a la práctica y de materializar ya no únicamente un enfoque pedagógico, sino una filosofía política (Gasché: inéditos a/b).

En consecuencia, la filosofía política que animó el proyecto *Conflictos Interculturales, Educación y Democracia Activa en México. Ciudadanía y Derechos Indígenas en el Movimiento Pedagógico Intercultural Bilingüe de Los Altos, la Región Norte y La Selva Lacandona de Chiapas* consideró algunos supuestos básicos.

Filosofía Política de una Experiencia Educadora

Para Jorge Gasché (inéditos a/b) los conceptos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía diferenciada y los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, expresados por los académicos, los políticos, los tecnócratas y aún por algunos líderes indígenas que intervienen en la planificación de los sistemas educativos latinoamericanos, suelen caracterizarse por su carácter idealista, genérico y abstracto. Superar esta condición motivó la definición del objetivo general del proyecto: abonar una educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe fundada en una concepción pragmática, situada y activa de la cultura, explicitada a partir de

⁸ Como ya mencioné, gracias a la donación del premio Bartolomé de las Casas que Don Miguel León Portilla otorgó a la UNEM, los educadores indígenas mayas de esta unión –y otros pertenecientes a colectivos hermanos como Las Abejas y el Programa de Educación Comunitaria para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA)– diseñaron el material denominado *Tarjetas de Autoaprendizaje*. El pensamiento pedagógico de Jorge Gasché y la dirección académica de Carmen Gallegos Flores y Jessica Martínez Cuervo (2004) resultaron fundamentales en el desarrollo del proyecto. La coordinación general del mismo estuvo a cargo de María Bertely Busquets (2004) del CIESAS. La coordinación en la gestión y la administración de los recursos estuvo a cargo de Patricia Pernas Guarneros de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Sylvia Schmelkes participó como asesora nacional y las instituciones colaboradoras fueron: la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP), México; Fundación Kellogg, México; Editorial Santillana, México; CIESAS, México; DANA, México; Amerylac-Chiapas, México; y el Instituto de Investigación de la Amazonía Peruana (IIAP), Iquitos-Perú.

las experiencias, las prácticas y los actos realizados en la vida diaria de los comuneros⁹ y en los territorios propios. En pocas palabras, nuestro proyecto se esforzaría en producir un locus de enunciación localmente construido.

Los resultados del estado del conocimiento en el campo de la Educación y la Diversidad Sociocultural en México (Bertely 2003) habían ya mostrado las diferencias éticas y políticas entre los responsables de los proyectos reportados, la mayoría de los cuales partían de conceptos ideales, genéricos y abstractos en torno a la diversidad lingüística y cultural. Afirmé entonces que:

En cuanto a los locus de enunciación, definidos como los diversos horizontes de inteligibilidad, perspectivas y posiciones a partir de los que se producen las investigaciones en el campo, una gran cantidad de productos responde a las preocupaciones de los planificadores de las políticas educativas interculturales y bilingües y, en consecuencia, se refiere a los indígenas en general. Las tesis de maestría y doctorado, en contraste, se enfocan al estudio de regiones, pueblos y grupos indígenas particulares, esforzándose por documentar las preocupaciones y las perspectivas de los mismos pueblos, grupos y protagonistas (Bertely 2003: 9).

Aunque al principio no sabíamos cómo acceder a un locus de enunciación nativo que subvirtiera el discurso propio de los tecnócratas, sobre todo en un proyecto interesado en explicitar el punto de vista de los comuneros en torno al ejercicio de la ciudadanía y los derechos indígenas, sí nos percatamos de los peligros derivados a partir de la reproducción de la perspectiva de los planificadores, lo cual produciría lo que Jorge Gasché definió como un “guirigay verbal y zafarrancho intelectual” en espacios donde:

[...] la gente habla, habla y habla, pero nadie sabe el sentido concreto y práctico que tienen las palabras; todo deviene en puro ritual discursivo, sin conocerse lo que éste significa para la acción.

⁹ El término “comunero” define a personas que poseen y comparten un territorio común, técnicas y herramientas para la transformación de los recursos naturales propios, formas de reciprocidad, de solidaridad y de lealtad fundadas en el parentesco consanguíneo o ritual, así como determinados fines distributivos, laborales y ceremoniales que permiten identificar los rasgos genéricos “positivos” de “un tipo” de sociedad (Gasché; inéditos a/b). Vale la pena aclarar que en el proyecto focal- México se utiliza el término “comunero” para designar a quienes comparten tierras comunales y tierras ejidales, siendo un término extensivo a cualquier otro tipo de organización colectiva del trabajo campesino, artesanal y productivo.

Un texto político debe orientar la acción, dar ideas de cómo actuar en situaciones dadas, claramente identificadas: sacarme de mi estado de resignación pasiva y hacerme comprender que la acción cambia la realidad a mi favor y que tengo interés en actuar (Gasché: comunicado personal 14/12/03).

A contracorriente del ritual discursivo, intentamos generar primero una experiencia dialógica, apoyada en el uso de la palabra y en la introspección sobre las experiencias prácticas reportadas por los educadores y los comuneros, así como en el análisis y la comprensión de dos instrumentos legales políticamente significativos para nuestros colaboradores: los Acuerdos de San Andrés Larráinzar y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Intentar acceder al lenguaje ético y político indígena, así como a las prácticas democráticas implícitas, nos llevó a producir tanto un bricolaje de técnicas e instrumentos de corte cualitativo, como prácticas de interaprendizaje e intercomprensión entre los educadores indígenas y nosotros, como personas que desconocíamos las lenguas mayas y que, en consecuencia, solo podíamos comunicarnos con ellos en español.

La traducción de los Acuerdos de San Andrés a diez idiomas mayas, coordinada magistralmente por Andrés Aubry (2003), nos advertía ya acerca de los múltiples problemas lingüísticos implicados en este tipo de iniciativas: (i) obtener material conceptual en el idioma nativo, (ii) asegurar su dignidad literaria y, en particular, (iii) reconocer las circunstancias coloniales sufridas por las lenguas subordinadas. Andrés Aubry había afirmado al respecto que:

En su escabrosa sobrevivencia no pudieron forjar, a diferencia del español, los neologismos que nombraran nuevas realidades sociales, económicas, políticas, jurídicas, federales, democráticas, etcétera, que iban emergiendo. [...] En este aspecto nuestra traducción aún deja a estas venerables lenguas con el lastre de sus mutilaciones hasta que los procesos creadores que brotarán del cumplimiento de los Acuerdos las saquen de la exclusión cultural. Como muletas, un glosario, provisoriamente, lo remediará (Aubry 2003: 4).

Al describir su experiencia, Andrés Aubry sostenía también que la explicación no hacía comprensible el texto legal traducido y que, para resolver este obstáculo, los traductores habían tenido que incursionar en

las condiciones de producción que lo hicieron posible: las conferencias, las protestas y los análisis de los comandantes zapatistas en el marco de los diálogos de San Andrés.

A la luz de esta experiencia todos entendieron que lo que no se sabe traducir no se busca en un diccionario; que un texto que fue peleado, discutido y consensuado no se encuentra desde el escritorio, sino desde allí donde brotó. [...] los traductores tuvieron que dejar su mesa de trabajo, regresar a sus pueblos con libreta y lápiz para apuntar, detectar, pepenar, rescatar o cosechar el vocabulario que les hacia falta [...] (Aubry 2003:4).

Aunque los traductores del equipo de Aubry habían llevado a cabo asambleas comunitarias y habían participado en comités de lectura para revisar los Acuerdos de San Andrés, a fin de producir nuevos términos legales con los mismos escritores y profesionistas nativos, la falta de neologismos para referirse a la sociedad no indígena, identificada por este equipo, nos sugería la probable inexistencia de palabras en español relativas a la organización económica, política y sociocultural de la sociedad indígena, implícita en las actividades prácticas realizadas en su vida cotidiana.

Los aprendizajes más relevantes en torno al uso de la palabra, que se expondrán con detalle en el apartado dedicado a la descripción de la experiencia metodológica, se derivaron a partir del análisis del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Gasché: inédito a), como el instrumento legal de carácter internacional más avanzado para entonces en lo relativo a las aspiraciones y los derechos de los pueblos indígenas. El gobierno mexicano había firmado y ratificado este convenio y, en consecuencia, los educadores de la UNEM debían conocerlo y comprenderlo, ilustrando con ejemplos de la vida práctica y en español –como la lengua que también conocen y en la cual estaba escrito– los términos jurídicos propios de abogados y leguleyos. Lo importante, en primer lugar, estribó en definir una filosofía política que nos llevara a profundizar en el siguiente argumento: “si el Convenio 169 de la OIT se aplica a los pueblos indígenas: ¿qué es un pueblo indígena?”. En sus aspectos fundamentales, la experiencia de Jorge Gasché con los pueblos mayas –en el proyecto *Tarjetas de Autoaprendizaje* mencionado– había ya ratificado lo por él mismo aprendido en su contacto con los indígenas amazónicos del Perú:

Concluyo de esta comparación que la intercomprensión entre mi persona como pedagogo y los alumnos indígenas de ambos países sólo ha sido posible porque el discurso pedagógico que he usado ha tomado como realidad referencial la de un tipo de sociedad –sociedad indígena, tribal, o como se la quiera llamar– de la cual cada sociedad indígena, amazónica o mexicana, no es más que una variante cuyos miembros se reconocen fácilmente en los rasgos genéricos del tipo de sociedad, identificando en ellos los rasgos específicos de su experiencia particular en determinado pueblo (Gasché: inédito a).

Esta conclusión resultó importante en la definición de la filosofía política y de los fundamentos que guiarían el desarrollo de este proyecto educador porque, al sostenerse la existencia de rasgos genéricos atribuibles a un tipo de sociedad –léase, sociedad indígena–, nuestro reto consistía en descubrir el contenido vivencial y las variantes de esta afirmación para, a final de cuentas, dar contenido y substancia a la firma del Convenio 169 de la OIT. Vía la identificación y la explicitación situacional de estos rasgos genéricos se comprendería a qué se refiere el convenio cuando se enfoca en la defensa de lo propio, no como una categoría esencial, abstracta, retórica y vacía, sino como una realidad práctica, arraigada en la vida de los pueblos mayas y con posibilidades de proyectarse hacia un futuro posible.

A partir de esta filosofía política, los tipos de sociedad corresponden con tipos de democracia que, al estilo de los tipos ideales planteados por Max Weber, se caracterizan por determinados rasgos genéricos. En el caso de las sociedades indígenas, estos rasgos se expresan a partir de una democracia que se funda en el ejercicio de la dominación y la sumisión. En consecuencia, esta filosofía se opone a las perspectivas armónicas y angelicales en torno a la vida democrática, las cuales sostienen la posibilidad de establecer relaciones de respeto, tolerancia y diálogo entre culturas diferentes. En contraste con estos enfoques, la filosofía política aquí acuñada asume que los rasgos genéricos positivos de las sociedades indígenas, así como su particular tipo de democracia, se expresan en el marco de las relaciones de dominación y sumisión existentes entre las sociedades no indígenas e indígenas, manifestándose como formas activas de resistencia. De este modo, concluimos que no basta con garantizar el acceso de los indígenas al poder formal, como la aspiración máxima que caracteriza al modelo democrático liberal. Llegamos a la conclusión de que se requería

investigar, explicitar y difundir a nivel local, nacional e internacional cómo los pueblos indígenas promueven el igualitarismo y el control del ejercicio del poder egoísta y de la dominación en su seno, para construir las bases de un proyecto político liberador, democrático y solidario que involucrara a los indígenas y no indígenas. Profundicemos en estos rasgos genéricos y en los contrastes entre ambos tipos de sociedades.

Expresiones objetivas y subjetivas de la dominación

Los rasgos genéricos de la sociedad indígena nos permiten identificar diferencias tipológicas en relación con la sociedad no indígena –llámese sociedad nacional, occidental o urbana– y entre los estilos de vida que rigen ambos mundos de vida. En el caso de la sociedad urbana, ésta se caracteriza por el sometimiento a las leyes globales que rigen el mercado, el ejercicio del potencial egoísta del poder y la “dominación del privilegiado sobre quien no lo es” (Gasché: inédito a). Además, la relación genérica relativa a las relaciones de dominación y sumisión, nos dice Jorge Gasché, se expresa en términos tanto objetivos, como subjetivos.

Lo que he llamado la “relación de dominación/sumisión”, objetivamente, se manifiesta precisamente en la ignorancia y el no respeto de estos derechos que el convenio ve la necesidad de afirmar [...]. Existe dominación cuando la integridad de los valores, las prácticas y las instituciones de un pueblo no es respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar; cuando los desarrollistas desconocen los aportes tecnológicos propiamente indígenas, cuando la jurisdicción indígena no tiene valor legal, cuando las autoridades indígenas y sus decisiones son menospreciadas e ignoradas por las autoridades estatales. Los pueblos indígenas están en situación de sumisión cuando el gobierno toma medidas legislativas o administrativas que los afectan sin que puedan tomar posición y expresar sus reservas y propias aspiraciones [...].

Pero la dominación/sumisión no sólo es un fenómeno objetivo [...] ; la dominación/sumisión también tiene su cara subjetiva en las conductas de las personas: la vergüenza (de hablar en público su lengua indígena, de reconocerse como miembro de un pueblo de tal nombre), la timidez y el silencio (ante una autoridad política

o profesional), el sentimiento de inferioridad (frente a un blanco o un mestizo), son algunas de las reacciones sicológicas, subjetivas, que revelan la sumisión [...] (Gasché: inédito a).

La interculturalidad, configurada en la relación conflictiva entre la sociedad indígena y la sociedad no indígena, se basa en un vínculo que lejos de ser horizontal, armónico y respetuoso, se caracteriza por el ejercicio de una dominación/sumisión reflejada tanto en las condiciones económicas, sociales, políticas y legales que prevalecen en los pueblos indígenas, como en las disposiciones, las actitudes y los valores asimétricos, desiguales –pero de algún modo complementarios–, que se expresan en las conductas, en las rutinas y en los esquemas de acción personales.

Resistencia y control al ejercicio del poder egoísta

Lejos de romantizar el mundo de vida indígena, y más allá de ignorar el ejercicio del poder como característica humana y universal, los rasgos positivos de los pueblos indígenas se expresan en la vida práctica como formas de resistencia activa a las relaciones de dominación y sumisión. De ahí la posibilidad de construir las bases de un proyecto político liberador y democrático, derivado a partir de la explicitación de los valores y las prácticas concretas que intervienen en el control del poder egoísta en estos pueblos.

¿Qué sentido damos al verbo “controlar”? Con este término designamos una conducta que manifiesta la coherencia de los actos con la palabra y que sea capaz de contrariar –efectivamente, en los hechos– los actos (políticos, económicos, sociales, intelectuales/ discursivos y religiosos) que producen y reproducen la relación de dominación en las situaciones vividas, reales. Controlar, desde luego y en un primer tiempo, es oponerse, rechazar, no entrar en el juego de los automatismos relacionales que reiteran diariamente las relaciones de dominación/sumisión.

[...] debemos tener en nuestra mente una alternativa positiva que reemplace las relaciones de dominación por otro tipo de relación, una relación que llamamos “liberadora/democrática”.

En un segundo tiempo, “controlar” va más allá de oponerse; se trata de encarnar en los hechos una visión positiva de la justicia y la igualdad, del derecho y las obligaciones, en un contexto

de dominación donde ocurre que la justicia y el respeto existen formalmente (verbalmente), más están pervertidos en la práctica, en su aplicación (Gasché: inédito a).

