

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



**Educación Ciudadana
Intercultural.
Los educadores mayas de
Chiapas en la construcción
desde abajo de ciudadanías
alternas.**

Vol 2, No. 2

Septiembre, 2009

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799



Educación Ciudadana Intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción *desde abajo* de ciudadanías alternas.

Dra. María Bertely Busquets
CIESAS, México

Resumen:

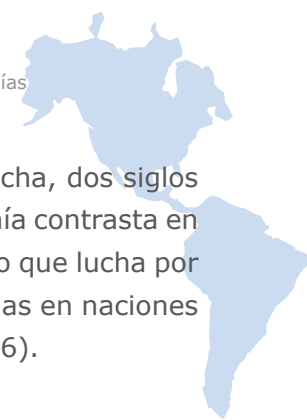
A partir de una investigación co-participativa sobre pluralismo jurídico y educación ciudadana intercultural realizada con educadores mayas del estado de Chiapas, México, este artículo plantea hipótesis generales que conducen al análisis crítico de la relación entre educación, ciudadanía e interculturalidad. El artículo sugiere la necesidad de asumir una clara posición ética, política y filosófica frente a las demandas de los pueblos indígenas y los efectos negativos del desarraigo territorial. Desde un modelo de ciudadanía construido *desde abajo*, este reporte propone que indígenas y no indígenas participen en espacios de interaprendizaje, donde la vivencia intercultural cara a cara resulta imprescindible. Los resultados de esta investigación muestran los límites de las perspectivas antropológicas *superficiales y contemplativas*, inspiradas en preocupaciones personales y académicas, en contraste con el potencial ciudadano implícito en las vivencias interculturales *profundas y descolonizadoras* que, sin desatender aquellas preocupaciones, se articulan a las demandas de los pueblos indígenas y de otros grupos sociales silenciados.

EDUCACIÓN CIUDADANA INTERCULTURAL. LOS EDUCADORES MAYAS DE CHIAPAS EN LA CONSTRUCCIÓN *DESDE ABAJO* DE CIUDADANÍAS ALTERNAS

A finales del siglo XX, la crisis del modelo democrático liberal en diversos países de América Latina provoca la irrupción de viejas demandas a favor del reconocimiento, la autonomía y el derecho a la diversidad de los pueblos indígenas. Estas demandas se apoyan jurídicamente en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que, en materia de derechos indígenas y tribales, intensifica entre otros ámbitos los debates en el campo de la escolarización oficial. El balance jurídico de este proceso, que impacta no sólo el ámbito pedagógico, sino los ámbitos político y filosófico, se expresa en las variadas situaciones vividas actualmente por los pueblos indígenas

y tribales, en diálogo o confrontación con las políticas y las prácticas institucionales estatales y/o con la reglamentación e implementación de las disposiciones oficiales. De ahí los debates en torno al carácter monocultural, intercultural, multicultural y/o plurinacional del Estado y, en consecuencia, la importancia de las discusiones en torno a las ciudadanías alternas y al pluralismo jurídico.

Este artículo reúne algunos aportes derivados del proyecto focal desarrollado en México, intitulado *Conflicto Intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural y bilingüe de Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*¹. El proyecto se inspira en la perspectiva filosófica, política y pedagógica de Jorge Gasché (2009a), el cual sostiene que



en los sistemas educativos latinoamericanos los conceptos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía diferenciada y, en particular, con los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas -expresados por académicos, tecnócratas y algunos líderes indígenas- se caracterizan por su carácter idealista, genérico y abstracto. En lugar de palabras y buenas intenciones, esta perspectiva llevó a la co-participación de indígenas y no indígenas en el diseño de una educación ciudadana intercultural fundada en una concepción pragmática, situada y activa de la cultura.

En la primera parte se presenta una breve revisión histórica del ser ciudadano y del estado actual que guarda la aplicación gubernamental de los derechos indígenas en México, incluido un breve apartado acerca del contexto político en que se desenvuelve la trayectoria de la organización indígena que colaboró en este proyecto. En la segunda y tercera partes, mientras tanto, se exponen algunos aportes metodológicos derivados de esta experiencia co-participativa, además de mostrar algunos contrastes entre las perspectivas etnográficas superficiales y contemplativas, en función de su involucramiento ético y político con las demandas educativas de las poblaciones estudiadas, y aquellas enfocadas a la descolonización de las relaciones interculturales.

Primera Parte

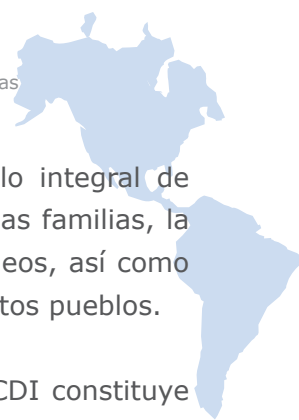
Breve recuento histórico y estado actual de los derechos de los pueblos indígenas en México.

De entrada, resulta necesario hacer una breve reseña histórica de lo que ha significado para los indígenas ser tratados como ciudadanos en Estados naciones que, como en el caso de México, se construyeron en base al modelo liberal

instaurado en el siglo XIX. A la fecha, dos siglos después, este modelo de ciudadanía contrasta en mucho con el proyecto autonómico que lucha por la inclusión de los pueblos indígenas en naciones pluriculturales (Díaz-Polanco, 2006).

De acuerdo con Luis Villoro (1998), el viejo Estado nacional -si alguna vez lo hizo- no representa más una cultura compartida, una conciencia de pertenencia, un proyecto común, una historia colectiva y una misma relación con el territorio. En este sentido, no obstante el Estado nacional decimonónico contribuyó a la cohesión social y política en un México profundamente fragmentado y dividido, sedimentó las bases de una democracia donde la ciudadanía se expresa en los derechos iguales de los individuos ante la ley. Este tipo de igualdad no acepta diferencias categóricas y, como consecuencia, los indígenas fueron asimilados a la categoría de ciudadanos. Los derechos sociales, culturales y colectivos no estaban contemplados en los planteamientos decimonónicos. A lo más que se podía aspirar en el siglo XIX en materia indígena, era a la integración de lo diverso en una tradición nacional inventada (Hosbawm, 1993) y en una comunidad nacional imaginada (Anderson, 1983).

Una manera de analizar las transformaciones paulatinas que de entonces a la fecha ha experimentado la relación entre ciudadanía, educación y pueblos indígenas, estriba en aproximarnos a una arqueología del concepto *indígena* en los proyectos nacionales y dispositivos educativos oficiales que se generaron a lo largo del siglo XX. Pero más allá del análisis puntual de los indígenas en la historia de la educación (Bertely, 1998a), se puede sostener que en este siglo se transitó de un planteamiento que relacionaba la ciudadanía con el mestizaje, a una ciudadanía apuntalada en la inclusión corporativa y, en la segunda mitad del siglo XX, de una ciudadanía apuntalada en



la etnicidad, entendida con la creación de la Dirección General de Educación Indígena como pugna entre dos lenguas y dos culturas, a otra que busca responder a las demandas que plantea el multiculturalismo. Mientras los dos primeros modelos de ciudadanía buscaron en el mestizaje la incorporación y la integración de los indígenas a un proyecto de nación común, vía la acción institucional, los modelos étnico y multicultural tendieron puentes hacia el pluralismo jurídico, debilitándose poco a poco la falsa disyuntiva entre ser indígena o ciudadano mexicano.

En el marco de estas transformaciones, el México actual se reconoce a nivel constitucional como una nación “pluricultural” que cuenta con una población indígena que asciende a 12.7 millones de personas. Estas personas habitan en distintas entidades federativas (CONAPO, 2000), pertenecen a 62 entidades etnolingüísticas, y se caracterizan por su riqueza cultural y biodiversidad.

A la fecha, la responsabilidad institucional en torno a la atención de los derechos indígenas en México recae en parte en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)², cuya misión se dirige a fortalecer una nueva relación entre el Estado, la sociedad y estos pueblos, caracterizada por un entorno de apertura nacional e internacional que les permita desarrollar sus capacidades autonómicas en atención al marco legal vigente y respetando sus derechos y libertades fundamentales³.

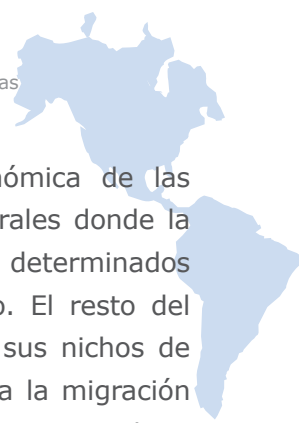
No obstante la importancia de las iniciativas llevadas a cabo por la CDI, y a pesar de que se argumenta la participación de los pueblos indígenas en la aplicación de sus políticas, esta instancia administra desde arriba los fondos federales para el desarrollo de programas educativos, de salud, de alimentación y de promoción cultural, económica y jurídica.

Con ello se pretende el desarrollo integral de las personas, las comunidades y las familias, la generación de ingresos y de empleos, así como el desarrollo local y regional de estos pueblos.