Tipos de solidaridad, principios de autoridad e integridad de los pueblos indígenas

La sociedad indígena es ejemplo de un tipo de democracia activa y solidaria cuyos rasgos genéricos se determinan por la vigencia de lazos de parentesco y, en menor medida, de vecindad y amistad. Por tal motivo, estamos de acuerdo en que el parentesco:

- configura los vínculos intra e intercomunales;
- define los derechos y las obligaciones económicas, sociales y culturales entre parientes; y
- norma los comportamientos y las conductas específicas que relacionan a las personas entre sí.



De estos vínculos primordiales se derivan (i) determinados tipos de solidaridad –basados en la reciprocidad–, (ii) el ejercicio específico de principios de autoridad, (iii) la integridad de los pueblos indígenas a la que alude el Convenio 169 de la OIT y, desde luego, (iv) una praxis de resistencia. En cuanto a la solidaridad como rasgo genérico, íntimamente relacionado con el sistema de valores, Gasché sostiene lo siguiente:

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

Como vemos, la democracia activa y solidaria no es sinónimo de comunitarismo. En la democracia solidaria el individuo comparte y se solidariza por voluntad propia y en libertad a favor del bien colectivo, definiéndose la solidaridad no únicamente como el apoyo que una persona decide brindar a otras, sino a partir de una práctica intencional que se funda en la reciprocidad: dar y recibir a cambio y voluntariamente. El sistema de valores que funda la democracia solidaria no supone tampoco reciprocar sólo bienes materiales y simbólicos, sino la vigencia de normas sociales también compartidas, que regulan, premian y sancionan determinados comportamientos, de tal modo que el gusto o la mezquindad asociados con el compartir, reciprocar y concelebrar expresan el nivel de apego a dicho sistema de valores.

Los valores indígenas afirman que compartir comida con otros es más gustoso que comer sólo, es un evento social que se acompaña de conversaciones, risas y chistes; que una “minga” (o tequio) es la expresión más frecuente en nuestras regiones de la solidaridad laboral, es un evento placentero donde además de trabajar me divierto, gozo de la comida, de la bebida acostumbrada y de las relaciones sociales con los otros trabajadores; es decir, tengo una satisfacción “del corazón”, una satisfacción sicológica, por el hecho de compartir momentos agradables con otros. Y eso aún más es la verdad cuando pensamos en la celebración de

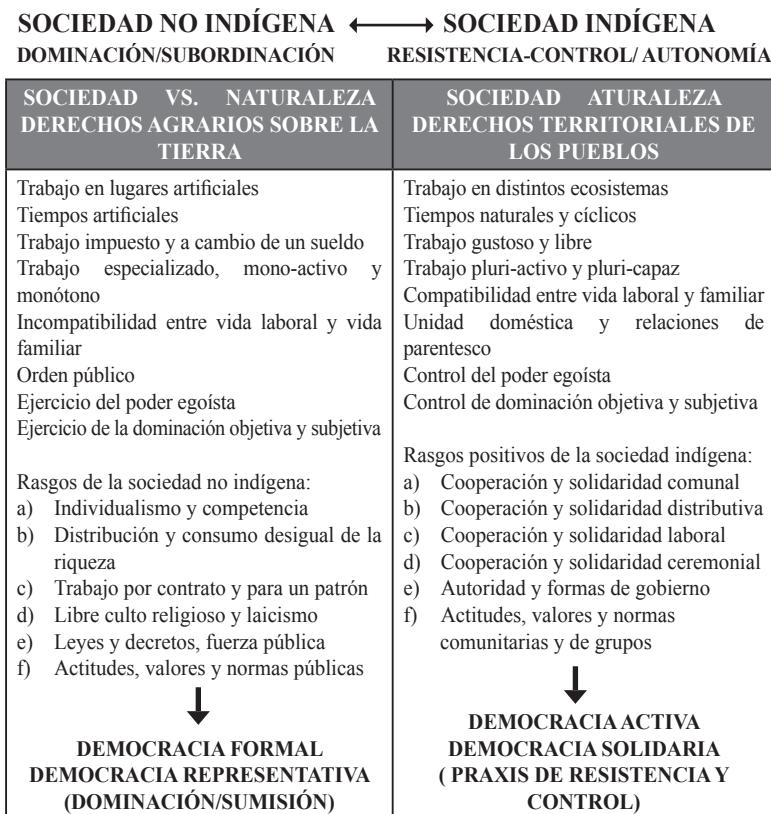
fiestas donde se invierte mayor cantidad de comida y bebida y donde los cantos y bailes aumentan la intensidad del placer. Vemos que lo propiamente económico –el intercambio material y de fuerza de trabajo– se combina con lo social –las relaciones placenteras entre parientes y amigos– y lo cultural –las prácticas de consumo y de producción según el estilo de vida y con las técnicas indígenas– (Gasché: inédito a).

El ejercicio de determinados principios de autoridad, como otro rasgo genérico de las sociedades indígenas, lejos de caracterizarse como la autoridad ejercida entre seres humanos, depende de la integración sociedad-naturaleza. Esta integración se expresa, desde un modelo sintáctico de la cultura (Gasché: inédito b), mediante las actividades realizadas por las personas, en un territorio y ambiente natural específicos, de los cuales obtienen recursos, para ser transformados mediante el uso de determinadas herramientas y procedimientos técnicos, con fines distributivos, laborales y ceremoniales que tienen como objetivo la satisfacción de necesidades. Del control eficiente y no egoísta sobre las fuerzas de la naturaleza depende, en consecuencia, el prestigio y el poder político de las autoridades tradicionales, así como la vigencia de un tipo de sociedad fundado en la reciprocidad entre todos los seres de la naturaleza. A partir de ahí es posible identificar la integridad de los pueblos indígenas, como un rasgo más de este tipo de sociedad.



Vemos claramente que por estas características socioculturales, las sociedades indígenas son diferentes a la sociedad urbana y occidental, y es en función de esta clase de diferencia que el convenio postula: "proteger los derechos de esos pueblos y garantizar el respeto a su integridad" (artículo segundo, Convenio 169, OIT). Esta integridad significa que todos comparten, producen y festejan en grupos de solidaridad y según la regla de reciprocidad que generalmente se expresa en términos de parentesco (Gasché: inédito a).

El esquema que acuñó Jorge Gasché en uno los talleres impartidos ilustra los contrastes entre los tipos de sociedad indígena y no indígena, además de sugerir los sentidos posibles de una educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe para la democracia activa y solidaria:



En consecuencia, la educación para una democracia activa y solidaria por una parte se esfuerza por contrariar las relaciones de dominación y sumisión, mediante la explicitación de un tipo de relación liberadora y democrática y, por la otra, busca encarnar mediante la actividad una visión positiva de la justicia y de la igualdad: una praxis. Para el caso de México, Sergio Zermeño habla de la necesidad de reconocer el fracaso del tránsito a la democracia desde arriba y al interior de las instituciones políticas, así como de asumir críticamente la fascinación que ejerce sobre nosotros el vértice tlatoánico para, en su lugar, trabajar desde abajo y en contra del individualismo, la fragmentación social y la desigualdad jurídica y material.

Las concepciones de progreso, de voluntad, de desarrollo, de crecimiento, van perdiendo sentido si no se asocian y se supeditan a las nociones de equilibrio, sustentabilidad, sedimentación, densificación de lo social para preservar la calidad de vida y del entorno en contra de las fuerzas sistémicas del capital y del poder político [...] (Zermeño 2005: 23).

¿Qué entendemos en este proyecto por densificación del tejido social? La densificación del tejido social no implica solo el empoderamiento de las personas para modificar la condición de opresión y discriminación que padecen, sino el fortalecimiento en la vida práctica de una democracia activa, solidaria y asociativa que se traduzca en una acumulación de su capital social y fortaleza política.

Con todo esto nos dispusimos a sedimentar una nueva democracia y a dar contenido concreto, vivencial y práctico tanto a los valores sociales y al discurso político indígena, como al Convenio 169 de la OIT y, en particular, a los artículos dedicados a la educación. En términos sintéticos, tales artículos postulan el derecho de los pueblos indígenas para:

ARTÍCULO 26

- Adquirir una educación a todos los niveles en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

ARTÍCULO 27

- Desarrollar los programas y los servicios educativos en cooperación con los pueblos y a partir de sus necesidades particulares, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
- Asegurar la formación y la participación de los pueblos para

ejecutar los programas educativos, con miras a transferir a dichos pueblos la responsabilidad para su realización.

- Reconocer su derecho de crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con los pueblos.

ARTÍCULO 28

- Enseñar a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena.
- Asegurar el dominio de la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
- Preservar las lenguas indígenas y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

ARTÍCULO 29

- Impartir conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

ARTÍCULOS 30-31

- Difundir a través de materiales didácticos, de manera equitativa, exacta e instructiva la historia, la sociedad, la cultura y los derechos y obligaciones indígenas, mediante traducciones a las lenguas indígenas y para liberar a la comunidad nacional de los prejuicios.

La trayectoria política de la UNEM y de las organizaciones hermanas nos permitió objetivar, en el marco de las negociaciones políticas sobre el reconocimiento constitucional de la autonomía de los pueblos indígenas entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y los gobiernos estatal y federal, una praxis de resistencia activa a los mecanismos de dominación y sumisión. Esta praxis se definió como una reacción política, social y cultural de las sociedades indígenas al proyecto democrático nacional y hegemónico que, sustentado en la explicitación y la revaloración de las prácticas, los conocimientos y los valores positivos de su propia sociedad, muestra el potencial reformador implícito en una educación para la democracia activa y solidaria. En este sentido: “esta praxis de resistencia también nos significa un potencial para reformar la democracia formal [...]. Este potencial reformador indígena es, a mi modo de ver, el factor motivador medular de una educación intercultural indígena” (Gasché: inédito a).

Asumimos también que los pueblos indígenas, llevando consigo una historia que preexiste a las políticas educativas oficiales, protagonizan un proceso etnogenético que no supone la reproducción endogámica de su mundo de vida, sino la capacidad de vitalizar, inventar e imaginar tradiciones y comunidades distintivas (Hobsbawm 1993; Anderson 1983) en la relación políticamente estratégica que establecen con el Estado nacional y con la sociedad dominante. En atención a los aportes de Guillermo de la Peña (1999) sostenemos que, del mismo modo en que la cultura globalizada no ha sido capaz de desagregar a las comunidades nacionales, no es posible desagregar del todo a las culturas étnicas y modificar de tajo las dinámicas locales. En tal sentido, la etnicidad como concepto relacional (Barth 1976; Urban y Scherzer 1991; Villoro 1993, 1995) implica que existen contrastes entre:

[...] la historia patria, escrita desde las ciudades y sobre todo desde la Ciudad de México, con la historia matriz, la que se vive y percibe en el terreno; la primera abunda en la fabricación de héroes y la glorificación de los detentadores del poder, mientras la segunda se cuenta más que se escribe, valora lo particular y lo cotidiano, y desconfía de los discursos de unidad, que no pocas veces justifican la opresión (Luis González en De la Peña 1999: 18).

Sin embargo, para atender a los objetivos de este proyecto educador, teníamos que actuar con cautela. El adelgazamiento de los Estados nacionales en América Latina, el debilitamiento de la intermediación corporativa, la apropiación local de la escolarización oficial, la irrupción de nuevos estilos de liderazgo y formas civiles y diversificadas de gestión, así como la lucha por la certificación y el reconocimiento oficial de los modelos educativos diversificados, nos exigían definir lo que entendíamos por ciudadanía étnica. Optamos por un concepto que nos permitiera distanciarnos de los efectos perversos del pensamiento neoliberal, expresados en el multiculturalismo relativista y en la promoción de opciones educativas diferenciadas que adelgazan y debilitan a los Estados nacionales para –como el mismo nombre de la UNEM lo sugiere– aportar en la construcción de una nueva educación para México, en sintonía con el postulado zapatista *Nunca más un México sin nosotros*. Definimos, entonces, la ciudadanía étnica como:

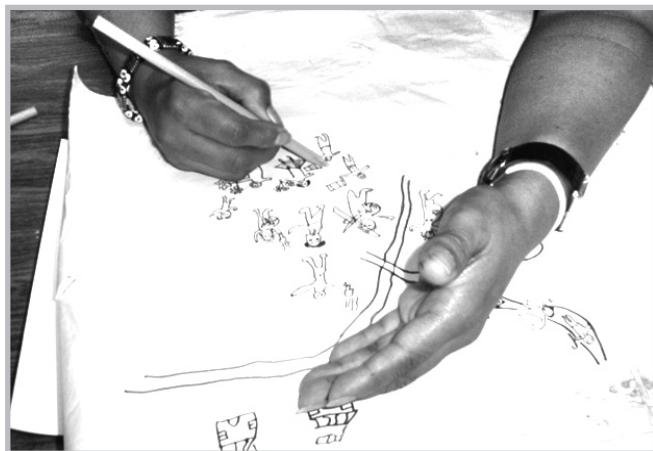
[...] el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no sólo reconocer, sino proteger y

sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos 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 [...]. Por añadidura, la movilidad de los pueblos ahora exige que la ciudadanía étnica no sólo se plantee ante un solo Estado Nacional, sino ante el orden jurídico internacional en general (De la Peña: 23, 1999).

IV. LA RUTA METODOLÓGICA: INVESTIGACIÓN, EXPLICITACIÓN, EVOCACIÓN Y CO-AUTORÍA

A partir de la filosofía política que inspira esta experiencia educadora nos preguntamos:

- ¿Cómo lograr la intercomprensión en un proyecto enfocado a la construcción de una educación ética y ciudadana intercultural bilingüe?
- ¿Cuáles son las metodologías y los marcos de intervención adecuados para la formación de los nuevos líderes indígenas?
- ¿Cómo diseñar talleres definidos como eventos discursivos que parten del interrogatorio, la introspección y el análisis documental?
- ¿Qué lenguajes resultan idóneos para explicitar los valores sociales, el discurso político y los derechos indígenas en la vida práctica?
- ¿Qué situaciones y actos de la vida práctica indígena—en el marco de su propio modelo de sociedad—pueden dar contenido a esta tarea de explicitación?
- ¿Qué actores y escenarios comunicativos sirven para explicitar las perspectivas y las prácticas democráticas implicadas?
- ¿Cómo evitar la transferencia y la reproducción vacía y mecánica del discurso legal y académico en castellano cuando desconocemos las lenguas indígenas?



Etapa I. Estudio exploratorio

Se identifican (i) los principios filosóficos y pedagógicos de las organizaciones; (ii) los agentes que participan en las negociaciones y en las relaciones de dominación-sumisión implicadas; y (iii) las definiciones de los distintos agentes en torno a la educación intercultural bilingüe, el ejercicio de la ciudadanía y los derechos indígenas.

El estudio exploratorio se realizó en el marco de la presentación pública de las *Tarjetas de Autoaprendizaje*, como el contexto comunicativo que nos permitió identificar los principios y las posiciones políticas y filosóficas de la UNEM y de las diferentes instancias involucradas con respecto al ejercicio de la ciudadanía étnica y los derechos educativos diferenciados. En los discursos se mencionaron con distinto énfasis los objetivos de la educación intercultural y bilingüe; la relación entre los conocimientos indígenas, escolares y universales; las normas y los criterios aplicados a la certificación y el reconocimiento oficial de los maestros indígenas y los estudios que imparten, así como el grado de responsabilidad que en torno a los derechos educativos de los pueblos indígenas asumen tanto las agencias internacionales y académicas, como los niveles de gobierno federal y estatal.