El modo en que opera la CDI constituye un claro ejemplo del tratamiento de los indígenas como sujetos del interés público en otros dispositivos institucionales. Como organismo público, en su página web (<http://www.cdi.gob.mx>) se menciona que la Comisión se “interesa por” y “atiende a” sujetos que viven en los municipios indígenas que reportan niveles de marginación alta o muy alta, donde no existen los servicios básicos, ni las condiciones materiales mínimas para el impulso de proyectos de desarrollo propio. Para evitar la exclusión social, étnica y geográfica que padecen los pueblos indígenas, la CDI considera “deseable” y “ventajosa” la apertura de mercados para los productores indígenas, requiriéndose de fondos y acciones que favorezcan la producción, la comercialización, la vida comunitaria y el mejoramiento de los niveles de vida de la población.

La CDI reporta la transferencia de recursos financieros a organizaciones civiles, así como la participación del sector privado en el impulso a sus programas. La empresa Coca-Cola, por ejemplo, aporta importantes recursos para la construcción de albergues en el Estado de México y, en menor medida, en Chiapas. En colaboración con las empresas, intervienen en la atención a los indígenas el gobierno federal y los gobiernos estatales y municipales, así como los propios beneficiarios.

Con estas medidas se considera que los indígenas son tratados como ciudadanos con los mismos derechos que la población nacional, aunque es importante reconocer que en los proyectos productivos, educativos y culturales para el sector rural -desarrollados con apoyos



multilaterales e intersectoriales-, las reglas de operación dificultan el acceso directo de los pueblos indígenas a los recursos financieros, requiriéndose para ello del aval, la administración y la intermediación de personas no indígenas adscritas a organizaciones civiles, instituciones académicas o iglesias.

La desconfianza en la honestidad y en la capacidad de autogestión de los pueblos indígenas y sus organizaciones se expresa aun en proyectos que reportan impacto, éxito y continuidad en el tiempo, manifestándose el ejercicio de una política discriminatoria y excluyente, así como un importante margen de control de los recursos en agentes no indígenas.

Otras instituciones, como la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y las Secretarías de Educación Estatales, también se interesan por y atienden a los hijos e hijas de los indígenas que trabajan como jornaleros agrícolas en las grandes empresas agroindustriales, a partir de una escolarización precaria que les permita responder con menores desventajas a las exigencias del mercado de trabajo nacional e internacional y soportar en sus lugares de origen -por medio de un proceso de proletarización imperfecto- el desempleo temporal, así como la crisis agrícola y el deterioro de las pequeñas unidades productivas.

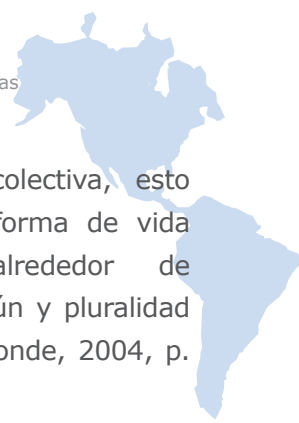
La población indígena cuyo nacimiento se registra en las entidades receptoras de fuerza de trabajo, como son los polos agroindustriales de Baja California, Jalisco y Sinaloa, cubre los más altos porcentajes de personas cuyas familias provienen de otra entidad. Los estados como Chiapas y Guerrero, mientras tanto, reportan mayor estabilidad entre los habitantes que han nacido y radican en estas entidades. Estos datos indican la importancia que tiene la migración interna pendular, golondrina y no

estable en la reproducción económica de las familias indígenas, en nichos laborales donde la fuerza de trabajo se utiliza sólo en determinados momentos del proceso productivo. El resto del tiempo, los indígenas regresan a sus nichos de vida originales, reincorporándose a la migración cuando los productores agrícolas lo requieren, bajo condiciones de contratación que están lejos de respetar sus derechos humanos fundamentales. Estas son algunas condiciones que caracterizan en la actualidad al ciudadano indígena mexicano.

Para la mejora de estas condiciones y su atención por parte del gobierno, los mexicanos tienen el derecho de reelegir a sus representantes en atención a las reglas que rigen un país democrático y, para ello, el Instituto Federal Electoral (IFE) trabaja con el objetivo de formar a la población en la *cultura del voto*. De manera similar a la CDI, que reporta algunos problemas para hacer efectivos los derechos de los pueblos indígenas, el IFE parte de un concepto mínimo de democracia que atiende al orden liberal, partidista y legalista y que, en consecuencia, 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" (Olvera, 2001, p. 32).

¿Cómo defienden y disfrutan estos derechos los pueblos indígenas? El IFE no contesta a esta pregunta pero se ve obligado a reconocer los debates que existen entre las posturas liberal (Dworking, 1993; Rawls, 1993) y comunitarista (MacIntyre, 1992; Taylor, 1994; Walzer, 1994).

Para la tradición liberal, la democracia se expresa básicamente en el conjunto de instituciones y mecanismos que garantizan a cada individuo el ejercicio



de sus derechos y la posibilidad de realizar sus intereses con el mínimo de interferencia, ya que la comunidad se constituye a partir de la cooperación para la obtención de ventajas mutuas. Por ello, el bien público consiste en el máximo de los intereses individuales seleccionados y agregados de acuerdo con algún principio justificable, como el principio de la mayoría. La educación ciudadana liberal, entonces, considera que el motor de la participación del individuo está más ligado a la promoción de su propio interés que al logro del interés común y que, impulsado el primero, el ciudadano tratará de manifestar sus deseos, concertarlos con los de otros y hacerlos presentes en el proceso de toma de decisiones. Así, la promoción del propio interés asegura el incentivo para los mínimos de participación requeridos en una democracia. (Águila Tejerina, en Conde, 2004, p. 14).

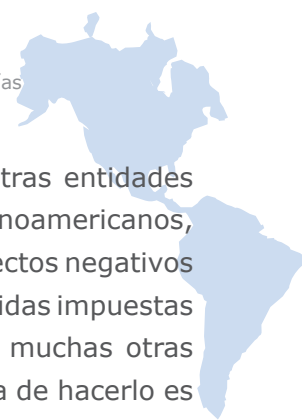
A diferencia de la democracia liberal, donde el ciudadano es el individuo y el liderazgo ideal para este tipo de democracia es el representativo y partidista, la participación social es el valor supremo de la democracia comunitarista porque:

[...] crea hábitos interactivos y esferas de deliberación pública que resultan claves para la consecución de individuos autónomos; hace que la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades sobre las cuales es importante ejercer un control dirigido al logro del autogobierno así como al establecimiento de estabilidad y gobernabilidad; la participación tiende, igualmente, a crear una sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios

creadores de identidad colectiva, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como bien común y pluralidad [...] (Águila Tejerina, en Conde, 2004, p. 15).

Encontramos en esta definición a un ciudadano que, no obstante su autonomía, se subordina al mando y control colectivo y comunitario. Nos encontramos también con un tipo de liderazgo social ejercido por la gente, que se funda en el autogobierno y que fortalece a la sociedad civil y a las identidades colectivas.

Sin resolver este debate, el IFE sostiene que en la cultura política localista, propia de las "sociedades simples y no diferenciadas" (cuyo significado no define el mismo IFE porque, al parecer, desconoce las jerarquías y los mecanismos de diferenciación interna que se dan en las comunidades indígenas), los individuos manifiestan poco o ningún interés en el sistema político. Este Instituto asume que en una cultura política fundada en la subordinación los individuos adoptan una posición pasiva frente al sistema mientras que, en la que se basa en lo que se define como una participación activa, las personas conocen el sistema y su funcionamiento. Los rasgos deseables de la ciudadanía activa oficial, en contraste con los que animan el proyecto de investigación que se expondrá en la segunda parte de este artículo, tienen que ver con el 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, y la confianza en las instituciones y los valores de la ética democrática. En este tipo de democracia, el liderazgo se subordina al interés, el conocimiento, el juicio, la participación, el



respeto y la identificación de los individuos con el sistema político como un todo.

Además, el IFE sostiene que en México, hasta los años noventa del siglo XX, se tuvo una perspectiva de la educación cívica de carácter legalista, acrítica, ritualista. En su lugar, propone once competencias *individuales* relacionadas con el conocimiento, el compromiso, el respeto, la convivencia, la comunicación, la participación, la crítica y la valoración en los ámbitos personal, comunitario, nacional y mundial, y en atención a la diversidad, los derechos humanos, la democracia, la justicia y la cultura de la legalidad⁴.

Frente al debate y estado actual de los derechos de los pueblos indígenas en México, siempre pensados a partir de competencias ciudadanas individuales, Sergio Zermeño (2005) plantea la necesidad de reconocer el fracaso del tránsito a la democracia *desde arriba* y *desde las instituciones* para, en su lugar, trabajar en contra del individualismo, la fragmentación, la ruptura del tejido social y la desigualdad jurídica y material que viven *los de abajo*.

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, p. 23).

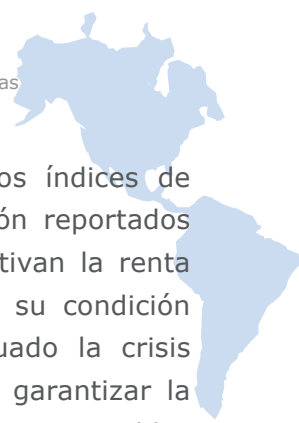
Ciudadanías alternas, Control y Arraigo Territorial

No obstante la debilidad del tejido social, la pobreza, la crisis agrícola y el intenso proceso de migración a los grandes polos industriales y ciudades, la tenaz resistencia de los pueblos

indígenas no sólo en Chiapas y otras entidades de México, sino en otros países latinoamericanos, está buscando contrarrestar los efectos negativos de las políticas excluyentes y etnocidas impuestas durante más de 500 años. Entre muchas otras maneras de resistencia, una forma de hacerlo es por medio del *control* y la *vitalización del arraigo territorial*. Ya entrada la segunda mitad del siglo XX, las organizaciones indígenas comenzaron a ocupar los espacios abiertos por el proceso de institucionalización del indigenismo y, más tarde -de modo paradójico- por el debilitamiento progresivo de las acciones gubernamentales. Particularmente en los últimos cincuenta años, los pueblos indígenas pasaron de la resistencia pasiva a la acción y la movilización social y, por lo mismo, se colocaron en los primeros planos de la discusión internacional las demandas por el reconocimiento de la autonomía y la autodeterminación de estos pueblos, así como la necesaria transformación de las constituciones nacionales.

Sin duda, muchos avances se dieron no sólo en México, sino en toda América Latina, desde la implementación de políticas bilingües, pasando por distintos modelos diferenciados de educación, salud y estatutos autonómicos, hasta el reconocimiento constitucional de naciones "pluriculturales" (México) y "multiétnicas" (Nicaragua). En el ámbito internacional, estos avances se expresan en la firma del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas del Mundo (1994), el capítulo 26 de la Agenda 21 (Morales, 1994) y, en el 2007, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, firmada por la Asamblea General de la ONU.

En estos y otros instrumentos jurídicos se reconocen los derechos de los pueblos indígenas en igualdad de condiciones al resto



de la población nacional, siendo algunas de sus expresiones particulares: el reconocimiento a su preexistencia y autodeterminación interna y el respeto a sus particularidades étnicas y lingüísticas. A la vez, se reconocen sus derechos a participar en la definición de sus propias formas y modelos de educación y desarrollo, así como sus derechos sobre los territorios y recursos naturales propios⁵.

No obstante este reconocimiento, la reforma al artículo 27 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos introdujo a principios de los noventa una modificación que inconformó a muchos pueblos indígenas porque, a pesar de proteger la personalidad jurídica y la propiedad sobre las tierras ejidales y comunales, incluida la integridad de las tierras de los grupos indígenas, establecía que:

La ley, con respecto a la voluntad de los ejidatarios y comuneros para adoptar las condiciones que más les convengan en el aprovechamiento de sus recursos productivos, regulará el ejercicio de los derechos de los comuneros sobre la tierra y de cada ejidatario sobre su parcela. Asimismo, establecerá los procedimientos por los cuales ejidatarios y comuneros podrán asociarse entre sí, con el Estado o con terceros y otorgar el uso de sus tierras [...] (Artículo 27, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En Carbonell, 2004, p. 37).

Modificaciones constitucionales como ésta, que en lo específico permiten a ejidatarios y comuneros disponer a voluntad y a conveniencia sobre derechos antes inexistentes, justifican el impulso gubernamental de iniciativas que estimulan la venta y parcelación de los ejidos y tierras comunales. Estas modificaciones y

programas, no obstante los altos índices de marginación, pobreza y dispersión reportados en las regiones indígenas, incentivan la renta y la venta de parcelas que -en su condición no enajenable- habían amortiguado la crisis y el conflicto social, además de garantizar la continuidad e integridad de los distintos pueblos indígenas que habitan el territorio nacional. Aunque la parcelación privada se incentiva a cambio de préstamos y nuevas regulaciones sobre la propiedad de la tierra, los indígenas de Chiapas y de otros lugares de México encontraron en esta medida el agotamiento de las mínimas condiciones de inclusión de los pueblos indígenas a la comunidad política.

El agotamiento del modelo de inclusión, expresado en una crisis de legitimidad por parte del Estado, también afectó a la academia. Se acuñaron nuevas teorías y conceptos que estimularon las discusiones en torno al ejercicio de la ciudadanía y los derechos territoriales e indígenas en los tan anhelados Estados plurales y, por los mismos motivos, algunos estudiosos se comenzaron a preguntar si las "ciudadanías étnicas" y las "ciudadanías diferenciadas" jerarquizan los derechos ciudadanos en categorías de primera y segunda clase, o si las "ciudadanías ampliadas" y las "ciudadanías culturales" producen "diversidades alienadas" o "hibridaciones" que, probablemente, lleven a enmascarar la integración uniforme de los diferentes a las demandas del mercado global (Bertely, 2009a; De la Peña, 1998, 1999a, 1999b; Díaz-Polanco, 2006).

El concepto de interculturalidad también entró en este debate. Por una parte se acuñaron perspectivas que apuntan a la promoción de actitudes tolerantes, no excluyentes y de promoción a la diferencia y al diálogo entre culturas, cuyas expresiones diversas deben ser respetadas -en términos relativos y no



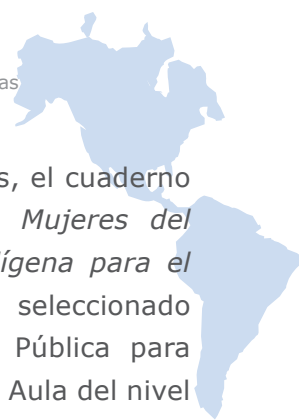
relacionales- a fin de garantizar la convivencia pacífica que prometen las sociedades plurales y multiculturales (Kymlicka, 1995; Olivé, 1999). Pero por otra, se pone el acento en el ejercicio del poder y el conflicto entre culturas. A partir de esta última perspectiva, en este artículo se exponen algunos rasgos de la postura política y filosófica que animó un proyecto realizado en Chiapas, donde el concepto de interculturalidad se distingue de aquellos definidos por Jorge Gasché (2009a) como “angelicales”. En este caso, lejos de sostener un relativismo cultural que “puede ser un formidable adversario a la diversidad” (Díaz-Polanco 2006, p. 30) porque no cuestiona las relaciones de dominación y sumisión que pueden existir entre los diversos y, en el caso de los pueblos indígenas, afectar su integridad, se optó por un concepto de interculturalidad de carácter conflictivo que ayudó a construir -en colaboración con los educadores de una organización indígena- un modelo de ciudadanía activo y solidario que puede contribuir en la construcción de una vida democrática más plena, así como al *buen vivir* no sólo de los pueblos indígenas sino de todo el planeta.

Además, al considerar en este concepto de ciudadanía intercultural las dimensiones éticas, territoriales y jurídicas del conflicto entre el Estado nación y los pueblos indígenas, se atendió al debate más importante en materia de derechos indígenas, el cual se expresó en la ruptura del diálogo entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el Estado mexicano: el tratamiento de los pueblos indígenas como *sujetos del derecho* -como una aspiración de la lucha del EZLN- o su tratamiento como sujetos del interés público y de las políticas públicas neoindigenistas impulsadas por el Estado.

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

Con el objetivo de presentar un esbozo del contexto en que se desarrolló este proyecto, que ha sido expuesto con mayor detalle en otros libros y artículos (Bertely, 2007a; Bertely y Gutiérrez, 2007), en 1995 un grupo de educadores mayas 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. Los educadores, comisionados por sus respectivas comunidades a través de actas de asamblea, conformaron una organización, 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 [...]” (UNEM 1999, p. 4). Desde entonces contaron con el apoyo de diversas instituciones y organizaciones como el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social -CIESAS, DANA A.C. y RAP (Regiones Autónomas Pluriétnicas), entre otras.

Entre 1995 y 1996, la UNEM participó en cursos iniciales sobre el manejo de la agricultura orgánica en la huerta escolar en las zonas de Los Altos, Norte y Selva de Chiapas, bajo la conducción del Dr. Ronald Nigh del CIESAS y, con acciones como ésta, se gestó un movimiento pedagógico alternativo que se adelantó a los proyectos educativos autonómicos que comenzaría a implementar más tarde el zapatismo, tras el incumplimiento de Los Acuerdos de San Andrés por el gobierno. Las iniciativas de la UNEM se han desarrollado en el marco de una constante tensión política generada por la forma que ha adoptado su inserción en el campo educativo.