Aunque la autoría de las *Tarjetas de Autoaprendizaje* corresponde a la UNEM, participan en menor medida otros colectivos de educadores. Se reporta, en primer lugar, la existencia de acuerdos tácitos entre las distintas organizaciones participantes (UNEM, Las Abejas y ECIDEA) en lo relativo a los principios filosóficos y pedagógicos que deben regir el diseño y la operación de un modelo educativo bajo control comunitario. Estos principios giran en torno a la importancia del conocimiento indígena y la integridad sociedad-naturaleza. De ahí que uno de los efectos esperados a partir del uso de las tarjetas sea el evitar en las nuevas generaciones el abandono de la lengua, la cultura y el territorio propios por medio de la escolarización. No obstante estas coincidencias, las organizaciones se distinguen por el modo de relacionarse con el sistema educativo oficial y el gobierno. En los extremos, se reporta en ECIDEA un mayor apoyo oficial, mediante el reconocimiento de los estudios y la asignación de becas docentes, así como una relativa pérdida de su autonomía curricular a cambio de dicho apoyo, mientras el colectivo Las Abejas depende de la pastoral religiosa, se resiste a negociar con las instituciones de gobierno, y atiende los efectos coyunturales del conflicto zapatista, como fue entonces la atención educativa a los hijos de las comunidades desplazadas.

La UNEM, ubicada entre estos extremos, ha negociado siempre con el gobierno el reconocimiento de sus propuestas de educación primaria y de bachillerato, reporta una estructura integrada por educadores oficiales y autónomos, y mantiene sin condición alguna el control sobre su propio modelo curricular. Aunque las diferencias entre las organizaciones se explican por los distintos antecedentes políticos, históricos y regionales en que se insertan, un acuerdo tácito que comparten consiste en mantenerse unidos a favor de la autodefensa, el cuidado y la vigilancia del territorio propio.

Vale la pena mencionar aquí que las controversias en torno a las *Tarjetas de Autoaprendizaje* siempre han estado motivadas por el lugar que ocupan los contenidos oficiales y las competencias básicas en el diseño de este material educativo, además de los intereses de las agencias involucradas en su difusión y edición. Estas controversias muestran las relaciones conflictivas entre la educación y el ejercicio del poder, sintetizadas en los debates en torno la educación pública y sus agentes y, en particular, en las difíciles negociaciones en torno a los derechos y los créditos que sobre los materiales educativos tienen los autores y las agencias involucradas. Tratándose de un material de co-autoría indígena-no indígena, producido en un marco de gestión múltiple y diversificado, lograr el reconocimiento de los educadores mayas como autores nos llevó a comprobar que la ciudadanía diferenciada pasa por el reconocimiento de la autoría indígena,



y no únicamente por la acreditación a las instancias oficiales, las agencias financieradoras, las universidades y las empresas editoriales involucradas. En este caso, la lucha por el reconocimiento de la autoría indígena expresó las controversias propias de contextos interculturales caracterizados por el ejercicio de la dominación y el racismo.

En la presentación pública de las tarjetas, los discursos de los representantes de las instancias involucradas y del presidente de la UNEM expresaron concepciones contrastantes en materia de educación intercultural bilingüe, así como en torno al ejercicio de la vida ciudadana y los derechos indígenas; diferencias que determinan, de algún modo, los conflictos aludidos. De esta manera, el discurso político del presidente de la UNEM se enfocó al reconocimiento oficial de su modelo educativo diferenciado, fundamentándose jurídicamente en el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en el Convenio 169 de la OIT. Para el presidente de la UNEM, la educación intercultural bilingüe se debe apuntalar en una amplia base comunitaria y al interior de un Estado nacional pluricultural que considere a los indígenas como ciudadanos mexicanos. En este discurso se sostuvo que la estrecha relación hombre-sociedad-naturaleza, así como la articulación escolar entre el saber y el hacer del *bats 'il winic* –indígena– y los conocimientos científicos y universales, garantizan una verdadera educación intercultural bilingüe, en contraste con los falsos modelos educativos oficiales. La UNEM considera que la participación de los propios pueblos indígenas en la definición, el diseño y la puesta en práctica de su propia educación, es condición para construir una nueva relación con el Estado nacional.

En contraste, la CGEIB de la SEP atribuyó gran importancia a la sinergia construida a partir de la participación de diversas instituciones públicas y privadas, agencias de financiamiento, investigadores y centros académicos nacionales e internacionales, así como de la propia CGEIB en la producción de las tarjetas. Además, como representante del poder federal, la coordinadora de la CGEIB interpeló al gobernador constitucional del Estado de Chiapas –como responsable del poder estatal– para solicitar su apoyo a este tipo de iniciativas. La coordinadora no mencionó, sin embargo, el derecho de los pueblos a la certificación y al reconocimiento oficial de los modelos educativos diferenciados, aunque en oposición a lo sostenido por el presidente de la UNEM sostuvo que la educación intercultural y bilingüe oficial sí coincidía con el enfoque de las tarjetas. En todo su discurso, la coordinadora de la CGEIB posicionó al indígena como sujeto del interés público, y a la Secretaría de Educación Pública como la instancia oficial encargada de hacer efectivos sus derechos.

Aunque la UNEM y la CGEIB manifestaron su acuerdo en cuanto a la necesidad de sistematizar el conocimiento escolar a partir del conocimiento cercano a los alumnos, la escuela para la CGEIB “nace en el mundo para presentar a las nuevas generaciones una cultura sistematizada”, mientras para la UNEM la educación “nace en la vida comunitaria para presentar sus conocimientos sistematizados al mundo”. Los mismos contrastes se reportaron en el uso de la palabra “interculturalidad” porque la parte oficial la define como articulación armónica entre lo lejano y lo cercano, en un mundo donde la cultura es de todos, mientras la UNEM la caracteriza como conflicto entre lo propio y lo ajeno, en el marco de las relaciones de dominación y sumisión que rigen los vínculos entre los pueblos indígenas y el Estado nacional en México.

El Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos aludió a la importancia del proyecto en la inserción de la región al mundo globalizado y la promoción de la igualdad de oportunidades. Bajo el principio de “fomentar la democracia y la ciudadanía en la región”, este discurso se identificó con las demandas a favor de la reafirmación de las diferencias y el derecho a vivir en ellas, para superar en el futuro la desigualdad, la discriminación y la opresión de los pueblos indígenas. Se dijo que la democracia se sustenta en la promoción de la pertinencia, el diálogo, la cooperación y el respeto a la diferencia, la solidaridad, la democracia y la paz y, en un sentido similar al discurso de la CGEIB, la OEI reconoció la importancia de promover modelos de gestión horizontales con la participación de la SEP y de la sociedad civil organizada, así como de la academia y de diversas agencias de financiamiento internacionales y privadas. En este discurso tampoco se mencionó el derecho de los pueblos indígenas a la certificación y el reconocimiento oficial de sus modelos educativos diversificados, definiéndose el resultado del proyecto como una oportunidad para promover políticas educativas a favor de la diferencia.

El discurso del gobernador constitucional del Estado de Chiapas representó la posición de un gobierno de izquierda –el Partido de la Revolución Democrática– en torno a los derechos indígenas y los modelos educativos diferenciados. El gobernador definió la interculturalidad como el “proceso que relaciona a las culturas entre sí, en un mundo cada vez más interconectado”, dirigiendo a partir de ahí una fuerte crítica a la CGEIB-SEP y a las políticas educativas federales porque: “la interculturalidad en la escuela está colocando como eje y ombligo lo mestizo”. El gobernador agregó además, en contra de esta posición, que: “el gobierno de Chiapas pretende la interacción de las culturas entre iguales y no de los indígenas empeñados en conocer mejor la lengua castellana y las costumbres de los mestizos”.

Las críticas del gobernador se dirigían de modo indirecto a la Dirección de Normatividad de la SEP, donde no obstante la descentralización de los servicios educativos, los criterios aplicados a la certificación y el reconocimiento de los estudios son establecidos desde el centro y no se estimula el desarrollo de proyectos experimentales y autogestivos. El gobernador planteó la defensa a los pueblos indígenas como sujetos de los procesos sociales, más no del derecho, y mencionó la gran cantidad de materiales en lengua indígena producidos durante su gestión, relativos a la difusión de la cultura, los derechos indígenas y los derechos humanos. El gobernador también interpeló al representante de la dirigencia sindical en Chiapas –aún cuando las demandas de la UNEM no incluían la asignación de plazas– instruyéndolo para revertir los “viejos vicios corporativos” que se traducen en la asignación de plazas docentes a maestros que no hablan las lenguas indígenas de las comunidades donde trabajan. Luego de solicitar el apoyo de la CGEIB, el gobernador se comprometió en un tono que pareció sincero y emotivo a convertir los contenidos indígenas de las tarjetas en obligatorios. Este fue el único compromiso enunciado públicamente durante la presentación pública del material de la UNEM y, a la fecha, no ha sido cumplido aún bajo palabra de un representante de la izquierda partidista.

Por último, los discursos políticos y académicos tanto de Don Miguel León Portilla, en tanto donador que hizo posible el diseño de las tarjetas, como de mi persona, en calidad de coordinadora general del proyecto, se dedicaron a denunciar la discriminación y la injusticia históricas que han padecido los pueblos indígenas en México, no obstante la riqueza cultural y lingüística que albergan en su seno. Con distinta trayectoria y bagaje académico, porque Don Miguel León Portilla es una autoridad en la materia, ambos demandamos el reconocimiento y la certificación oficial de las trayectorias formativas y del modelo educativo diferenciado de la UNEM, como un derecho relacionado con el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas como sujetos del derecho. Ambos (i) defendimos el derecho de los pueblos indígenas a participar en la definición de la educación que necesitan; (ii) reconocimos la legitimidad que emana de modos alternativos de hacer y sembrar escuela, (iii) insistimos en el valor de la colaboración entre la sociedad indígena y no indígena; y (iv) tratamos de comprometer al gobierno federal y estatal en la solución de estas demandas.

Etapa II. Estudio experimental

Primera fase. Investigación de los educadores en comunidades:

Los educadores indígenas realizan: (i) asambleas y reuniones con autoridades comunitarias, comuneros, catequistas y promotores de derechos humanos, para identificar los valores y el discurso político indígena; y (ii) producen narraciones introspectivas y descripciones etnográficas acerca de las actividades prácticas y el comportamiento cotidiano de las personas en sus territorios, a partir de formas de gobierno y de organización social propias.

El método inductivo intercultural (Gasché: inédito b), la etnografía educativa en su vertiente interpretativa (Bertely 2000a), los enfoques naturalistas y ecológicos (Bertely 2000b), las perspectivas críticas en torno a las pretensiones etnográficas realistas (Bertely 2001), las metodologías interesadas en producir *grounded theories* (Glasser y Strauss 1967), así como los aportes de la sociolingüística en los ámbitos de la autoría y la evocación en contextos interculturales (Lindenberg 1996 y Podestá 2002, 2003) nos ayudaron a producir un bricolage de técnicas e instrumentos que nos llevó a subvertir el locus de enunciación de los administradores, los tecnócratas y los diseñadores de políticas educativas.¹⁰ De esta manera, mediante la investigación, la explicitación y la sistematización de las prácticas y de los valores éticos y ciudadanos de la Unión de Maestros de la

¹⁰ El método inductivo intercultural acuñado por Jorge Gasché (inédito b) supone un discurso teórico e interpretativo que parte de los conocimientos y los aportes indígenas, que emplea al inicio categorías y nociones que corresponden al universo lingüístico, cognoscitivo y cultural de éstos, como interlocutores, y que permite una primera sistematización de hechos observables. Este método se funda en el interaprendizaje entre las personas indígenas y no indígenas, llevado a cabo a partir de la colaboración y la participación activa en las actividades de la vida diaria realizadas en ambientes sociales y naturales propios. En pocas palabras, el método inductivo intercultural supone la explicitación de los conocimientos y los valores implícitos en las acciones y en las conductas de la vida diaria de las sociedades indígenas, vía la experiencia compartida y el interaprendizaje.

De manera similar, la etnografía educativa en su vertiente interpretativa (Bertely 2000a), apuntalada en los enfoques descriptivos naturalistas y ecológicos aplicados al estudio de los patrones de interacción que caracterizan la socialización escolar y familiar en contextos socioculturales distintivos (Bertely 2000b), cuestiona los enfoques positivistas que exigen del investigador una actitud objetiva, ascética y distante en torno al objeto empírico estudiado. En la vertiente etnográfica interpretativa, en lugar de preocuparnos por no contaminar los resultados y por no alterar con nuestra subjetividad la realidad objetiva, partimos del reconocimiento de la riqueza intrínseca derivada de la fusión de los horizontes personales y subjetivos implicados. Esta fusión se expresa en la triangulación permanente entre las categorías sociales, relativas a lo hecho y lo dicho por los actores, las categorías construidas por el investigador, y las interpretaciones y los conceptos acuñados por otros estudiosos en torno al tema.

Esta vertiente inspira una de las críticas a las pretensiones etnográficas realistas (Marcus y Cushman 1982, 1991) que han influido profundamente en la investigación cualitativa y que caracterizan las posturas hegemónicas representadas por la antropología norteamericana culturalista, la tradición

Nueva Educación para México A.C. (UNEM) y de las organizaciones hermanas, integradas por educadores tsotsiles, tseltales y ch'oles del Estado de Chiapas, se logró producir el cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo* (Bertely coord., en prensa).

Después de un primer taller realizado a principios del 2004 en el CIESAS-Sureste, ubicado en San Cristóbal de las Casas, los educadores organizaron asambleas en lengua indígena y en castellano en sus propias comunidades, contando con la participación de líderes, catequistas, promotores de derechos humanos y de educación, padres de familia, agentes auxiliares, ancianos y principales, así como niños y niñas, jóvenes y adultos. Los educadores desarrollaron, así, sus primeras investigaciones, así como ejercicios introspectivos motivados por sus propias experiencias en la vida práctica de sus pueblos y por lo enunciado en los Acuerdos de San Andrés y el Convenio 169 de la OIT. Esta experiencia arrojaría una primera versión nativa, relativamente informada, acerca de: (i) el territorio, los recursos y la organización social y del trabajo propios; (ii) la elección de las autoridades, el sistema de cargos y los principios de autoridad; (iii) los conceptos de democracia, paz, justicia, dignidad, libertad y respeto; así como (iv) los contrastes entre la escuela oficial y “la nueva educación para México”.

británica estructural y estructural-funcionalista, así como la ciencia social positiva europea, interesadas en demostrar la neutralidad valorativa relativa a la autoría y la validez de los resultados. De ahí mi afirmación (Bertely 2001) de que el realismo etnográfico, no obstante incrementa la sensación de objetividad, oculta la relación entre lo que el investigador es, conoce y sabe, como sujeto social e históricamente estructurado, y lo que descubre al comunicarse con otros, produciendo un nuevo conocimiento en torno a la realidad social estudiada.

En el mismo sentido, la *Grounded Theory* acuñada por Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss (1967), conocida también como *Teoría Arraigada* en el campo de la investigación cualitativa, plantea la necesidad de construir teorías fundadas en el análisis del comportamiento social cotidiano. Estos datos son obtenidos y categorizados de manera inductiva, en contraste con las perspectivas deductivas fundadas en la verificación empírica y en la ejemplificación de conceptos y prenoción teóricas. Para la *Grounded Theory*, las hipótesis y las categorías empíricas no surgen únicamente de los datos, sino que éstas, al igual que los *insights*, son comparadas y analizadas durante el proceso de investigación de modo sistemático, a fin de generar teorías sustantivas con posibilidad de convertirse en planteamientos abstractos y formales.

Por último, los resultados de la sociolngüística en los ámbitos de la interacción comunicativa y la educación, influidos por las pretensiones realistas aquí comentadas, están siendo también cuestionados por la nueva antropología educativa, interesada en descolonizar el discurso por medio del ejercicio de la autoría nativa y la co-autoría entre indígenas y no indígenas. Entre otros investigadores, esta perspectiva ha sido probada en contextos lingüística y culturalmente diferenciados por Nieta Lindenberg (1996) y por Rossana Podestá (2002, 2003), demostrándose la riqueza intercultural derivada del conocimiento y la voz propia de los indígenas, vehiculada a partir de la utilización de múltiples estrategias comunicativas, como la narrativa, el arte y la evocación. Esto, a fin de profundizar en las representaciones y en los horizontes sociales, culturales y políticos de los propios pueblos, cuando la tradición antropológica siempre ha privilegiado la voz del antropólogo o del profesional en el estudio de la cultura.

Para la realización de este trabajo, los educadores se apoyaron en guías de entrevista y observación en torno a su proyecto social y educativo, la organización de la vida comunitaria y escolar, las prácticas que se expresan en la vida diaria de los pueblos, los contrastes que encuentran entre la sociedad no indígena y urbana y, en particular, sus demandas educativas. Las guías sugerían, además:

- Participar en asambleas comunitarias y conversar en lengua indígena y/o en castellano con los comuneros, líderes, autoridades comunitarias, catequistas, promotores de derechos humanos y de educación, padres de familia, agentes auxiliares, ancianos y principales, niños y niñas, jóvenes y adultos; y
- Generar un reporte etnográfico y un ejercicio de introspección apoyado en la participación y observación de las actividades prácticas y las conductas explícitas en la vida diaria de los comuneros.

Segunda fase. Taller para explicitar los contenidos indígenas verbalmente implícitos:

Se construyen estrategias comunicativas para la intercomprensión y el interaprendizaje entre los educadores indígenas/bilingües y sus colaboradores no indígenas/monolingües.

Todos los talleres se apoyaron en los aprendizajes adquiridos por los educadores indígenas durante su participación activa en el diseño de las *Tarjetas de Autoaprendizaje*, y en los resultados de estudios similares realizados antes, como la traducción a las lenguas mayas de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar (Aubry 2003), el análisis del Convenio 169 de la OIT (Gasché: inédito a) y un relevante estudio sociolingüístico sobre la sabiduría de los tseltales (Paoli 2003).

Llevando consigo sus reportes de investigación, de los cuales se derivó información importante acerca del contexto natural y social en que se desarrolla el modelo educativo de la UNEM y de organizaciones hermanas, indígenas y no indígenas iniciamos juntos nuestra aventura en torno al diseño de una ruta metodológica pertinente para la investigación, la explicitación y la sistematización del discurso político indígena.

En primer lugar, para acceder a los contenidos indígenas implícitos en las palabras, realizamos un ejercicio básicamente discursivo que se

caracterizó por el uso bilingüe de los lenguajes verbal y escrito entre los educadores. Esto nos planteó la tentación de traducir en términos literales y en lengua indígena los términos políticos relacionados con los derechos de los pueblos indígenas aunque, por fortuna, reconocimos que no podíamos garantizar el grado en que las traducciones resultarían fidedignas, por nuestro desconocimiento de las lenguas mayas, y recordamos también que el mismo Andrés Aubry (2003) nos había ya prevenido acerca de los límites de la traducción de este tipo de términos. La traducción no bastaba para garantizar su comprensión entre la población indígena y, por lo mismo, debíamos incursionar en las condiciones de producción del discurso.

Además, el libro más reciente de Antonio Paoli (2003) planteaba un andamiaje teórico y metodológico sumamente valioso para incursionar en el ejercicio de la solidaridad familiar, la organización social, la educación y la justicia entre los tseltales. Este autor, interesado en propiciar un diálogo intercultural fructífero, había identificado ciertas expresiones de la cosmovisión y los valores de este pueblo, manifestadas en la vida práctica.

Los integrantes del proyecto descubrimos que compartíamos el mismo objetivo que Antonio Paoli, además de su interés por sistematizar los valores y las prácticas sociales expresadas en las vivencias prácticas y en las situaciones cotidianas en que se ven involucradas las sociedades mayas. Ambas investigaciones resultaban también similares porque precisamente por reconocer los efectos negativos que sobre la cultura indígena están teniendo los conflictos internos y las divisiones comunitarias, Antonio Paoli se había enfocado al estudio de los mecanismos que rigen la cooperación, el acuerdo, la unidad, la tolerancia, la ayuda mutua, el respeto y la superación de los conflictos entre los tseltales, colocando en el centro de su entramado analítico la noción de *autonomía* (*lekil kuxlejal*) o la vida buena por antonomasia, mientras nosotros queríamos explicitar los valores positivos de los pueblos de los educadores indígenas de la UDEM, definidos como los mecanismos de control de la vida comunitaria que les permitían resistirse, contrariar la sumisión y encarnar en la vida práctica una democracia activa y solidaria.

En particular, nos interesaron los propósitos y la metodología de Paoli porque éstos se definían a partir de la construcción de marcos de intercomprensión entre el mundo indígena y la sociedad no indígena; algo a lo cual también aspirábamos. Antonio Paoli había acuñado algunas

herramientas para interpretar lo que éste asumía como los ámbitos de sentido y su relación con los valores.

El valor, o sea, algún modo de contemplar el bien, se aplica necesariamente a ámbitos de sentido y entonces se apela a normas sociales de conducta. Estas normatividades constituyen contextos de legitimidad que regulan a los ámbitos de sentido y presuponen modos de acción y reacción social (Paoli 2003: 16).

De esta manera, como buscamos producir textos que llenaran de contenido situacional los instrumentos legales, sin alterar con ello su sentido original, debimos considerar que: “el uso en lengua indígena está vinculado a situaciones socioculturales distintas a las que dan sentido al uso de los mismos términos en castellano” (J. Gasché, comunicado personal, 21/05/04.). En consecuencia, aunque partimos de algunos términos en español usualmente relacionados con el ejercicio de los derechos indígenas –como “paz”, “justicia”, “dignidad” y “respeto”–, evitamos transferir su significado del español a las lenguas mayas, así como la reproducción mecánica y literal de la palabrería jurídica para, en su lugar, solicitar a los educadores explicar en lengua indígena los ámbitos de sentido evocados por ellos mismos a partir de los términos legales en español. Como ejemplo, el término “paz” –en español–, fue expresado en lengua indígena como “el silencio de la naturaleza, aprendido en nuestro caminar por caminos y veredas”.

Sin embargo, nuestras estrategias metodológicas eran distintas. ¿Qué nos hacía diferentes? En parte, la función que ambos equipos habíamos asignado al uso de las lenguas mayas y el castellano durante el proceso de explicitación de los ámbitos de sentido y el discurso político indígena. Antonio Paoli había partido del análisis sociolingüístico de los actos de habla y de las composiciones sintácticas en sus respectivos contextos de legitimidad” (Paoli 2003: 17), expresados como ámbitos de sentido para el ejercicio de la autonomía en la persona, la familia, la comarca y el pueblo indígena –desde un enfoque similar al modelo sintáctico de cultura acuñado por Jorge Gasché (inédito b)–. Nosotros, en contraste, por desconocer las lenguas mayas y por nuestra escasa preparación en el campo de la lingüística, no podíamos realizar ningún tipo de análisis estructural y, más bien, como suele suceder con muchos educadores –indígenas o no– que desconocen la lengua materna de sus alumnos, teníamos que superar este reto comunicativo

y garantizar la intercomprensión entre los educadores indígenas y nosotros, como el personal hispanohablante a cargo del proyecto.

¿Qué hicimos entonces? De modo prácticamente intuitivo, porque no éramos capaces de analizar las relaciones lógico-gramaticales y su lugar en las prácticas sociales al modo que lo hizo Antonio Paoli, convertimos nuestro reto comunicativo en una oportunidad para experimentar con estrategias de interaprendizaje que garantizaran nuestra intercomprensión; más tarde, en talleres coordinados por Arturo Lomelí, solicitaríamos su apoyo para el análisis estructural y morfosintáctico de los textos en lenguas mayas. De esta manera, el reto comunicativo se convirtió en una especie de disparador para explicitar, primero en lenguas mayas, por medio del diálogo entre equipos de educadores pertenecientes a un mismo pueblo, y después en estas mismas lenguas y en español a todos y en voz alta, los sentidos evocados en las palabras.

Encontramos que los hallazgos de Paoli en torno a los mecanismos de integración social y sus rupturas, así como a la comunidad como el ámbito natural para la cohesión emocional, moral y social del grupo, coincidían en mucho con nuestros primeros hallazgos. Por ahora, en atención a nuestro bagaje teórico y metodológico, pero sobre todo a partir de nuestras intuiciones apoyadas en el método inductivo intercultural propuesto por Jorge Gasché, construimos una estrategia que definimos como intercomprensión intercultural entre sujetos bilingües/monolingües. Como ya sugerimos en el párrafo anterior, esta estrategia consistió en solicitar a los educadores, organizados por pueblo:

- Hacer una lista de palabras en castellano, relativas a los objetivos de su modelo educativo –cuyo contenido implícito remite a su modelo de sociedad, de democracia y a los derechos de los pueblos indígenas–, con la sugerencia de no traducir, sino de expresar oralmente su sentido en lengua indígena;
- Hacer una lista de palabras en castellano, relativas a los Acuerdos de San Andrés, con la sugerencia de ilustrar estos términos en lengua indígena y a partir de ejemplos de la vida práctica. Con ello, las palabras en español se transformaron en enunciados amplios y en extensas narraciones escritas en lengua materna;
- Volver a explicitar oralmente y en castellano los enunciados y narraciones;
- Llenar las columnas de un cuadro con las expresiones y los enunciados bilingües que dan sentido a los derechos indígenas. Estos derechos

- estaban referidos a: las formas de justicia y de gobierno, el uso y disfrute del territorio, y la historia de subordinación y exclusión, como los tres ejes fundamentales de los Acuerdos de San Andrés y de la nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado nacional; y
- Exponer al grupo estas expresiones y enunciados bilingües, agregando ejemplos orales también bilingües de las situaciones de la vida práctica que ilustran los términos anotados en el cuadro.

Los primeros hallazgos nos indicaron que, en el caso de los educadores indígenas bilingües, la expresión primero oral y luego escrita en lengua indígena del sentido atribuido a los términos políticos en castellano, así como su exposición en esta última lengua a sus colaboradores indígenas y no indígenas, posibilitaron una primera aproximación inductiva a los contenidos implícitos en las palabras. En todos los casos, la ida y vuelta entre la oralidad y la escritura, y entre la lengua indígena y el español, abrieron el camino de la intercomprensión y el aprendizaje intercultural, no obstante nuestra ignorancia absoluta de las lenguas mayas.

Ejemplo de palabra en castellano ilustrada en lengua indígena:

Para expresar la palabra democracia en la lengua ch'ol se utilizan varios términos: “tyempabilo'b” donde tyempabib'b sería “reunidos en asamblea” y lo demás “personas, hombres o mujeres”. También se puede decir “komol mi lakmel”, donde komol es “todos, colectivo organizado, unidos en asamblea” y lakmel “hacemos”. “Komosaklin'bil” sería “todos lo hemos escogido” y komosaklaya”: “la asamblea escoge, por elección popular” (Texto de Francisco Arcos/taller 2).

Tercera fase. Taller para explicitar los contenidos vivenciales implícitos en las conductas, las rutinas y las acciones de la vida diaria:

Se profundiza en el interaprendizaje y en la intercomprensión entre los educadores indígenas/bilingües y sus colaboradores no indígenas/monolingües. Esto se logra a partir de la producción de escritos libres, historias, mapas y dibujos que motivan en los educadores la evocación y el recuerdo de situaciones de la vida real, vía el uso de los lenguajes gráfico, plástico, oral, gestual y narrativo. En esta fase no es posible desagregar los valores y los derechos de los pueblos indígenas, siendo necesario mostrar cómo se enuncian éstos en términos legales y jurídicos, en los ámbitos internacional, nacional y comunitario.



En esta fase el método inductivo intercultural nos demandó profundizar en los contenidos implícitos ya no solo en las palabras, sino en las conductas, las rutinas y las acciones diarias. Para ello se experimentó con una estrategia para la intercomprensión intercultural basada en el uso comunicativo de los lenguajes: plástico, gráfico, oral, gestual y narrativo. Los educadores indígenas utilizaron el lenguaje narrativo cuando elaboraron las historias, los lenguajes gráfico y plástico para elaborar mapas y dibujos, y el lenguaje oral y gestual en sus amplias e informadas evocaciones. Todo ello con el objetivo de producir una explicitación ya no solo verbal, sino situacional, práctica y temática de los contenidos éticos y de las experiencias sociales, organizativas y políticas propias. Como lo hicimos en el taller previo, la lectura en voz alta, así como las descripciones y las evocaciones en torno a las producciones gráfico-plásticas, se dirigieron a garantizar la intercomprensión entre los educadores indígenas bilingües y nosotros, como sus colaboradores hispanohablantes.¹¹

¹¹ Vale la pena mencionar que, aunque no pudimos interpretar con suficiencia las implicaciones asociadas al uso del lenguaje gestual, su profundización analítica podría arrojar vetas de intervención pertinentes en cuanto al ejercicio de los derechos diferenciados y, sobre todo, en lo relativo al reconocimiento de estilos de expresión corporal y emocional diferenciados, constitutivos de la persona indígena al participar e involucrarse en las actividades culturales propias.

De manera sintética, las primeras situaciones y temas emergentes fueron los siguientes:

- **Tema I:** Historia de subordinación, desigualdad y discriminación. Los educadores elaboraron escritos libres acerca de la historia de sus pueblos, reportándose cuatro narraciones cuyos títulos en lengua indígena y castellano fueron: “*Tslo’ulta sventa yich’elick ta muk’ jteklumetik*” (“Habla sobre el derecho de los pueblos”) /pueblo tsotsil alto; “*Te jlumaltik tseltal banti nahenemotic*” (“El pueblo tseltal en que nosotros vivimos”) /pueblo tseltal; “*K’ustik ech’em’ik ta pasel ta jlumaltik*” (“La historia de nuestro pueblo”) /pueblo tsotsil bajo; “*Laj kuxtalel tyi oñiyi ty’añ*” (“Nuestra vida en la palabra antigua”) /pueblo ch’ol.



- **Tema II:** Uso indígena de los recursos naturales y territorio. Los educadores elaboraron mapas que mostraron las transformaciones, los recursos propios y los límites jurisdiccionales de sus territorios. Entre otros, los títulos de estos mapas transcritos aquí solo en castellano

fueron: “El origen de nuestro territorio sin Estado. Explica el desplazamiento de los habitantes por causas políticas y por la reforma agraria”/pueblo tseltal; “Mapa de los municipios de Simojovel y de sus recursos naturales”/pueblo tsotsil bajo; “Mapa de los municipios tsotsiles”/pueblos tsotsiles bajo y alto”; y “Territorio Maya y pueblo ch’ol”/pueblo ch’ol.