Los educadores indígenas, impulsados por un importante movimiento social y comunitario sustentado en la lucha zapatista, dirigieron sus esfuerzos iniciales hacia la educación autónoma, aunque luego del incumplimiento de los acuerdos, mantuvieron su lucha por el reconocimiento oficial de su modelo pedagógico. 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 en una organización vanguardista en el terreno educativo, dado que de entonces a la fecha ha movilizado diferentes tipos de apoyo financiero, político, simbólico y académico. Al no estar atados a una estructura formal y no contar con ingresos permanentes, sus integrantes participan 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. En este proyecto han participando Jorge Gasché (IIAP/Amazonía peruana), las peruanas Jessica Martínez y Carmen Gallegos, además de otros académicos. La UNEM ha compartido experiencias con otros proyectos educativos como el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), Las Abejas y diversas redes y organizaciones.

A la fecha, la importancia de la UNEM radica en su capacidad de involucrar en la construcción de este modelo a otros educadores y promotores indígenas zapatistas, independientes y aun oficiales, así como a un número creciente de académicos no indígenas. Juntos, en un permanente laboratorio vivo de interaprendizajes y en co-autoría, enfrentan los retos que implica el diseño de una educación intercultural y bilingüe *desde abajo*, sustentada en el autogobierno, el arraigo territorial y la activa participación comunitaria. Entre otros proyectos exitosos se pueden mencionar las *Tarjetas de Autoaprendizaje* (Bertely, 2004)

con un tiraje de 6.000 ejemplares, el cuaderno de trabajo *Los Hombres y las Mujeres del Maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo* (Bertely, 2008) que fue seleccionado por la Secretaría de Educación Pública para formar parte de las Bibliotecas de Aula del nivel secundario con un tiraje de 32.500 ejemplares, así como la colección *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho* (Bertely, 2009) con 1.000 ejemplares. Esta colección incluye, entre otros productos, la formalización de su modelo curricular para el nivel primario.

Ciudadanía y conflicto intercultural

Luego de conocer la trayectoria y el contexto en que se inscribe este proyecto, en este apartado me referiré a la estrecha relación que existe entre los estudios interculturales y el ejercicio de la ciudadanía. En investigaciones realizadas no sólo en México, sino en distintos países de América Latina como el Perú (Alfaro, Chinchayán y Mujica, 2007), Nicaragua (Castillo y McLean, 2007), Ecuador (Martínez y Granda, 2007), Bolivia (Machaca y López, 2007) y Brasil (Almeida, Fonseca y Repetto, 2007), entre otros, se consideran las cuestiones legislativas, constitucionales y educativas que intervienen en la lucha por transformar las relaciones étnicas entre los pueblos indígenas y los Estados nacionales (Bertely, 2003; Tirzo, 2005; Vigil y Zariquiey, 2003). Pero sin pretender incluir aquí todos los debates derivados en la materia, en función de las distintas realidades nacionales, lo que vale la pena mencionar es que en México existen pocas investigaciones que analizan el lugar que ocupan los movimientos y organizaciones indígenas en la modificación de tales relaciones, menos aún cuando éstas afectan el control de los territorios y recursos naturales propios.

En consecuencia, para analizar la relación



entre educación, interculturalidad y ciudadanía, el proyecto aquí reportado estableció líneas de indagación con el objeto de aclarar el sentido ético y político de nuestro quehacer académico, considerando que éste suele apuntalarse en múltiples intenciones y *locus de enunciación*.

El *locus de enunciación* se define aquí como el horizonte de inteligibilidad, la perspectiva y/o la posición a partir de la cual se produce conocimiento en un campo del saber. Como expresión de ello, los resultados del estado del conocimiento en materia de educación, derechos sociales y equidad en el período comprendido entre la última década del siglo XX y los primeros años del XXI (Bertely, 2003), parten de diversas hipótesis y preguntas en torno al concepto de ciudadanía⁶.

Como un aporte al debate en la materia⁷, las líneas de indagación y preguntas de investigación que inspiraron este proyecto partieron de un *locus de enunciación* cuyo objetivo se dirige al pleno ejercicio de una ciudadanía apuntalada en los derechos nacionales e internacionales en materia indígena. Estos derechos se expresan a nivel nacional en *Los Acuerdos de San Andrés*, firmados pero no cumplidos por el Estado Mexicano, y en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, entre otros instrumentos legales, así como en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos Indígenas, entre otros marcos jurídicos que se aplican a nivel global. Pero en términos educativos, el proyecto también buscó sembrar *una educación ciudadana intercultural para todos* que, más allá de traducirse en simples prescripciones pedagógicas, ofreciera tanto a indígenas como no indígenas la oportunidad de participar en espacios de interaprendizaje que los ayudaran a decidir -en un marco de plena libertad- entre el arraigo o el abandono territorial y, en

consecuencia, entre modelos de sociedad y democráticos alternos.

Esta nueva educación, como vivencia práctica y no únicamente como acto comprensivo, supuso explicitar las razones del *conflicto histórico* entre los pueblos históricamente sojuzgados y el proyecto social hegemónico y, en contraste con una educación que prepara “en y para la vida social” (sin considerar la relación entre esta vida social y el medio ambiente natural), también buscó reintegrar el equilibrio Sociedad-Naturaleza, como un rasgo positivo de las sociedades indígenas. Además, por medio de dilemas éticos, la nueva educación definió como una de sus aspiraciones el control del poder egoísta, desde una perspectiva altermundista y humanista. El poder egoísta, propio de cualquier ser humano, se define aquí como la búsqueda indiscriminada y el logro de intereses, satisfacciones o ganancias en beneficio personal, que no consideran las afectaciones que este poder puede provocar en el ejercicio pleno de los derechos individuales y colectivos de los otros. El control de este poder egoísta, en parte, permite construir un *Mundo-Alterno* al dominante que, en sentido humanista, se enfoca al *buen vivir*, vía el equilibrio y la integridad Sociedad-Naturaleza.

A partir de este *locus de enunciación*, una pregunta de investigación que resultó central fue: ¿cómo educarse para ejercer en la vida práctica una ciudadanía activa sustentada en el ejercicio pleno de la autodeterminación y la autonomía por derecho que implique, a la vez, la construcción de una sociedad más humana y democrática no sólo para los pueblos indígenas, sino para el mundo? Para responder a ésta y otras preguntas se establecieron algunas líneas de indagación cuyos argumentos fundantes fueron, entre otros, los siguientes:

En los países latinoamericanos, sometidos



a políticas que reportan distinto grado de apertura a las demandas del mercado global y gobiernos neoliberales, la definición del concepto de ciudadanía y su relación con la educación intercultural merece particular atención. Esto, cuando la atención educativa oficial a favor de la diferencia y el reconocimiento a la diversidad lingüística y sociocultural puede estar favoreciendo un proceso de ciudadanización que impulsa al abandono de los territorios originales habitados por los pueblos indígenas, además de estimular la migración nacional y transnacional a los grandes centros urbanos e industriales, en busca de empleo y satisfactores. Con miras al diseño de un proyecto político global y alternativo, diseñar un modelo de ciudadanía fundado en el *control y arraigo territoriales*, el desarrollo auto-sustentable, el cuidado del medio ambiente, el ejercicio de la reciprocidad y la solidaridad, así como el fortalecimiento de las comunidades, lenguas y culturas propias -en atención a los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales más avanzados en materia de derechos indígenas-, exige el fortalecimiento de un modelo de sociedad que resulte más humano no sólo para los pueblos indígenas, sino a toda la población del planeta, interesada en el diseño de proyectos democráticos alternos.

En regiones marcadas por la pobreza y la exclusión política y social estructural, la relación entre ciudadanía y educación intercultural se mueve en la disyuntiva de contribuir al diseño de políticas compensatorias diseñadas *de arriba hacia abajo*, que adapten a los indígenas

para enfrentar las exigencias del mercado global o, al contrario, de construir una democracia activa, solidaria y participativa *de abajo hacia arriba*, a partir de la cual el Estado reconozca el ejercicio de una autonomía por derecho, sustentada en el mandato, la contraloría social y las legislaciones nacionales e internacionales más avanzadas en la materia.

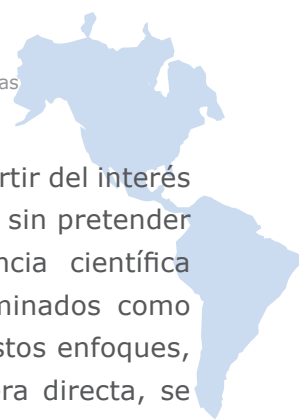
Además de definir con claridad las líneas de indagación, el equipo de investigación⁸ diseñó las metodologías más pertinentes para probar en la vida práctica -en el ámbito de la educación intercultural- la validez y consistencia de estos argumentos.

Segunda Parte

Opciones metodológicas

Diversas metodologías antropológicas fueron también consideradas, porque no obstante el estudio etnográfico de las escuelas localizadas en contextos culturalmente diversos transforma las perspectivas etnocéntricas de los estudiosos de estas realidades, lo importante en este caso era -en palabras de Jorge Gasché (2009b)- participar activamente en espacios de interaprendizaje intercultural.