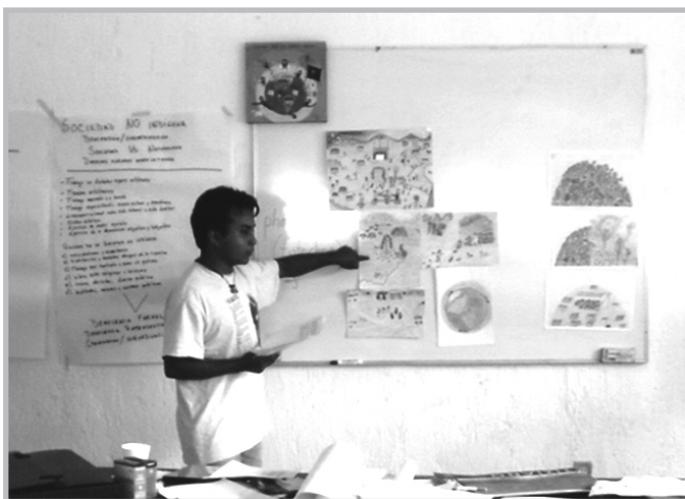
En este caso encontramos, entre otros hallazgos, que los límites jurisdiccionales nacionales, estatales y municipales establecidos en los mapas de autoría indígena no coinciden con los límites de las regiones lingüísticas y de pertenencia, derivándose aprendizajes relevantes en torno a los efectos negativos de los traslapes entre fronteras y los conflictos jurisdiccionales, tanto en la elección de autoridades legítimas y propias, como en la conservación de la integridad sociedad-naturaleza. Se trata de condiciones que afectan el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas acuñados tanto en el Convenio 169 de la OIT, como en los Acuerdos de San Andrés Larráinzar.

- **Tema III:** Justicia y formas de gobierno indígenas. Los educadores identificaron los acuerdos y desacuerdos entre los valores y los derechos que norman los comportamientos en la vida diaria en su sociedad, y los valores y los derechos acuñados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño. También explicitaron, por medio de dibujos y ejercicios de introspección, situaciones cuyos títulos traducidos al español se relacionaban con: “La elección de las autoridades”/pueblo tsotsil alto; “El borracho”/pueblo tseltal; “La organización de la fiesta”/pueblo tsotsil bajo; y “La construcción colectiva de una casa. La cooperación en el trabajo”/pueblo ch’ol. En este caso, los dibujos se acompañaron de descripciones y evocaciones orales, así como preguntas escritas, pensadas en todos los casos a partir del trabajo pedagógico en las escuelas primarias y en la comunidad con el objetivo de que: “las personas hablan acerca de lo que veían”.

Como muestran los ejemplos anteriores, con los primeros temas emergentes comenzaron a definirse, también de manera inductiva, los principios pedagógicos que definirían más tarde la estructura didáctica del material producido: (i) un instrumento bilingüe y multilingüe, (ii)

un apoyo educativo para el trabajo en las escuelas, (iii) un recurso para la alfabetización territorial y jurídica, (iv) un medio para la alfabetización ética y (v) un evocador apoyado en la integración de los lenguajes gráfico, plástico, oral, gestual y narrativo.

Los primeros ejercicios experimentales, sin embargo, no permitieron aún la desagregación de los valores positivos, los derechos y los distintos ámbitos de aplicación de la ciudadanía –como pueblos indígenas, como mexicanos y como ciudadanos del mundo-. Lo que sí identificamos fue que los valores positivos no podían distribuirse a partir del calendario anual de actividades, como el referente temporal a partir del cual se habían diseñado las *Tarjetas de Autoaprendizaje*. De modo metafórico, la filosofía política indígena, configurada a partir de los valores y los derechos expresados en la sintaxis cultural y en la integridad sociedad-naturaleza, redimensionaron en términos espaciales el plano temporal dando volumen al calendario hasta convertirlo en “una cebolla” que integraba el “corazón” y el “cuerpo” de este nuevo proyecto educador.



Al finalizar este taller relacionamos los temas emergentes con los contenidos escolares oficiales. La selección de estos contenidos, así como la selección de lecciones específicas de los libros de texto gratuitos de la Secretaría de

Educación Pública, resultaron útiles para reconocer el valor potencial del modelo de educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe en construcción, en lo relativo a la efectiva articulación entre los conocimientos indígenas, escolares y universales. No obstante esta posibilidad, habiéndonos ya percatado de la posibilidad de involucrar en los procesos de investigación a todos los miembros de la comunidad y aún a los no indígenas, decidimos no producir un material escolar, sino un cuadernillo que pudiera ser utilizado por cualquier persona o grupo, en espacios educativos formales e informales.

Cuarta fase. Taller integrador para explicitar en términos vivenciales los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales contenidos en el convenio 169 de la OIT:

Los educadores y sus colaboradores no indígenas (i) identifican los rasgos genéricos y positivos de las sociedades indígenas y (ii) participan en un ejercicio que permite la ampliación informativa y comparativa, situada y contextualizada de los artículos y textos legales correspondientes. Los rasgos positivos de las sociedades indígenas no son tratados en sentido esencial, sino a partir de la capacidad que tienen los pueblos indígenas de controlar el ejercicio del individualismo y del poder egoísta en sus comunidades. Hasta esta fase los educadores se percatan del sentido político y práctico de este proyecto educador: construir las bases de un modelo pedagógico liberador, democrático y reformador de educación ética y ciudadana intercultural bilingüe, encarnado en una educación democrática activa, solidaria y jurídicamente pertinente.

Jorge Gasché enfrentó con los educadores indígenas el reto de ilustrar con contenidos vivenciales los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales que justifican y dan sentido a la política general y los postulados del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo; ilustración situacional y contextualizada del derecho que propició la identificación de los rasgos genéricos de su propio modelo de sociedad. Con esta materia y contenido pudimos agregar nuevas definiciones didácticas a la estructura del material que se convertiría más tarde en cuadernillo, considerando el amplio potencial educador de esta propuesta, no sólo para la formación ética y ciudadana en las comunidades y en las escuelas, sino en la formación de un nuevo liderazgo indígena, fundado en el mandar obedeciendo y en la gestión participativa y solidaria.

Aunque la documentación etnográfica de lo que sucedió en este taller no se incluye en el presente reporte, vale la pena mencionar que el diálogo entre Jorge Gasché y los educadores indígenas constituye uno de los insumos empíricos más importantes del proyecto, porque el coordinador desplegó un conjunto de estrategias didácticas de gran relevancia para el análisis situacional no sólo del Convenio 169 de la OIT, sino de cualquier otro instrumento jurídico. De estas estrategias derivaron lecciones éticas, territoriales y jurídicas consistentes, relacionadas con los retos del pluralismo jurídico. Estas estrategias, apuntaladas en el diálogo, la lectura y la comprensión de los textos legales, tomaron forma y contenido a través de:

- Lectura en español, sin errores de dicción y en voz alta de cada uno de los artículos de parte de los educadores indígenas.
- Solicitudes directas del coordinador a la participación activa de los educadores: plantear dudas, responder preguntas y solicitar ampliación de informaciones.
- Aclaraciones del coordinador a términos legales que en la lectura de cada artículo o en las palabras del coordinador no eran comprendidos por los educadores.¹² Interrogatorios del coordinador para que los educadores indígenas identifiquen y desagreguen los puntos centrales de cada artículo, y para que distingan los artículos fundamentales y los secundarios.
- Interpelaciones del coordinador para que los educadores expongan dudas e intenten resolverlas mediante su ejemplificación en situaciones de la vida diaria.
- Solicitudes directas del coordinador para que los educadores analicen las situaciones y validen su pertinencia por medio de argumentaciones.
- Ratificación, negación y/o corrección explícita del coordinador a las respuestas y los argumentos de los educadores.
- Ampliación informativa e ilustración comparativa, situada y contextualizada de los puntos centrales de cada artículo de parte del coordinador.

¹² Estos términos sugieren la integración de un amplio glossario de términos políticos, jurídicos y legales relacionados con los derechos de los pueblos indígenas. Algunos de estos términos son: *pueblos tribales, regir, ataÑe, confiere, integridad, coerción, salvaguardar, allanar, naturaleza, afrontar, contemplar, unilateral, derecho consuetudinario, consenso, letra muerta, voto pío, ecosistema, prospección, percibir, perjudicar, excepcional, intrusión, enajenar, arrogar, remunerar, lícito, ilícito, eventual, plaguicidas, subsistencia, autosuficiencia, fomentar, equitativo, regímenes, cotizar, extender, utopía, estrecho, viable, aptitud, impartir, pleno, dimanante, recurrir, prejuicio, instructivo, cabal, menoscabar, restrictivo, laudo, en virtud, surtir efecto, exprimir, precedente y notificar.*

- Síntesis del coordinador de los puntos fundamentales del artículo correspondiente, antes de proceder al análisis del subsiguiente.
- Síntesis de los educadores indígenas del contenido general de cada parte del convenio, antes de iniciar el análisis del subsiguiente.

Comprendimos por qué antes la lectura en voz alta de los Acuerdos de San Andrés no había motivado por sí sola la explicitación del universo vivencial indígena, ni había llenado de contenido situacional los artículos legales o los términos jurídicos, siempre abstractos, vacíos, aburridos y distantes. Además, el amplio glosario de palabras no comprendidas e identificadas durante el taller impartido por Jorge Gasché indicaba la necesidad de construir estrategias didácticas pertinentes al ejercicio del pluralismo jurídico.

Además, gracias a estas estrategias los educadores identificaron el contenido de algunos rasgos genéricos y positivos de su propia sociedad:

- El “pulso”, como indicador del estado que guardan los lazos de solidaridad en las relaciones consanguíneas.
- La “envidía”, como mecanismo que regula la solidaridad distributiva y la igualdad económica entre las personas.
- El “gusto”, como expresión de la solidaridad laboral y la reciprocidad.
- El “consejo de los ancianos”, como un mecanismo orientador y correctivo socialmente aceptado.

Los educadores también pudieron identificar los contrastes entre los valores positivos de su propia sociedad y los que rigen a la sociedad nacional, urbana y globalizada: el sometimiento a las leyes del mercado, el ejercicio del potencial egoísta del poder y la dominación del privilegiado sobre el que no lo es. Como mencionamos, los rasgos positivos que se derivan de la integridad sociedad-naturaleza –como el rasgo genérico de las sociedades indígenas– y los rasgos de las sociedades no indígenas –urbanas y occidentales– fueron contrastados en un sentido no esencial, sino a partir de la capacidad que tienen los pueblos indígenas de controlar la emergencia del individualismo y del poder egoísta en sus comunidades.

En pocas palabras, la relación genérica dominación-sumisión, la resistencia activa a esta relación, el reconocimiento del poder como fenómeno humano universal, el ejercicio de mecanismos de control al ejercicio del poder egoísta y, sobre todo, la vigencia de los lazos de parentesco, amistad y vecindad que garantizan la solidaridad distributiva, laboral y ceremonial

en las sociedades indígenas, mostraron a los educadores mayas el sentido político de nuestro proyecto: construir las bases de un modelo pedagógico liberador, democrático y reformador, encarnado en una democracia activa y solidaria que sirva de ejemplo a la sociedad no indígena.

Quinta fase. Taller de medios audiovisuales:

propiciar (i) el control comunitario y (ii) la apropiación indígena de los medios audiovisuales.

En el taller de medios audiovisuales, los educadores, en colaboración con un colaborador no indígena, se familiarizaron con algunas técnicas y herramientas dirigidas a la elaboración de guiones, filmaciones, calificación y edición de materiales, como recursos que consideramos necesarios para la sistematización y difusión de la experiencia. El taller no sólo posibilitó la documentación de las etapas exploratoria y experimental del proyecto, sino que los educadores participaron en las videograbs, en la elaboración de guiones y en la edición de diversos materiales.

Como producto de esta fase se produjeron cinco videos:

- Hablando de educación intercultural bilingüe.
- Presentación pública de las *Tarjetas de Autoaprendizaje*.
- Entrega de las *Tarjetas de Autoaprendizaje* a comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles.
- El territorio maya en voz de los nuevos educadores indígenas.
- El Convenio 169 de la OIT: reporte de una experiencia de alfabetización jurídica situada.

Concluidas las etapas exploratoria y experimental estuvimos en condiciones de iniciar la tercera, dedicada a la preparación y el diseño de los materiales.

ETAPA III. Diseño de materiales.

Primera fase. Taller de preparación del trabajo de investigación en comunidades:

Los participantes (i) definen el objetivo de los materiales; (ii) establecen un plan de trabajo para conocer e interpretar en asambleas comunitarias

el Convenio 169 de la OIT; y (iii) delimitan las estrategias metodológicas, los lenguajes y los recursos para definir con los comuneros los temas de investigación y las tareas que se coordinarán desde la escuela.

En esta etapa del proyecto el objetivo del material ético y ciudadano intercultural bilingüe que deseábamos producir quedó expresado en los siguientes términos:

Un recurso educativo destinado al conocimiento y fortalecimiento de los rasgos positivos de las sociedades indígenas, la integración Sociedad-Naturaleza, así como la ciudadanía y la democracia activa y solidaria en los pueblos indígenas, la sociedad nacional y el mundo.

A partir de este objetivo, el plan de trabajo para la realización de asambleas en las comunidades tuvo como objetivos:

Informar a la comunidad y a las autoridades locales –agente, comité de educación, maestros y principales– acerca del desarrollo del proyecto, pedir su apoyo y formar un pequeño grupo interesado en comprender e interpretar el Convenio 169 de la OIT, a partir de material derivado de taller anterior. Los educadores, en acuerdo con autoridades y comuneros, definirán los temas específicos de investigación que habrán de coordinarse desde la escuela.

En este taller se toman también acuerdos acerca de las estrategias metodológicas, los lenguajes y los recursos didácticos básicos para investigar y explicitar, desde la escuela y con participación comunitaria, de los educadores y los alumnos, los valores positivos y los derechos implícitos en las situaciones de la vida diaria y en los problemas que preocupan a la comunidad, con base en otro material producido en taller anterior –narrativas, mapas, dibujos y fotografías–.

Los Mapas vivos

Un libro de Benjamín Maldonado Alvarado (2004) aportó al proyecto una interesante propuesta para el estudio de la geografía simbólica en el caso de la educación intercultural. Este autor, interesado en promover el diálogo entre culturas diferentes, sostiene que en las culturas indias se expresa una relación tripartita entre hombre-naturaleza-presencia

sobrenatural que, por medio de la elaboración de mapas, contribuye a la sistematización del conocimiento local y regional en torno a la presencia sobrenatural como parte de la comprensión del mundo y del proceso educativo. Lo que importa en torno a los mapas, sostiene Maldonado, no es que sean geométricos o artísticos, sino el modo en que expresan una perspectiva geopolítica propia, de tal modo que pueden constituir la expresión contemporánea de los códices indígenas (2004: V).



[...] se trata de una porción de espacio en que los hombres viven y mueren en comunidad, y su vida es compartida con potencias o seres sobrenaturales que habitan en el mismo territorio, con los que se relacionan a través de rituales en lugares geográficos que muestran su carácter sagrado, pues son el lugar de residencia o manifestación de lo sobrenatural benigno o maligno, aspecto que no se enseña en las escuelas, ni siquiera en la educación indígena (Maldonado 2004: 2).

Aunque el modelo desarrollado por Maldonado en Oaxaca produjo un conjunto de mapas de lugares sagrados, diseñados por los mismos maestros indígenas a partir de los ámbitos supracomunitarios y los límites etnolingüísticos propios, la perspectiva de nuestro proyecto en torno a lo que el derecho internacional define como “pueblo indígena” resultaba complementaria en cuanto a sus estrategias metodológicas, pero distinta en lo relativo a las fines simbólicos y/o pragmáticos

del ejercicio evocador. De esta manera, aunque ambas propuestas consideraban importante la investigación de la geografía sobrenatural comunitaria, Maldonado proponía realizarla en los “[...] sitios sagrados, a saber: cuevas, manantiales, árboles, pueblos viejos, lugares poblados por duendes, chaneques y otros *dueños*, santuarios, ermitas, cruces y el panteón”, sugiriendo señalar el nombre de cada lugar en lengua indígena y en español, el nombre de la fuerza que lo habita, la fecha en que se realizan los rituales y el comentario sobre “[...] qué tipo son, quiénes los realizan, para qué, con qué elementos, cómo se preparan, quiénes participan, si asisten agentes de otras comunidades o no, para después “incluir los relatos sobre el origen o sucesos ocurridos en cada lugar” (Maldonado 2004: 14). Esto, mientras nosotros estábamos interesados no únicamente en lo sobrenatural, sino en las actividades y en las situaciones de la vida diaria que las personas realizan en un territorio, con determinados recursos y procesos técnicos, destinados a la satisfacción de determinadas necesidades y fines no únicamente simbólicos, ceremoniales y rituales, sino también sociales, laborales y económicos.

Para nuestro proyecto, el territorio no era sólo croquis, sino un espacio dinámico y vivo habitado por personas que no únicamente actúan a partir de razones míticas (Maldonado 2004: 15), sino por medio de las actividades que realizan en común y que aseguran la integridad sociedad-naturaleza. Solo así podíamos derivar lecciones éticas, territoriales y jurídicas explícitas que nos llevaran a la defensa y al ejercicio pleno de los derechos ciudadanos diferenciados. La autonomía de los pueblos indígenas, en este sentido, no se conquista únicamente por la construcción simbólica de un espacio aglutinador que dé vida y se constituya en un intermediario propio y reconocido en la relación desigual entre cada pequeña comunidad y el gran Estado mexicano (Maldonado 2004: 4). Para nosotros, la autonomía de estos pueblos supone el control y la resistencia activa que se explicita por medio de la actividad que realizan las personas en común y en un territorio propio para subvertir las relaciones de dominación y subordinación que caracterizan el conflicto intercultural.

Estos supuestos filosóficos y políticos nos llevaron a suponer que los talleres previos intervendrían en la producción geopolítica de las imágenes producidas por los educadores mayas en torno al espacio, sobre todo, cuando la Geografía Humanística muestra cómo la educación interviene en la construcción social de experiencias diferenciadas en torno al espacio (Macho Morales: 2005). De ahí que nos resultara fundamental el concepto

de tierra cognita, como el conjunto de lugares conocidos por experiencia directa (Lowenthal 1977 citado por Macho Morales 2005: 46), de cuyo desplazamiento cotidiano se desprende un mapa mental con alta certeza de funcionalidad (De Castro 1999). Además, en los mapas cognitivos:

[...] se muestra un “presente tenso” (García Ballesteros 1992: 9-18), que significa que se está plasmando lo vivido hoy pero que es influenciado por el pasado, por experiencias previamente vividas, por desplazamientos previos. Gracias a los mapas se puede ver el horizonte de movimiento de las personas” (Macho 2005: 47).

[...] En los mapas cognitivos se está representando el espacio vivido o imaginado, aquí es donde entran sentimientos de arraigo, de pertenencia al lugar, el desarrollo de sentimientos teofílicos hacia cierto sitio, relacionado a las experiencias tenidas en ese lugar (Tuan 1974: 92-112). Se puede ver con los mapas cómo la gente vive, concibe y se relaciona con su entorno” (Macho 2005: 48).

La consideración del radio de acción, de los espacios de producción y reproducción, de los escenarios públicos y privados, y de los itinerarios y los espacios diversos donde las personas colaboran y conviven, sugerida por esta autora, estuvo presente de modo implícito en la definición de nuestra guía de investigación para el trabajo en las comunidades y en las escuelas.

Pero nuestro objetivo no consistía en elaborar mapas geopolíticos, sino en utilizarlos en compañía de otros recursos gráfico-plásticos, como es el caso de los dibujos, como medios evocadores. Los mapas vivos y los dibujos de situaciones de la vida diaria se definieron entonces como los principales recursos evocadores para el desarrollo de esta fase. Sin renunciar a la elaboración de croquis básicos, en atención a la propuesta de Maldonado (2004) los mapas y dibujos se realizaron considerando, entre otros recursos evocadores, la identificación de los seres sobrenaturales y los sitios sagrados. Pero nuestros mapas y dibujos incluyeron, además y sobre todo, (i) las actividades sociales que realizan los comuneros para (ii) obtener determinados recursos naturales, (iii) en un ambiente natural o ecosistema, (iv) para ser transformados con objetos y tecnologías propias y (v) para responder a determinados fines distributivos, laborales y/o ceremoniales, en atención a la perspectiva sintáctica de la cultura aquí propuesta (Gasché: inédito b).

Los mapas vivos y los dibujos de situaciones de la vida diaria fueron diversos en términos espaciales, temporales y prospectivos, aunque en la mayoría de los casos incluyeron nombres propios, comunes y de las actividades –verbos–, con énfasis en el uso de términos alusivos al ámbito de la ética –*acuerdo, respeto, trabajo, cooperación y solidaridad, entre otros*– y el derecho –*deforestación, conflictos madereros, tierras ejidales, terratenientes, rancherías, coyotes, propiedad privada, basura, desastres, incendios, inundaciones, desplazamientos, hidroeléctricas, contaminación, venta de tierra, apoyos y programas de gobierno*–.

Los mapas y los dibujos debían motivar preguntas y temas de investigación entre los niños, los educadores y los comuneros, así como aludir a situaciones de la vida diaria como fiestas y celebraciones, asambleas, prácticas productivas en la milpa, formas de trabajo y conflictos, además de acompañarse siempre de relatos orales. Los mapas, los dibujos y demás recursos didácticos dejarían también lecciones éticas, territoriales y jurídicas que fortalecieran la integridad sociedad-naturaleza.

Segunda fase. Investigación de educadores en comunidades y trabajo en las escuelas:

Los educadores y los comuneros (i) analizan el Convenio 169 de la OIT desde sus propias vivencias y experiencias prácticas; (ii) eligen temas relevantes, relacionados con el ejercicio de la dominación y la sumisión en sus comunidades y regiones, con la participación de los alumnos; (iii) investigan sobre estos temas –a partir de formas de resistencia y control activo– y producen recursos evocadores.



En esta fase, los educadores y los comuneros analizaron el Convenio 169 de la OIT, a partir de experiencias directas y problemas prácticos, como son la fiesta patronal o las asambleas ejidales. Los educadores indígenas trabajaron con los comuneros de la comunidad de La Pimienta, en el municipio tsotsil de Simojovel; en la comunidad tseltal de San José Pathuitz, ubicada en el municipio de Chilón; y en La Aldea, localizada en el municipio ch'ol y tseltal de Tumbalá. Se reunieron para identificar juntos los temas relativos al ejercicio de los mecanismos de dominación y sumisión en estas comunidades y regiones, como efecto de afectaciones provocadas por los programas de gobierno, las obras públicas, las presas, la compra-venta y explotación de las tierras, los conflictos religiosos, los proyectos agroforestales –como la producción y la comercialización del café– o los programas de salud, alimentación y vivienda. Pero estas reuniones no únicamente sirvieron para quejarse y para identificar estos problemas, sino con la intención de identificar las prácticas de resistencia y de control activo ante tales afectaciones en sus comunidades y regiones. Más tarde, los educadores, los comuneros y los alumnos de las escuelas participaron en la investigación y en la producción de diversos recursos evocativos derivados de los temas propuestos en asamblea.¹³

Tercera fase. Taller para diseñar los contenidos, la propuesta didáctica y los materiales:

Los educadores indígenas (i) exponen los resultados de la fase de investigación en sus comunidades y regiones; (ii) informan sobre una primera lista de temas relevantes; y también (iii) identifican los ejes temáticos a partir de los cuales se organizarán los relatos. Con ello, los colaboradores no indígenas (i) definen la propuesta didáctica y (ii) definen la matriz general del material. Con base en actividades de interaprendizaje e intercomprensión intercultural, indígenas y no indígenas definen los contenidos de los relatos.¹⁴

Al principio del taller reconocimos algunas diferencias entre tipos de liderazgo indígena: aquel fundado en el ejercicio de una democracia activa y solidaria, y el que se dirige a fortalecer la cultura electoral y del voto, característica de la democracia representativa. Este reconocimiento se apuntaló en la discusión generada por el texto motivador elaborado

¹³ En esta fase, por diversas razones, salen del proyecto los educadores del colectivo Las Abejas.

¹⁴ En esta fase estuvo con nosotros Inge Sichra, encargada del proceso de evaluación del proyecto focal-México en el marco del proyecto general *Educación ciudadana para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*.

por la coordinadora del proyecto focal-Méjico para el foro virtual de la Red Internacional de Estudios Interculturales - RIDEI (2005). A partir del corpus arrojado por las investigaciones realizadas por los educadores en sus comunidades de origen, la noción de territorio se configuró como el espacio (contenido) y el medio (sustancia) donde se integran la relación sociedad-naturaleza, así como los fines económicos, políticos, culturales y sociales considerados en un proyecto enfocado a la educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe para las sociedades indígenas y no indígenas.



Recordemos que los esquemas analíticos básicos que sirvieron para estructurar los materiales fueron los relativos a (i) el modelo sintáctico de cultura y (ii) los contrastes entre los tipos de sociedad que definen la relación genérica de dominación y sumisión entre la sociedad no indígena y las sociedades indígenas, así como las prácticas, los comportamientos, las actitudes y los valores implicados en ambos modelos de sociedad (Gasché: inédito a).

En esta fase, con el apoyo de Jessica Martínez Cuervo, se formalizó el modelo metodológico y la estructura didáctica en un formato que denominamos *cuadernillo*. Este formato implicaba, más que la hechura de un cuaderno de corta extensión, la necesidad de diseñar un recurso educativo que invitara a la investigación y a la resolución práctica de situaciones, problemas y dilemas éticos y ciudadanos.

Los educadores indígenas habían investigado con los niños y los comuneros, en su propio ambiente natural y social, en torno a los valores positivos y los derechos expresados en temas de interés y, a partir de la sistematización de esta experiencia y la organización de los recursos evocadores recopilados –narrativas, mapas, dibujos y fotografías–, escogimos ocho relatos y los clasificamos al interior de tres temas: *Nuestro territorio*, *Experiencias de organización y buen gobierno* y *El hombre verdadero*. Los relatos del cuadernillo se diseñarían en pares, conformados por un educador indígena y un colaborador no indígena, a partir de la concepción integral sociedad-naturaleza y la explicitación tanto de los valores positivos, como de los derechos implícitos en la vida práctica de los pueblos.

A partir de estos acuerdos definimos la estructura didáctica del cuadernillo, el cual incluiría:

- Relatos breves inspirados en situaciones cotidianas expuestas a partir de un título evocador.
- Los relatos plantearían una situación-problema y dilemas, evocaciones e interrogantes en torno a los valores positivos de los pueblos mayas.
- De ahí derivarían tanto la identificación de los instrumentos legales en los ámbitos del derecho internacional, nacional e indígena, como nuevos dilemas, evocaciones e interrogantes en el campo jurídico.

Gracias al método inductivo intercultural, el interés por producir una teoría arraigada en las prácticas culturales y la puesta en práctica del interaprendizaje y la intercomprensión intercultural, indígenas y no indígenas pudimos explicitar los valores positivos de las comunidades mayas involucradas en este proyecto. Estos valores quedaron expresados en los siguientes términos: el mundo vivo, el acuerdo, el trabajo, el respeto, la cooperación, la solidaridad y la palabra. De la vigencia de estos valores emergieron los dilemas éticos implicados en los relatos, así como las preguntas a los futuros lectores. A su vez, las preguntas y los dilemas se vieron retroalimentados por la identificación visual de los lugares sagrados, los marcadores territoriales, la

comunidades, los recursos disponibles, los ríos, las lagunas y las situaciones donde las personas realizan actividades que expresan cómo la gente vive, concibe y se relaciona con la tierra cognita (Macho Morales: 2005). Con ello, cada relato articulaba la alfabetización ética con la alfabetización territorial.

Habiendo definido el contenido de cada relato, pudimos garantizar el anclaje empírico requerido para una alfabetización jurídica situacional. En otras palabras, con los lentes que nos proporcionó cada relato supimos qué buscar en los diversos instrumentos jurídicos con que contábamos, incluidos entre otros la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Agraria, la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, la Constitución Política del Estado de Chiapas, la Ley para la Prevención, el Combate y el Control de Incendios del Estado de Chiapas, el Convenio 169 de la OIT y los Acuerdos de San Andrés Larráinzar. Con ello reconocíamos, en el ámbito del pluralismo jurídico, la importancia de considerar el derecho indígena, el derecho nacional y el derecho universal. Por último, Jorge Gasché planteó las preguntas, los dilemas y los retos implicados en el ejercicio práctico y activo de los derechos derivados de cada relato, concluyendo juntos el cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*.

Después de tres semanas de trabajo ininterrumpido, concluimos los cinco relatos incluidos en el tema *Nuestro territorio*, intitulados: *La vida en nuestro territorio*, *Cooperación y vigilancia comunal*, *Tomar acuerdo sobre la tierra*, *Viene el incendio y llega el acuerdo* y *La importancia de los ojos de agua para nuestra comunidad*. El tema *Experiencias de organización y buen gobierno* integró dos relatos: *Estamos unidos en la asamblea* y *La fiesta de San Antonio de Padua*. Por último, el tema del *Hombre verdadero* consideró el relato *El músico en la fiesta de la Naturaleza*. Nuestra colaboración había probado así el potencial implícito del interaprendizaje, la intercomprensión y la co-autoría indígena-no indígena, así como de la evocación en el ámbito de la educación intercultural y bilingüe. Además, las *Tarjetas de Autoaprendizaje* se habían visto complementadas con la formación ética y ciudadana que ofrecía el cuadernillo, inspirado en una misma pedagogía y filosofía política.

Intuimos también que el cuadernillo podía intervenir en el fortalecimiento de la lengua nacional –en este caso del español–, de las lenguas en contacto –aquí lenguas mayas y español–, de la comprensión multilingüe entre lenguas emparentadas –tseltal, tsotsil y ch’ol en este proyecto– y, al interior de estos dominios, en la promoción de la oralidad, del proceso de literalización inicial

y de prácticas de lectura y escritura en las lenguas implicadas, considerando a las poblaciones indígenas y no indígenas como lectores potenciales. Gracias a los múltiples lenguajes utilizados en el diseño de los relatos, el cuadernillo podía ser “leído” por personas analfabetas, a través de los mapas y los dibujos; por personas en proceso de alfabetización, por medio de las palabras y las pequeñas frases integradas a tales relatos; y por alfabetizados monolingües, bilingües o multilingües, pudiéndose usar desde el nivel preescolar hasta el superior, en espacios educativos formales e informales.

Considerando las serias afectaciones provocadas por la sociedad no indígena e indígena sobre la naturaleza y las culturas originarias, así como la crisis de las expectativas de bienestar asociadas con la modernidad y las repercusiones de la separación entre el hombre y la naturaleza en todo el mundo, los resultados de este proyecto nos previenen acerca de los costos globales que conlleva la explotación de los ecosistemas y los recursos ambientales en aras de una cultura dominante fundada en el ejercicio del poder egoísta. Todo esto asociado con los retos y los dilemas que nos plantea enfrentar el conflicto entre tipos de sociedad y modelos democráticos, al pretender diseñar una educación ética y ciudadana intercultural sustentada en las nociones de territorio, organización comunitaria y persona, como los ejes que estructuraron finalmente el cuadernillo. A la vez, habíamos logrado construir, indígenas y no indígenas, una propuesta educativa que instauraba el germen de un planteamiento político y académico alternativo en torno al pluralismo jurídico y los nuevos liderazgos indígenas.