Una condición para construir espacios de interaprendizaje intercultural es que los no indígenas, portadores de perspectivas dominantes, estén dispuestos a participar en la vida diaria de sus colaboradores indígenas. En este sentido, el proyecto consideró también que los mismos indígenas tenían mucho que aprender y descubrir, al ser sujetos de un tipo de dominación no sólo objetiva sino subjetiva. Juntos -indígenas y no indígenas- debían co-participar *in situ* en las actividades cotidianas



que realizan los comuneros para enfrentar, también juntos, diversos dilemas. Sin duda, el interaprendizaje es un modo en que se ponen en tela de juicio las vivencias, creencias y saberes de los cuales indígenas y no indígenas somos portadores activos.

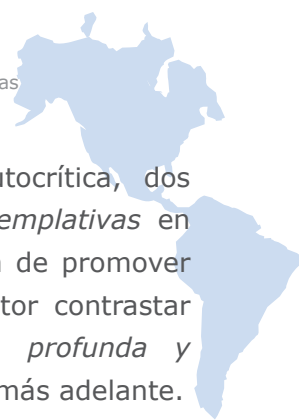
Los resultados de este proceso participativo, que duró cuatro años, dieron contenido situacional y vivencial al Convenio 169 de la OIT, la última Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, los Acuerdos de San Andrés, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (aún no reformada por el incumplimiento de los Acuerdos antes mencionados), y otros instrumentos legales en materia de derechos ciudadanos e indígenas.

En términos generales, se logró asignar contenido vivencial al Artículo 27 del Convenio 169 de la OIT que a la letra establece el derecho a: “Desarrollar los programas y los servicios educativos en cooperación con los pueblos, a partir de sus necesidades particulares, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”. Pero en específico, este contenido se generó a partir de la documentación directa de diversas experiencias y situaciones donde los indígenas tsotsiles, tseltales y ch’oles -representados en la UNEM- ejercían una ciudadanía activa y alterna, expresada en las actividades de la vida diaria.

En términos metodológicos, este proyecto llevó a diferenciar dos estrategias de aproximación al estudio de los procesos interculturales. Por un lado se identificaron algunas estrategias metodológicas alternas, apuntaladas en vivencias humanas *profundas* y *descolonizadoras* y, por otro, se distinguieron

éstas de otros enfoques que, a partir del interés por construir un *Mundo-Alterno* y sin pretender demeritar la calidad y pertinencia científica de otros estudios, fueron denominados como *superficiales* y *contemplativos*. Estos enfoques, que yo misma conozco de manera directa, se caracterizan por su énfasis en la descripción e interpretación rigurosas de los contextos, escenarios y comportamientos de las personas estudiadas y, además, por el uso de técnicas que aunque responden a los rigores de la observación participante y conducen a la interpretación profunda de la cultura, pueden definirse como superficiales con respecto al compromiso, la implicación y la colaboración que exige la atención a las demandas políticas de sus contrapartes, en este caso indígenas. Otra característica de estos enfoques es la contemplación, la cual se deriva de una descripción rigurosa de los procesos culturales que, si bien puede darse en situaciones de violación manifiesta a los derechos humanos, sociales y culturales, subordina las demandas de los pueblos indígenas estudiados a la pertinencia del conocimiento antropológico producido.

En contraste, las estrategias que se definen como alternas retoman enfoques previos como la pedagogía libertaria (Freire, 1970), la investigación acción-participativa (Fals Borda, 1979), la crítica a la relación entre las antropologías centrales y periféricas (Cardoso de Oliveira, 1990), así como los planteamientos anticoloniales (Fanón, 1963). Algunas de estas perspectivas también postulan la crisis de la ciencia social hegemónica y la irrupción de nuevos géneros narrativos, como es el caso de la antropología posmoderna (Clifford y Marcus, 1986), y de otros enfoques que buscan superar el subjetivismo interpretativo, la relatividad y los excesos individualistas a que conducen estas innovaciones. No pretendo aquí dar cuenta de un buen número de estudios antropológicos



donde se practica la solidaridad, la convivencia y el compromiso con los protagonistas directos, algunos de los cuales pueden también ser superficiales en términos analíticos, y estoy conciente de que parte de éstos han sido documentados con todo rigor y detalle, entre otros autores, por Xochitl Leyva, Araceli Burguete y Shannon Speed (2008).

Lo que me interesa en este artículo es recuperar de estas autoras su noción de “co-labor”, como uno de los principales rasgos de estos nuevos enfoques epistémicos. Retomando los aportes de un capítulo de Leyva y Speed en la obra mencionada (Leyva, Burguete y Speed, 2008), la co-labor se define como el trabajo conjunto realizado entre indígenas y no indígenas para producir una obra donde “la supervivencia del fardo colonial y de la naturaleza neocolonial de la investigación científica”, “la arrogancia académica”, así como la política convencional aplicada a la producción del conocimiento, se transforman para, en su lugar, enfocarse a la descolonización de las “condiciones de opresión, marginación y exclusión de los estudiados” y producir análisis académicos más ricos y profundos (Leyva y Speed, 2008, p. 67). Además de contribuir a la emancipación social, la co-labor puede aportar a la sedimentación de la vida social (Zermeño, 2005) porque promueve, y en algunos casos implica, un proceso de co-teorización y co-autoría entre indígenas y no indígenas, reportado en proyectos realizados en Colombia, Brasil y México (Bertely, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2009; Lindenberg, 1996; Podestá, 2002, 2007; Rappaport, 2006; Rappaport y Ramos, 2005). De algún modo, la activa participación política y ciudadana derivada de esta *praxis* se relaciona de modo directo con la transformación de los principios y los códigos éticos y disciplinarios que rigen el trabajo antropológico convencional⁹.

A continuación describo brevemente,

a partir de un ejercicio de autocritica, dos experiencias *superficiales y contemplativas* en las que yo misma participé, a fin de promover una reflexión que permita al lector contrastar el potencial de la perspectiva *profunda y descolonizadora*, la cual expongo más adelante.

Contemplando a los mazahuas

En alguna medida, las ideas dominantes y prejuicios etnocéntricos se ven modificados durante el proceso etnográfico, y éste fue el resultado de un estudio realizado a partir de las perspectivas sociolingüística e histórico-cultural en una comunidad mazahua del Estado de México (Bertely, 2000b). Un primer descubrimiento profundo a nivel interpretativo consistió en reconocer que el poder de las políticas educativas oficiales se encuentra limitado por un poder alterno, construido *desde abajo* a partir de los estilos socioculturales de aprender. En este caso, tratándose de un ejemplo que sirve como insumo para el ejercicio autocrítico mencionado -por lo cual no incluyo el corpus etnográfico que me llevó a tales conclusiones-, descubrí que la institución escolar se adaptaba a estos estilos y, en consecuencia, se *mazahuizaba*. Esto parecía suceder en cualquier plantel educativo, porque las escuelas para los hijos e hijas de los jornaleros de los campos agrícolas de Sinaloa se *jornalizan* del mismo modo que las ubicadas en el barrio popular de Tepito, en la ciudad de México, se *tepitizan*¹⁰.

Más allá del interés académico que pueden motivar estos hallazgos, el pleno ejercicio de la autonomía por derecho de los mazahuas “estudiados” hubiese abierto la posibilidad de generar un modelo educativo de calidad y pertinente de carácter co-participativo entre las personas indígenas y no-indígenas involucradas. Esto, sobre todo, cuando esta experiencia personal demostró que era posible



formalizar un modelo curricular culturalmente adecuado, apuntalado en *lo que las personas hacen con la escuela*, y no en *lo que la escuela hace con las personas*. Sin embargo, el distanciamiento ético, la neutralidad política, así como la objetividad exigidos por la perspectiva *superficial* y *contemplativa* reportada impidieron, como en otros estudios similares, la posibilidad de intervenir, colaborar y comprometerse con las personas indígenas¹¹.

Contemplando a los zapotecos

Otra experiencia *superficial* y *contemplativa* en sentido ético y político se reporta también en mi estudio sobre la historia social de la escolarización en un pueblo zapoteco de la sierra norte de Oaxaca, inspirado en la historia antropológica y las teorías constructivistas en el campo de la etnicidad (Bertely, 1998b). Recordando un poco el proceso metodológico experimentado, llegué a una comunidad étnica que no me conocía y cuyos intereses ignoraba. Después de un tiempo, gracias a la paciencia, bondad y apertura de algunas familias del lugar, pude derivar algunos hallazgos.

Uno de estos hallazgos estribó en mostrar que, en contextos como el estudiado, la escuela no es únicamente el espacio por el cual circulan conocimientos y aprendizajes, sino un dispositivo para el ejercicio de la *autonomía de facto* y el control del poder local en manos nativas. Además, se transformó la imagen idílica de la comunidad indígena solidaria y armónica para, en su lugar, descubrir que las familias indígenas letradas y “estudiadas” concentran no sólo el poder escolar, sino las redes políticas, económicas y religiosas que les facilitan imponer a los iletrados y analfabetas medidas que sólo a ellas favorecen, como el *tequio*, definido como la obligación que tienen los nativos de ofrecer trabajo gratuito y obligatorio para el bien común

en determinados momentos del año.