V. VALIDACIÓN, REVISIÓN DE ESCRITURA EN LENGUAS MAYAS, DISEÑO Y AUDIOGRABACIÓN

En septiembre de 2005 se entregó una versión preliminar impresa del cuadernillo a los educadores participantes, con el fin de proceder a una primera validación con los alumnos, los padres de familia, los comuneros y las autoridades de sus comunidades. Para ello, planteamos una serie de preguntas, anticipándonos al diseño de la guía didáctica que lo acompañará cuando sea publicado.

Las preguntas no pretendían validar ítems preestablecidos, sino abrir opciones para la identificación inductiva de los aspectos que necesitábamos considerar en la última formulación del cuadernillo. A continuación se incluyen algunos resultados de la aplicación de estas interrogantes durante la primera experiencia de validación.

*¿Cómo se presentó el cuadernillo?
¿Qué llamó más la atención a los niños y los comuneros?
¿El material motivó interacciones e intercambios?*

Los educadores de UNEM validaron el material de manera natural y sin protocolo, pero echando mano de diversas estrategias adecuadas a su propia situación y al contexto político regional en que trabajan. Algunos, presentaron el cuadernillo a los niños en la escuela y a los jóvenes y adultos en encuentros informales, como en la comunidad de La Pimienta; otros lo revisaron con otros educadores en los talleres de formación para el uso de las *Tarjetas de Autoaprendizaje*, como en Tumbalá; y los demás lo dieron a conocer en asambleas, calles, veredas y en los recorridos por la región de pertenencia, como sucedió en Las Cañadas. En general, el material generó interés entre los niños y los comuneros, por lo cual recibió muy buenos comentarios. Este fue un gran éxito si consideramos que los libros de texto en las comunidades indígenas no provocan mayor interés y, muchas veces, no implican mayor uso, aprovechándose como papel higiénico (ver Gutiérrez 2005).

Lo que primero llamó a todos la atención fueron las fotografías. En varias ocasiones sucedió que cuando alguien identificaba a alguna persona de la comunidad todos, niños y adultos, se acercaban para constatarlo, e

incluso llamaban a las personas identificadas para que se vieran en la foto. Esto generó una serie de comentarios sobre el momento en que fueron tomadas, los participantes, la actividad que realizaban y el evento o la fiesta en que se encontraban. Los comentarios fueron alegres y en broma, lo que motivaba risas y curiosidad por observar de manera indirecta el resto del cuadernillo, incluidos los dibujos y los mapas, y sin atender especialmente a los relatos escritos. De esta pregunta se derivaron una serie de observaciones y propuestas que pueden considerarse como un preámbulo necesario al tratamiento formal del cuadernillo.

*¿Los dibujos, los mapas y las fotografías motivaron la oralidad?
¿Qué lengua utilizaron los niños,
los comuneros y los educadores al observarlos?
¿Estos recursos motivaron después la lectura de los relatos?*

El primer momento validó ya el potencial evocador del cuadernillo, dado que, aunque no se leyeron en ese momento los relatos, debido al analfabetismo real o funcional de muchas personas, los adultos lo comentaban animadamente y los niños escuchaban atentos estos comentarios. Los comentarios se hacían porque las fotografías y los dibujos resultaban familiares y significativos para todos. En algunas ocasiones, los comuneros y los niños hicieron preguntas a los educadores o éstos intervinieron y explicaron lo presentado en los dibujos: quiénes, cómo, cuándo y para qué los hicieron, recordándoles que ellos mismos habían participado en la investigación. Los comentarios orales se hicieron en lenguas indígenas, con la intercalación de algunas palabras o frases en español.

*¿Quiénes leyeron el relato?
¿Leyeron en voz alta y para todos?
¿Qué comprendieron de la lectura de cada parte en lengua materna,
lenguas emparentadas y español?*

A los adultos les llamó la atención que los relatos aparecieran en español y en lengua indígena, leyendo algunos en voz alta la primera parte del relato –relativa a la alfabetización ética– en español y con dificultad. Cuando los educadores de UNEM pidieron a otros educadores y a los niños de su grupo leer los textos del cuadernillo, éstos generalmente leyeron los relatos en español y, aunque les llamaba la atención, no querían leer en su lengua materna porque afirmaban comprender mejor en español. La actitud

negativa hacia la propia lengua muestra la preponderancia asignada al español como lengua escolar, por lo cual la solicitud explícita a la lectura en lengua indígena deberá considerarse en la guía para el uso del cuadernillo. Las lupas que acompañaron algunos cuadernillos casi no fueron utilizadas, además de que varias se extraviaron porque no estaban fijas de algún modo al material. Pocas personas mayores leyeron en esta etapa los textos, aunque varias se detuvieron a leer con las lupas los títulos de los relatos, al parecer porque podían hacerlo mejor en letras más grandes. Sin embargo, la lupa sí pareció atractiva a los niños de la escuela porque les permitió jugar, enfocar y ampliar algunos de los detalles de los mapas y los dibujos, interesándose a partir de ello en las palabras.

En un ejercicio realizado con educadores indígenas, en el marco de los talleres de formación que imparte la UNEM, se les pidió que leyieran en voz alta la parte relativa a la alfabetización ética de un relato y lo hicieron primeramente en español, con bastante fluidez y claridad, pero al momento que se pidió al grupo comentar y explicar lo que habían escuchado fue muy poco lo que pudieron externar y responder a las preguntas. Posteriormente se les pidió volver a leer la primera parte y continuar con la segunda, relativa a la alfabetización territorial, en lengua materna. Solicitud ante la cual los educadores mostraron un poco de resistencia y desconfianza, leyendo con notoria dificultad e inseguridad, y argumentando que no estaban acostumbrados a leer en su lengua, que algunos textos no estaban bien escritos y que no conocían algunas palabras porque correspondían a otra variante dialectal. No obstante estos obstáculos y ante nuestra sorpresa, al momento de preguntarles lo que habían comprendido y pedirles comentarios sobre las preguntas de esta parte del relato, respondieron con mucha seguridad y elocuencia dejando ver que, a pesar de las dificultades reportadas, la comprensión en su propia lengua es más efectiva, dado que existe plena identificación con el contenido de los relatos y con las preguntas y las respuestas en lengua indígena que, en este caso, se plantearon en lengua ch'ol.

Aunque no se pudo comprobar en campo la comprensión de la lectura de los relatos en lenguas emparentadas, en la actividad que se realizó al término de todo el proceso de validación, relativa al proceso de audio grabación de los relatos, los educadores de la UNEM mostraron distintos niveles de comprensión multilingüe, ratificados mediante la repetición de cada parte en voz alta y la identificación de algunos términos y frases que los llevaban a “atar” el sentido de los relatos escritos en lenguas emparentadas.

En este taller, los tsotsiles manifestaron comprender fragmentos de la lectura en tseltal y en ch'ol; los educadores ch'oles lo hicieron con partes en tseltal y en tsotsil; y los tseltales manifestaron mayores dificultades en la comprensión de lenguas emparentadas.

¿Entendieron los términos jurídicos y legales en lengua materna y en español?

La comprensión de los contenidos jurídicos y legales –a pesar de que estaban escritos en lengua materna– fue difícil, porque en la primera versión del cuadernillo solo aparecía un listado con los instrumentos y los artículos relativos a las situaciones narradas. Más incomprensibles resultaron estos términos en español, no obstante los educadores de la UNEM habían trabajado en otras ocasiones con este tipo de textos. En esta parte, para lograr un mínimo nivel de comprensión, un educador implementó una metodología similar a la que se trabajó en el taller con Jorge Gasché sobre el Convenio 169 de la OIT, tratando de explicitar en ambas lenguas los conceptos difíciles de comprender y ejemplificando su aplicación a partir de situaciones de la vida práctica. A la vez, el mismo Jorge Gasché ya se había percatado de este problema y, gracias a estas evidencias, esta parte del cuadernillo experimentó modificaciones substanciales en la última parte de cada relato, agregándoseles enlaces, preguntas y reflexiones que apoyaran la comprensión y la aplicación activa y situacional del pluralismo jurídico.

Los distintos niveles de comprensión lingüística de los apartados éticos, territoriales y jurídicos, a partir de la edad y el grado de alfabetización de los lectores, indicó la necesidad de enfocar al trabajo con los niños de educación básica y con los analfabetas el tratamiento de los primeros dos apartados –dedicados a la alfabetización ética y territorial–, mientras el apartado jurídico podría resultar más adecuado a poblaciones jóvenes y adultas. En todos los casos, la comprensión de los apartados dependerá del apoyo de los educadores formados en el diseño del material y el uso educativo de la propuesta.

*¿Se validó el contenido de los relatos en situaciones de la vida práctica?
¿Surgieron comparaciones, nuevos temas y la identificación de situaciones comunes?*

Comprobamos que el contenido de los relatos se validaba en situaciones de la vida práctica de los pueblos involucrados porque, sólo

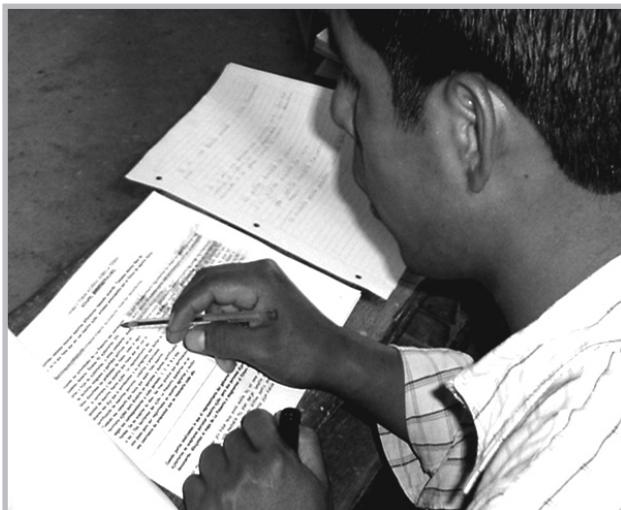
como ejemplos, al regresar de una reunión en la comunidad de La Pimienta observamos la organización colectiva de los festejos a la Virgen de La Merced, en el poblado de Merced Isidoro, así como el ejercicio práctico de los valores relacionados con la solidaridad ceremonial y el respeto entre las personas y entre éstas y la naturaleza, al modo que se narra en el relato sobre “La Fiesta de San Antonio de Padua”.

En este caso constatamos lo que habíamos aprendido juntos en los talleres, cuestionando con ello aún más el sistema de valores que rige la sociedad no indígena. Indígenas y no indígenas atestiguamos el ejercicio de la solidaridad laboral cuando observamos el trabajo colectivo de los varones en torno a la elaboración de los “castillos” o fuegos pirotécnicos, y constatamos el proceso de apropiación de conocimientos y de valores propios entre los niños y jóvenes de Merced Isidoro, a partir de su participación y cooperación activa en el trabajo. También corroboramos la solidaridad entre las comunidades al presenciar el recibimiento que los habitantes de este poblado hicieron a la “compañía” que venía de una comunidad cercana, llevando consigo su santo patrón hasta el “punto de encuentro”. Ahí presenciamos el ejercicio de actitudes reverenciales de gran respeto y humildad entre las autoridades y las personas de ambas comunidades, como el “beso de mano” y el “toque de cabeza”, así como el intercambio de bebidas y distintas muestras de cortesía entre las autoridades y todos los presentes.

La función educadora y comunitaria que desempeñaron los músicos en el punto de encuentro nos llevó a evocar el relato *El músico en la fiesta de la naturaleza* y, cuando fuimos invitados a consumir el caldo de res que algunas familias de Merced Isidoro habían preparado con motivo de la fiesta, atestiguamos también las formas indígenas de organización, de toma de acuerdo y de repartición de responsabilidades. Al identificar estas manifestaciones, los no indígenas habíamos logrado un alto grado de comprensión acerca de los valores positivos implícitos en la cultura indígena, siendo capaces de valorar los aportes éticos y políticos potenciales derivados del reconocimiento de tipos sociales y democráticos alternos.

En otra ocasión, en el municipio de Simojovel, observamos juntos cómo el programa *Oportunidades* entregaba apoyos federales a un buen número de mujeres formadas en una larga fila; mujeres que, al salir del lugar, entregaban el dinero a sus maridos. De este modo, validamos uno

de los dilemas éticos implicados en el uso y el disfrute individual de los apoyos que ofrece el gobierno, considerado en el relato *Cooperación y vigilancia comunal*. También en la población de San José Pathuitz, ubicada en el municipio de Chilón, validamos el contenido práctico de los relatos titulados *Tomar acuerdo sobre la tierra, Estamos unidos en la asamblea* y *Viene el incendio y viene el acuerdo*, al participar en una asamblea que se llevó a cabo en la Casa Ejidal. De este modo, los relatos fueron objeto de comparaciones, porque algunos jóvenes y adultos, mientras observaban los mapas, los dibujos y las fotografías de otra comunidad, manifestaron su identificación con situaciones similares, vividas en carne propia.

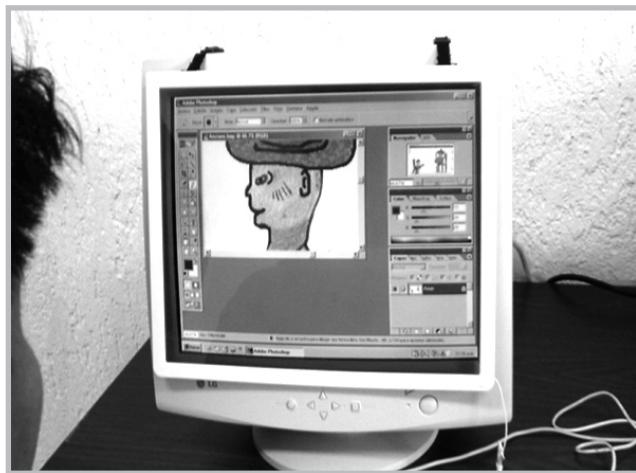


En el caso de los dilemas éticos, al momento de estar dando respuestas y reflexionando sobre las preguntas, surgió la propuesta de hacer un ejercicio similar al que dio origen a los cuadernillos y los educadores, organizados en equipos por lugar de origen, elaboraron mapas en los que representaron situaciones similares a las plasmadas en los relatos, como la estrecha relación sociedad-naturaleza, el ejercicio de la cooperación en la organización de las fiestas, las afectaciones al hábitat en que vivimos, entre otras, que al ser presentadas al grupo generaron debates y discusiones muy interesantes sobre los temas abordados. También en una ocasión se trabajó con niños de primaria que hicieron mapas similares a los que aparecen en el cuadernillo, después de leer y comentar algunos relatos.

Aunque esta experiencia demostró que el cuadernillo era bien recibido tanto en escuelas oficiales como autónomas, además de comprobar su pertinencia pedagógica y cultural en diversos espacios formales e informales, la validación nos llevó a percarnos acerca de la necesidad de producir una guía didáctica general para su uso. Pero antes, como parte del proceso de validación: ¿estábamos listos para iniciar con el análisis morfosintáctico de la escritura en lenguas mayas?