Considerando que un efecto de la perspectiva contemplativa estriba en desnaturalizar los procesos estudiados, demostré que los cacicazgos culturales, el despotismo al interior de los pueblos y la lucha por el control del poder entre los indígenas letrados y profesionalizados, eran condiciones para el ejercicio histórico de la *autonomía de facto*. La pertinencia académica de esta investigación demostraba, sin duda alguna, que la vitalidad étnica dependía no tanto de la unidad y cohesión moral del grupo, sino de las pugnas irreconciliables entre facciones. Las divisiones comunitarias, la envidia entre paisanos, el interés personal y egoísta, así como la concentración del poder local y las decisiones en las familias nativas más escolarizadas y acaudaladas, eran condiciones necesarias para el ejercicio de la autonomía y el establecimiento de negociaciones exitosas con los diversos agentes, instituciones y niveles de gobierno¹².

A modo de ejemplo y autocrítica, el proceso de desnaturalización antes descrito me condujo finalmente a un conformismo disfrazado de neutralidad valorativa. De este modo, terminé por naturalizar no sólo la concentración del poder intracomunitario como condición para el ejercicio de la autonomía, sino el proceso de inserción “abierta” y “flexible” mostrada por los zapotecos migrantes que participan en múltiples nichos y niveles de identificación social en los ámbitos locales, nacionales y transnacionales. Lo que no me pregunté entonces fue, en términos educativos, si había algo que hacer con respecto a esta concentración del poder en algunos paisanos -lo cual implica educarse para el ejercicio de la autonomía- o acerca del grado en que la inserción abierta y flexible de los migrantes a la vida citadina y el mercado global repercutía efectivamente en el pleno ejercicio



de una ciudadanía múltiple y ampliada, cuando los jóvenes indígenas ciudadanos encuentran cada vez más dificultades para insertarse en el mercado laboral.

Tercera parte

El proyecto humano profundo y descolonizador construido en Chiapas

Después de haber jurado nunca más investigar algo como “mosca en la pared” llegué a Chiapas motivada no únicamente por intereses académicos, sino invitada por Ronald Nigh, Lourdes de León y otros colegas del CIESAS, y por Jorge Gasché a quien ya conocía, a coordinar el proyecto “Tarjetas de Autoaprendizaje” que se llevó a cabo con la UNEM y organizaciones hermanas (Las Abejas y ECIDEA)¹³. Al principio, habituada a participar en experiencias superficiales y contemplativas fundadas en la interpretación de los problemas teóricos que suelen interesar a los antropólogos, tomé con cautela mi intervención directa en el proyecto, aunque me sorprendió lo que descubrí casi de inmediato: el considerable potencial intercultural derivado del interaprendizaje entre los educadores tsotsiles, tseltales y ch’oles que diseñaron estas tarjetas, por una parte, y Carmen Gallegos y Jessica Martínez como sus contrapartes no indígenas, expertas en la operación de los planteamientos de Jorge Gasché en la amazonía peruana, por la otra (Bertely, 2004).

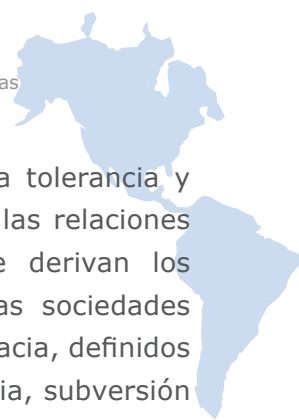
Desde ese momento comencé a complementar la contemplación académica con el compromiso político y, durante más de dos años, me dediqué a gestionar este proyecto como intermediaria entre los educadores mayas, los académicos que los apoyaban, la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP y la Organización de Estados Iberoamericanos,

como la agencia que administró los fondos inicialmente aportados por Don Miguel León Portilla y más tarde por la Fundación Kellog.

En el año 2004 participé por primera vez de manera directa en una práctica de interaprendizaje y me sumergí en una vivencia humana *profunda y descolonizadora* con los educadores de la UNEM. Esto sucedió en el marco del proyecto del cual hemos venido hablando, intitulado *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*.

Las preocupaciones teóricas y metodológicas planteadas en la primera y segunda partes de este artículo encontraron un terreno fértil para sembrar juntos una nueva educación ciudadana, construida en co-participación y *desde abajo*, porque las preguntas que inspiraron este proyecto responden tanto a preocupaciones académicas, como a las demandas políticas, ciudadanas y pedagógicas de la organización indígena involucrada.

¿Cómo educarse para ejercer en la vida práctica una ciudadanía activa sustentada en el ejercicio pleno de la autodeterminación y la autonomía por derecho que implique, a la vez, la construcción de una sociedad más humana y democrática no sólo para los pueblos indígenas, sino para el mundo? En el contexto del movimiento zapatista, este ejercicio representaba en sí mismo un reto. Como vimos en el caso zapoteco, la práctica de la *autonomía de facto* implica la concentración del poder en determinados sectores de las sociedades indígenas -como muestra también el estudio de Olivia Pineda (1993) sobre los profesores bilingües de Chiapas, que actúan como caciques culturales- y, a partir de estas



evidencias, estaba segura de que educarse para el ejercicio de la autodeterminación y la autonomía por derecho constituía, en sí misma, una tarea política y ciudadana del todo necesaria. Además, educar para el arraigo y control territoriales me pareció también una tarea importante, sobre todo cuando la modificación de las estructuras socioeconómica, ocupacional, sociodemográfica y socioeducativa, así como las altas tasas de migración rural-urbana, nacional y transnacional, indicaban que la escuela, lejos de favorecer la permanencia de los niños y los jóvenes indígenas y campesinos en sus comunidades, promovía el abandono de los territorios originales y la inserción de las nuevas generaciones a las demandas abiertas y flexibles generadas en un contexto de pobreza generalizada.

Para atender a estas tareas, en lugar de palabras y buenas intenciones, decidimos co-participar con los educadores mayas de la UNEM en el diseño de una educación ciudadana intercultural fundada en una concepción *pragmática, situada y activa de la cultura* (Gasché, 2009b), y en consecuencia de una cultura democrática alterna, que se expresa en cuatro principios.

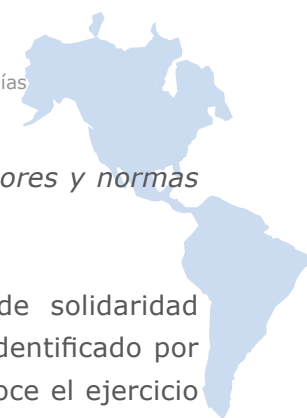
Primer principio: Tipos de sociedad, tipos de democracia

De acuerdo con Jorge Gasché, existen *tipos de sociedad* y, en consecuencia, de democracia -al estilo de los “tipos ideales” (Weber, 1999)- que comparten rasgos genéricos y específicos. En el caso de las sociedades indígenas y subordinadas, el principio que enmarca estos rasgos es que se encuentran sometidas al ejercicio de una dominación disfrazada de democracia. Esta postura se opone a una visión armónica y angelical de la sociedad, a partir de la cual se relaciona el

ejercicio de la democracia con la tolerancia y el diálogo entre las culturas. De las relaciones de dominación-subordinación se derivan los rasgos genéricos *positivos* de las sociedades indígenas y su modelo de democracia, definidos como formas activas de resistencia, subversión y control a tales relaciones. De este modo, no basta con garantizar el acceso de los indígenas y los sectores subordinados al poder real, lo cual caracteriza a la sociedad y al modelo democrático liberal. Lo que se requiere es investigar, explicitar y difundir a nivel local, nacional e internacional la manera en que los pueblos indígenas, a diferencia de la sociedad dominante, *practican* en *situaciones* de la vida diaria el igualitarismo y el *control* del ejercicio del poder egoísta y la dominación en su seno, para construir las bases de un proyecto político liberador fundado en una ciudadanía activa y solidaria.

Segundo principio: Democracia activa y densificación del tejido social

Si bien es cierto que en toda sociedad existen lazos de reciprocidad, solidaridad, parentesco y amistad, en las sociedades urbanas e industrializadas sometidas a los principios democráticos liberales y al predominio de las actividades secundarias y terciarias, tales lazos suelen no intervenir en la densificación del tejido social. Esto, aun cuando esta densificación es condición para el ejercicio de una ciudadanía plena y activa (Zermeño, 2005). Cuando el tejido social es débil y tiende a desquebrajarse, las respuestas ciudadanas tienden a ser pasivas, escasas y poco cohesionadas. En las grandes ciudades, las actividades para la autoreproducción de las personas no dependen de los recursos de la naturaleza y de su transformación vía el trabajo recíproco y solidario que realizan todos los integrantes de la familia, como sucede en las sociedades



indígenas y campesinas, sino del salario que reciben los trabajadores independientes a cambio de las actividades repetitivas, fragmentadas y especializadas, contratadas en respuesta a la estructura ocupacional citadina. La cultura democrática liberal que responde a esta fragmentación socioeconómica e intereses privados e individuales, se caracteriza, entre otros aspectos, por políticas públicas y formas de representación política y de autoridad que dependen de las decisiones tomadas al interior del sistema parlamentario. El problema es que los supuestos representantes suelen corromperse y distanciarse de sus representados. El debilitamiento del tejido social se agudiza aún más en el neoliberalismo, cuanto en lugar de globalizarse los beneficios a favor de los individuos se globaliza la pobreza (Gledhill, 2004).

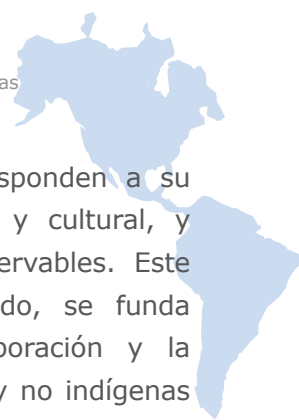
En contraste, un segundo principio que caracteriza la concepción pragmática, situada y activa de la cultura, y en consecuencia de una democracia alterna, consiste en *contrariar* las relaciones de dominación-sumisión mediante prácticas que permitan *encarnar* en situaciones de la vida diaria una visión positiva de la justicia y la igualdad. Esto no niega las divisiones y conflictos al interior de las sociedades indígenas sino, al contrario, aspira a su superación por medio de una educación que promueva: i) el control del poder egoísta, ii) determinados tipos de solidaridad -basados en la reciprocidad-, iii) el ejercicio de formas de justicia, de autoridad y de gobierno que propicien la toma de acuerdos y la participación activa de las personas, iv) el respeto a la “integridad” de los pueblos indígenas a la que alude el Convenio 169 de la OIT y, desde luego, v) la posibilidad de ejercer en la vida práctica una “praxis de resistencia” (Gasché, 2009b) que transforme la vida democrática y al Estado *desde abajo*.

Tercer principio: Solidaridad, valores y normas sociales comunitarias

En cuanto a los tipos de solidaridad como el primer rasgo genérico identificado por Jorge Gasché, el proyecto reconoce el ejercicio de una *solidaridad distributiva* porque en las sociedades indígenas las personas comparten bienes y comidas; una *solidaridad laboral*, porque estas personas cooperan en el trabajo en la tierra y para fabricar bienes; y una *solidaridad ceremonial*, expresada en las celebraciones y fiestas comunitarias. La base de estos tipos de solidaridad es la reciprocidad de bienes, ayudas y responsabilidades entre las personas, y esta base supone la existencia de sistemas de valores y normas sociales que premian o sancionan determinados comportamientos. El “gusto del corazón” o la “mezquindad y la envidia” asociados al compartir, cooperar o concelebrar, expresan el apego o no a tales sistemas. La vida económica -el intercambio material y de fuerza de trabajo- se combina con la social -las relaciones placenteras entre parientes y amigos- y, a la vez, con la vida cultural -las prácticas de consumo y de producción según el estilo de vida y las técnicas indígenas-.

Cuarto principio: Equilibrio sustentable y formas de autoridad comunitarias

El ejercicio específico de determinados principios de autoridad, como el segundo rasgo genérico de las sociedades indígenas, lejos de caracterizarse únicamente como la autoridad ejercida entre seres humanos que compiten por el poder, supone la indisoluble relación Sociedad-Naturaleza. De este modo, no obstante existe la autoridad despótica que ejercen los caciques culturales que logran insertarse en los dispositivos y estructuras de gobierno no indígenas (Pineda, 1993), del ejercicio eficiente y no egoísta del control sobre las fuerzas de la naturaleza -como,



por ejemplo, en los procesos de curación depende aún el prestigio y el poder político de las autoridades tradicionales y de “los principales”. Se trata de un tipo de sociedad donde coexisten las facciones y divisiones políticas propiciadas por el sistema económico y parlamentario dominante, con otros espacios de participación social y política subalternos, como la asamblea ejidal o comunal, donde los comuneros se identifican y reúnen en función de las prácticas de reciprocidad y solidaridad que exigen una sana relación entre la Sociedad y la Naturaleza.

El modelo alternativo de educación ética y ciudadana

En base a estos principios buscamos dar contenido pragmático, vivencial y activo a un modelo alternativo de educación ética y ciudadana que, sin desconocer el pacto político nacional, demuestre *al Mundo* el potencial reformador y aleccionador implícito al ejercicio de la ciudadanía en el seno de los mismos pueblos indígenas. De ahí la vigencia del postulado zapatista: “*Nunca más un México sin nosotros*”.

En términos generales, lo que hicimos fue investigar y explicitar el discurso político indígena y el contenido práctico implícito en las conductas, las rutinas y las actividades cotidianas de los comuneros, para derivar de ahí tres tipos de alfabetización, expresados en lecciones éticas, territoriales y jurídicas. Estas lecciones se derivaron de los *rasgos positivos* de las sociedades indígenas, presentes en los principios antes expuestos, y fueron explicitados por medio del método inductivo intercultural.

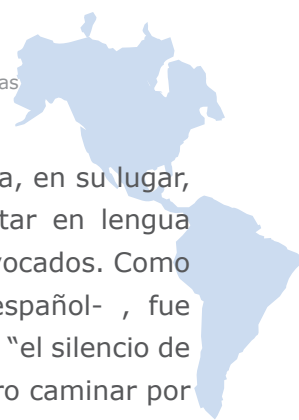
El método inductivo intercultural

El método inductivo intercultural explicita los conocimientos y los valores implícitos en las acciones y las conductas de la vida diaria de las sociedades indígenas, emplea

categorías y nociones que corresponden a su universo lingüístico, cognoscitivo y cultural, y permite sistematizar hechos observables. Este método, como se ha mencionado, se funda en el interaprendizaje, la colaboración y la participación activa de indígenas y no indígenas en las actividades de la vida diaria realizadas en ambientes sociales y naturales propios (Gasché, 2009b). Con este método, los educadores mayas organizaron asambleas en lengua indígena y en castellano en sus propias comunidades, para lo cual contaron con la participación de líderes, catequistas, promotores de derechos humanos y de educación, padres de familia, agentes auxiliares, ancianos y principales, así como de los niños y las niñas, los jóvenes y otros adultos de su comunidad.

De este modo, los educadores desarrollaron sus primeras investigaciones, así como ejercicios introspectivos, inspirados en sus propias experiencias prácticas, arraigadas en la vida cotidiana de sus pueblos. Esta experiencia arrojó una primera versión nativa, relativamente informada, acerca del territorio, los recursos y la organización social y del trabajo propios; la elección de autoridades, el sistema de cargos y los principios de autoridad; los conceptos de democracia, paz, justicia, dignidad, libertad y respeto; así como los contrastes entre la escuela oficial y “la nueva educación para México”¹⁴.

Con el apoyo de la etnografía, los educadores diseñaron y aplicaron guías de entrevista y observación en torno a los proyectos sociales y educativos, a las formas de organización y de gobierno y a las actividades cotidianas que, sin lugar a duda, caracterizan algunas de las formas de vida indígenas y no indígenas. Estas formas, no obstante su permeabilidad y articulación, suelen ser en algunos ámbitos del todo contrastantes y aún dicotómicas. A manera de ejemplo baste mencionar que para



las comunidades mayas que colaboraron en este proyecto, las piedras y las montañas tienen vida mientras que, en la concepción no indígena, se trata de recursos abióticos. Un educador ch'ol manifestó al respecto: "en nuestra filosofía indígena todo tiene vida, las piedras también, y eso se contradice con la ciencia occidental, donde hay seres vivos y seres no vivos".

Concluidas las investigaciones, indígenas y no indígenas iniciamos juntos nuestra aventura en torno al diseño de un *bricolage metodológico* que nos apoyara en la investigación, la explicitación y la sistematización del discurso ético y político indígena. Construimos juntos, con ese objetivo, diversas estrategias de interaprendizaje. La primera se aplicó en un taller donde trabajamos con *las palabras*. Generamos formas de intercomprensión intercultural entre los educadores bilingües y nosotros -como sus colaboradores monolingües en español-, apuntaladas en un proceso de *ida y vuelta* entre la oralidad y la escritura, entre la lengua indígena y el español. Por ejemplo, para explicitar lo que para ellos significaba el término "democracia", se referían a varios términos en lenguas mayas que, en el caso de la lengua ch'ol, significaban: "reunidos en asamblea", "personas, hombres o mujeres", "todos", "unidos en asamblea", "todos lo hemos escogido" o "la asamblea escoge, por elección popular".

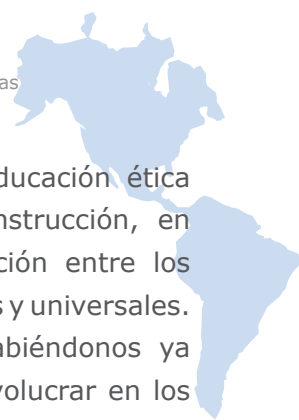
Al respecto, estuvimos de acuerdo en que debíamos buscar, detrás de las palabras, lo que Antonio Paoli (2003) define como *ámbitos de sentido* y su relación con los *valores*, expresados en determinadas normas sociales de conducta. En consecuencia, aunque partimos de algunos términos en español usualmente 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 explicitar en lengua indígena los ámbitos de sentido evocados. Como ejemplo, el término "paz" -en español-, fue expresado en lengua tseltal como: "el silencio de la naturaleza, aprendido en nuestro caminar por caminos y veredas".