A partir de las observaciones manifestadas por algunos comuneros a los relatos escritos en lenguas mayas, los educadores de la UNEM hicieron una primera revisión que llevaron al primer Taller de Validación de Materiales, el cual se llevó a cabo en enero del 2006 en la comunidad de San José Pathuitz y en el CIESAS Sureste, ubicado en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Los trabajos de este taller, que continuarán ocho meses más con algunas interrupciones, consistió en revisar la forma y el contenido sintáctico de la escritura en tseltal, tsotsil y ch'ol a lo largo de todo el cuadernillo. Este trabajo estuvo a cargo de Arturo Lomelí, como asesor del proyecto en materia lingüística.

El taller inició con un proceso de aceptación crítica y reflexiva a la revisión de la escritura en lenguas mayas, tomando como punto de partida el análisis lingüístico de los textos producidos por los mismos educadores. Como resultado de este proceso, se hicieron patentes algunos problemas de redacción que incluso modificaban el sentido de los enunciados y que reflejaban la poca experiencia en las prácticas de la escritura en lenguas mayas entre los educadores. También se resaltó la existencia de múltiples variantes dialectales y la falta de acuerdos o convenciones sobre el uso de grafías y estructuras morfosintácticas. Tanto nuestro asesor como los educadores vertieron sus argumentos sobre aspectos polémicos: el origen y la evolución de términos y grafías, así como los usos atribuidos a las palabras en la vida cotidiana de las comunidades, entre otros, en un proceso de diálogo respetuoso del contexto comunicativo en el que se utilizan las lenguas y sin caer en purismos y en dogmatismos lingüísticos. Gracias a estas actitudes se establecieron, poco a poco, algunos acuerdos fundamentales en torno a las formas más adecuadas de expresar ideas. El primer taller contribuyó también en la estandarización de la filosofía y el discurso político maya, dignificando la lengua escrita y pensando siempre en los destinatarios e interlocutores del cuadernillo, es decir, tanto personas de las mismas comunidades como hablantes de lenguas mayas radicados en otras comunidades, así como todas las personas de México y del mundo.



Tras esta primera reflexión, los educadores comenzaron una nueva revisión colectiva de los textos escritos en lengua indígena y más tarde, ya en San Cristóbal, se introdujeron algunas correcciones en los archivos computarizados.

Al mismo tiempo, se impartió un primer taller de composición visual para el diseño de materiales educativos interculturales bilingües, en el software para edición de imágenes *Photoshop*, para que los educadores aprendieran cómo digitalizar las fotografías, los dibujos y los mapas. Con esta herramienta algunos comenzaron a editar digitalmente algunos de los dibujos del cuadernillo que, según su apreciación, no habían quedado bien. El objetivo de este taller, que continúa impartiéndose hasta la fecha con el apoyo de sus propias computadoras, estriba en capacitar a los educadores para que puedan producir nuevos materiales didácticos de manera independiente, en atención a una demanda reiterada por la UNEM.

Posteriormente se hizo llegar el cuadernillo, a través del asesor lingüista del proyecto, a un grupo de escritores indígenas de Chiapas (Unión de escritores Maya-Zoque) que vienen trabajando en la publicación de textos en sus lenguas maternas, quienes, entre febrero y marzo del mismo año, prepararon una versión alternativa de los relatos. En mayo del mismo año se llevó a cabo otro taller en el que se compararon las dos propuestas, se identificaron las diferencias y se tomaron nuevos acuerdos. Durante todo el proceso, se propusieron

modificaciones sustanciales a los textos, tanto en español como en lenguas indígenas y, en algunos casos, se tomó la decisión de que era necesario trabajar ya una versión final porque, en caso contrario, se podía prolongar el trabajo indefinidamente. La autoridad del experto resultó fundamental en muchos sentidos aunque, a final de cuentas, los educadores de la UNEM –con énfasis en los tseltales y los ch'oles– decidieron acerca de la forma y la sintaxis aplicada a la escritura de sus relatos. Finalmente, entre septiembre y noviembre del 2006, se hicieron las últimas correcciones, se tradujeron algunos títulos y notas, y se entregó a prensa la versión final del cuadernillo.

Versiones preliminares del cuadernillo fueron presentadas ante diferentes tipos de auditórios: académicos, funcionarios públicos, profesores de nivel medio superior y organizaciones de la sociedad civil, recibiéndose en general comentarios positivos sobre el mismo, que plantean la necesidad de publicar y de difundir este material, así como la posibilidad de realizar trabajos similares en otros contextos. Entre las preocupaciones más importantes resaltan: (i) que el cuadernillo requiere ofrecer mayor información en torno a los “canales” de participación en las instituciones encargadas de hacer efectivos los derechos ciudadanos y de la resolución de quejas y conflictos; (ii) que el uso de la escritura resulta excesivo cuando las culturas indígenas son básicamente orales; y (iii) que contraponer la democracia liberal a la democracia activa y solidaria resulta contradictorio cuando se trata de una propuesta intercultural.

En cuanto a la primera preocupación, la propuesta de educación ética y ciudadana aquí diseñada supone que el ejercicio activo del derecho se da básicamente a partir de situaciones de la vida práctica, donde las personas organizadas se resisten a la dominación, haciendo efectivos esos derechos, más que acudiendo a los representantes del gobierno o instituciones oficiales encargados de resolver sus propios problemas y conflictos. En lo relativo al excesivo uso de la lengua escrita, aunque los educadores manifestaron interés por equilibrar el uso de distintos lenguajes, asumiendo la competencia escrita y lectora como un derecho ciudadano, participaron activamente en la producción de un CD audio grabado por ellos mismos en torno a sus relatos. Por último, no resulta del todo correcto pensar que la democracia liberal es propia del mundo no-indígena, mientras la democracia activa y solidaria corresponde a los pueblos indígenas, derivándose de ahí una contradicción en cuanto al sentido intercultural de la propuesta aquí acuñada. Debemos tener claro que la interculturalidad está presente en ambos modelos políticos y, a final de cuentas, se trata de opciones democráticas alternativas tanto para los pueblos indígenas, como para la sociedad no indígena.

CONSIDERACIONES FINALES

El proyecto focal-México, interesado en construir una propuesta de educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe para los pueblos indígenas y para la sociedad no-indígena, supuso el respeto y la consideración del contexto social de producción del discurso que determinó el sentido y el significado tanto de los valores positivos, como de la filosofía política indígena en el caso estudiado. Tratándose de un movimiento pedagógico alternativo y comunitario que se configuró en el marco del conflicto entre el movimiento zapatista y el gobierno federal, agudizado aún más por el incumplimiento por parte del Estado de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, el lenguaje político y las posiciones en torno a la vida democrática, la ciudadanía diferenciada y el ejercicio de los derechos indígenas se vieron determinados por este conflicto, inherente a las relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional en México. Por tal motivo, un material inspirado en la misma filosofía política y en la misma metodología, pero desarrollado en otros contextos, presentará características similares pero distintas.

Por otra parte, la función comunicativa del discurso ético y jurídico en el caso de los pueblos indígenas se deriva de situaciones vivenciales distintas a las que le dan sentido en castellano. En condiciones ideales –como la reportada por Antonio Paoli (2003) en un proyecto similar–, este problema se podría solucionar en alguna medida a partir del análisis de las composiciones morfosintácticas en lengua indígena, apoyando este análisis en la sociolingüística y el análisis de los actos de habla. Sin embargo, en condiciones reales y comúnmente reportadas –como el desconocimiento de los no-indígenas de las lenguas indígenas– la intercomprensión también puede lograrse mediante el uso del método inductivo intercultural y la experimentación con diversas estrategias metodológicas, así como la introducción de múltiples lenguajes y recursos evocativos. En este caso, se partió de la explicitación de los valores positivos y el discurso político implícitos en las palabras y en las acciones de la vida diaria para, más tarde y durante el proceso de validación del material, proceder al análisis de las estructuras morfosintácticas. Este análisis, sin las etapas de exploración, experimentación, diseño y validación del material, cubiertas en un ambiente de interaprendizaje intercultural y co-autoría, no podría haber arrojado los resultados aquí reportados.

SIGLAS UTILIZADAS

ANIPA	Asamblea Nacional Indígena, Plural para la Autonomía
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CNI	Consejo Nacional Indígena
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
ECIDEA	Programa de Educación Indígena para el Desarrollo Autónomo (Lumaltik Nopteswanej A.C.)
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
ICSYH	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IFE	Instituto Federal Electoral
IIAP	Instituto de Investigación de la Amazonía Peruana
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INI	Instituto Nacional Indigenista
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
ITESO	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
OEA	Organización de los Estados Americanos
ONG'	Organización no Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PAN	Partido de Acción Nacional
PECI	Programa del Educador Comunitario Indígena
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
RAP	Regiones Autónomas Pluriétnicas
RIDEI	Red Internacional de Estudios Interculturales
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAM	Universidad Autónoma de México
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNEM	Unión de Maestros de la Nueva Educación para México

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Benedict (1983). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ALVARADO, Irene (2000). *Una mirada al desarrollo rural desde el proyecto educativo ayuujk*. Tesis de Maestría en Desarrollo Rural. México: UAM-Xochimilco.
- AUBRY, Andrés (2003). *Los Acuerdos de San Andrés*. Edición bilingüe. México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- BARTH, Fredrik (1976). "Introducción". En: F. Barth (comp.) *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BERLANGA, Benjamín (1993). *¿Qué pueden esperar de la educación los jóvenes campesinos en regiones de extrema pobreza? Una propuesta pedagógica innovadora*. Zautla, Puebla, México: CESDER.
- BERTELY, María (1998a). "Educación indígena del siglo XX en México". En: P. Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*. Tomo II. Biblioteca Mexicana. México: FCE. pp. 74-110.
- (1998b). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis de Doctorado en Educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- (2000a). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- (2000b). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. México: ISCEEM.
- (2001). "La etnografía en la formación de enseñantes". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Vol. 13. España: Universidad de Salamanca.
- (2002). "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México". En: Luz E. Galván (coord.) *Diccionario de historia de la educación en México. Siglos XIX y XX*. CD-Rom. México: CONACYT / CIESAS.
- (Coord.) (2004). *Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: CGEIB-SEP, UNEM, OEI. Fondo León Portilla, Editorial Santillana.
- (Coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. 3, Tomos I, II y III. México: COMIE.

- (Coord.) (en prensa). *Los hombres y las mujeres del Maíz. Democracia y derecho indígena para el Mundo*. México: CIESAS, PUCP, Fundación Ford.
- BERTELY, María y Erika González Apodaca (2003). “Etnicidad en la Escuela”. En: M. Bertely (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. 3, Tomo I. México: COMIE.
- CESDER (1998). *Dignidad y calidad de vida en comunidades campesinas: propuesta de desarrollo para el municipio de Zautla, en la sierra norte del Estado de Puebla. Plan indicativo para el desarrollo regional*. Zautla, Puebla. México: CESDER.
- CONDE, Silvia (2004). *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. México: Instituto Federal Electoral.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.*
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.*
- DE CASTRO, Constancio (1999). “Mapas cognitivos. Qué son y cómo explorarlos”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 33: <http://www.ub.es/geocrit/sn-33.htm>. España: Universidad de Barcelona.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1998). “Articulación y desarticulación de las culturas”. En: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, 15, Madrid: Trotta.
- (1999). “Territorio y ciudadanía étnica en la Nación globalizada”. *Revista Desacatos*, 1: 13-27. México: CIESAS.
- DE VOS, Jan (2001). *Nuestra Raíz*. México: CIESAS.
- DEVINEAU, Julie (2004). “Los juristas indígenas frente al Estado en México”. *Los Indígenas y el Derecho. Revista Trace*, 46. Diciembre.
- GALLEGOS, Carmen y Jessica Martínez (2004). *Guía para desarrollar las Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: CGEIB-SEP, UNEM, OEI, Fondo León Portilla & Editorial Santillana.
- GASCHÉ, Jorge (inédito a). “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. En: J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: (en dictaminación Editorial Santillana).

----- (inédito b). “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: J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: (en dictaminación Editorial Santillana).

GLASSER B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

GLEDHILL, John (2004). “La ciudadanía y la geografía social de la neoliberalización profunda”. *Relaciones* 100, Vol. XXV. Universidad de Manchester.

GONZÁLEZ APODACA, Erika (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe. Serie Documentos. México: SEP.

GUTIÉRREZ, Raúl de Jesús (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 en Antropología Social. México: CIESAS.

HOBSBAWM, Eric (1993). “Introduction: Inventing traditions”. En: E.J. Hobsbawm & T. Ranger (eds.) *The invention of tradition*. Cambridge: University Press.

INEGI (2004). México: *Datos de población*.

LOWENTHAL, David (1977). *Geografía y humanismo*. Barcelona, España: Oikos-Tau.

LINDENBERG, Nietta (1996). *Escolas da foresta. Entre o passado oral e o presente letrado*. Río de Janeiro: Editorial Multiletra.

LONG, N. y A. Long (1992). *Battlefields of knowledge: the interlocking of theory and practice in social research and development*. Londres & Nueva York: Routledge.

MACHO, Elisa A. (2005). “La experiencia espacial diferenciada por la condición de género”. *Revista Bricolage*, Año 3, No. 9: 44-53. México. UAM.

MALDONADO, Benjamín (2004) *Lo sobrenatural en el territorio comunal*. México: IEEPO, Oaxaca.

- MARSTON, Ama (1997). *La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, México*. Tesis en NEVS and LALS.
- PAOLI, Antonio (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- PODESTÁ, Rossana (2002). *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de los niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*. México: ICSYH-VIEP. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- (2003). *Encuentro de miradas. Hacia nuevos modelos para el estudio de representaciones infantiles nahuas de su territorio*. Tesis de Doctorado. México: UAM-Iztapalapa.
- PINEDA, Olivia (1993). *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de Los Altos de Chiapas*. México: Altres Costa-Amic.
- ROELOFSEN, Daniëlle (1999). *The Construction on Indigenous Education in Chiapas, México. The case of the UNEM, The Union of Teachers for a New Education in Mexico*. Tesis de Maestría en Sociología del Desarrollo Rural. Wageningen University. Netherlands.
- ROJAS, Angélica (1999a). *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Tesis de Maestría en Antropología Social. México: CIESAS-Occidente.
- (1999b). “Las asambleas de alumnos en Tatutsi Maxakwaxi. Una práctica educativa política”. *Revista Sinéctica*, 15: 58-70. México: ITESO.
- SIEDER, R. (2005). *Del indigenismo institucional integracionista a la gestión pluralista de las políticas públicas*. Universidad de Londres: manuscrito.
- UNEM (1999). *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudios*. Chiapas, México: mecanuscrito.
- URBAN, Greg y J. Sherzer (1991). "Introduction: indians, nation-states and culture". En: Idem. *Nation-states and indians in Latin America*. University of Texas Press.

- VILLORO, Luis (1995). “Igualdad y diferencia: un dilema político”. *Básica. Revista de la Escuela y del Maestro*. Año II (8). México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- YOUNG, Marion (2001). “Thoughts on multicultural dialogue”. En: Stephen May y Tariq Modood (eds.). *Ethnicities: Review Symposium on Rethinking Multiculturalism: cultural diversity and political theory by Bhikhu Parekh*, Vol. 1, No. 1, April 2001.
- ZERMEÑO, Sergio (2005). *La desmodernidad mexicana y las alternativas a la violencia y a la exclusión en nuestros días*. México: Editorial Océano.

ISBN 9972-42-794-3



9 789972 427947

*Proyecto educación ciudadana intercultural para
pueblos indígenas de América Latina en contexto de pobreza.*