Como los no indígenas desconocíamos las lenguas mayas, convertimos nuestro reto comunicativo en una oportunidad para que los educadores explicitaran primero en lenguas mayas, y después en español, los sentidos evocados en las palabras.

La segunda estrategia se aplicó en otro taller donde profundizamos en *el hacer*. Buscamos juntos las conductas, las rutinas y las acciones de la vida diaria implícitas en las palabras y, para ello, los educadores mayas utilizaron los lenguajes plástico, gráfico, oral, gestual y narrativo. A través de los primeros dos, dibujaron situaciones de la vida diaria y mapas cognitivos (De Castro, 1999; Macho, 2005; Maldonado, 2004); el lenguaje narrativo lo usaron para contar las historias evocadas por los dibujos y mapas; y los lenguajes oral y gestual para hablarnos de sus producciones, primero en lenguas mayas y después en español. Las situaciones e historias narradas se acompañaron de visitas de los no indígenas a las comunidades y parajes, donde pudimos colaborar en algunas actividades realizadas por los comuneros en sus propios ambientes sociales y naturales.

En contraste con la observación participante, esta co-labor se dio de manera vivencial a lo largo de cuatro años, en talleres de interaprendizaje y en visitas eventuales a las comunidades de Los Altos, la Selva y la región Norte de Chiapas, donde los no indígenas descubrimos que efectivamente se trataba de sociedades distintas a las nuestras. En



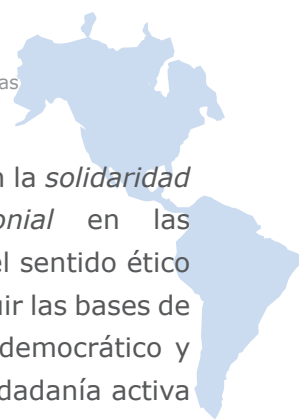
términos éticos, por ejemplo, descubrimos en la vida práctica el valor asignado al consejo, al trabajo colaborativo y placentero, y a la palabra verdadera. También fuimos testigos del respeto a los ancianos y a los lugares sagrados, incluidos los ojos de agua y las montañas. Comprendimos la importancia de compartir bienes y comidas, así como el significado indígena atribuido a la reciprocidad entre las personas, y entre éstas y la Madre Tierra. Este *Mundo-Alterno* se expresó en las asambleas ejidales, el trabajo en la milpa, la organización de las fiestas comunitarias, el cuidado de la naturaleza y la misma relación entre las personas, lo cual exigió también de nosotros reciprocidad y trabajo compartido. Durante este proceso, se produjo un interaprendizaje no sólo verbal, sino situacional y práctico, que nos llevó a formalizar los contenidos éticos, territoriales y jurídicos implícitos en las prácticas sociales, organizativas y políticas de los comuneros, en contraste con las que caracterizan el mundo de vida no indígena.

De este modo surgieron los primeros temas emergentes del material para la ciudadanía intercultural que nos proponíamos diseñar y, también de manera inductiva, las características del mismo: i) un instrumento bilingüe y multilingüe, ii) un apoyo educativo para el trabajo en las escuelas, iii) un recurso para la alfabetización ética, territorial y jurídica, así como iv) un recurso que conduce a la evocación de situaciones experimentadas en la vida práctica apoyado en la integración de los lenguajes gráfico, plástico, oral, gestual y narrativo.

En un tercer taller, la estrategia consistió en relacionar los temas emergentes con los contenidos cívicos y éticos oficiales. La selección de estos contenidos, así como la selección de lecciones específicas de los libros de texto gratuitos de la SEP, resultaron útiles para reconocer el

valor *potencial* del modelo de educación ética y ciudadana intercultural 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, decidimos no producir un material escolar, sino un cuadernillo factible de ser utilizado por cualquier persona o grupo, en espacios educativos formales e informales. Esto se debe a que, más allá de los aprendizajes que se derivan de su manejo y lectura, su aporte principal en el ámbito de la educación ética y ciudadana intercultural radica en el mismo proceso colaborativo, práctico, situado y activo que llevó a su producción. Lo importante es que este proceso puede ser replicado en otros proyectos a favor de la emancipación, enfocados a la transformación y la subversión de cualquier forma de poder y dominación.

La cuarta estrategia consistió en ilustrar con contenidos vivenciales los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales que justifican y dan sentido a los postulados del Convenio 169 de la OIT. Este taller lo impartió Jorge Gasché, quien enfrentó con los educadores mayas los retos de ilustrar, de modo situacional, práctico y contextualizado, los derechos jurídicamente establecidos en materia indígena y, a la vez, propiciar la identificación de los rasgos genéricos de su tipo de sociedad en la vida diaria. Con esta materia y contenido pudimos agregar nuevas definiciones didácticas a la estructura del cuadernillo, considerando el amplio potencial educador de esta propuesta, no sólo para la formación ética y ciudadana en las comunidades y escuelas, sino para la formación de un nuevo liderazgo indígena, fundado en el *mandar obedeciendo* y en la gestión participativa y solidaria.



Fue entonces cuando 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 envidia”, como mecanismo que regula la solidaridad distributiva y la igualdad económica entre las personas; “el gusto”, como expresión de solidaridad laboral y la reciprocidad; y “el consejo de los ancianos”, como mecanismo orientador y correctivo de las conductas y los comportamientos socialmente aceptados.

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, caracterizados por el sometimiento a las leyes del mercado, el ejercicio egoísta del poder, la dominación del privilegiado sobre el que no lo es, así como el abandono de los territorios originales a causa de la migración a las grandes ciudades y emporios industriales, incitado por el espejismo global. Como mencionamos, la integridad Sociedad-Naturaleza -como un rasgo de la sociedad indígena- y la fragmentación a que conduce la explotación social del mundo natural -como rasgo de la sociedad urbana y occidental- fueron contrastados en un sentido no esencial, sino a partir del impacto que tienen estos rasgos en el *buen vivir* de todos los hombres y mujeres que habitamos el planeta.

Muchas otras estrategias fueron construidas en estos talleres de interaprendizaje, donde la co-autoría, la colaboración y la co-participación fueron las notas principales. 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 lazos de parentesco,

amistad y vecindad que garantizan la *solidaridad distributiva, laboral y ceremonial* en las sociedades indígenas, definieron el sentido ético y político de este proyecto: construir las bases de un modelo pedagógico liberador, democrático y reformador, encarnado en una ciudadanía activa y solidaria que sirva de ejemplo a las sociedades indígenas y no indígenas.

El producto de esta experiencia es el Cuadernillo *Los Hombres y las mujeres del maíz. Democracia y Derecho Indígena para el Mundo* (Bertely, 2008) que, como se mencionó al presentar la trayectoria de la UNEM, fue seleccionado por la SEP para formar parte de las Bibliotecas de Aula del nivel secundario con un tiraje de 32.500 ejemplares. En sus páginas encontramos narraciones de situaciones reales, vividas por los comuneros, organizadas en tres apartados: *Nuestro Territorio, Experiencias de Organización y Buen Gobierno, y El Hombre Verdadero*.

Conclusiones

Este artículo buscó promover el análisis crítico de la relación entre educación, ciudadanía e interculturalidad y, sin obviar la necesidad de elaborar un estado del conocimiento en la materia, los resultados de esta investigación sugieren la necesidad de optar entre las teorías y los métodos más adecuados para asumir una posición ética, política y filosófica clara frente a las demandas de los pueblos indígenas. Estas demandas, en el caso de la UNEM, se mencionaron en la breve exposición de su trayectoria.

Para encontrar argumentos más sólidos y consistentes en materia de ciudadanías alternas, resulta necesario investigar más acerca de la manera en que los programas educativos a favor de la diversidad contribuyen al arraigo o desarraigo territorial de los niños y



jóvenes indígenas, al mejoramiento o no de sus condiciones de vida y empleo, y al acceso pleno de sus derechos ciudadanos y diferenciados.

Para resistir a los efectos de una dominación disfrazada de democracia, por medio de acciones ciudadanas construidas *desde abajo*, la colaboración entre indígenas y no indígenas *in situ* y la vivencia intercultural parecen necesarias. Si la intención del antropólogo no es sólo comprender, sino *vivir* y *transformar* las relaciones interculturales, debe atreverse a construir metodologías pertinentes en términos no sólo académicos, sino éticos y políticos, que lo lleven a validar -en el ámbito de la educación intercultural- la incidencia práctica de sus motivaciones y argumentos.

Los resultados de esta experiencia sugieren dos opciones metodológicas: la *superficial* y *contemplativa* que surge de preocupaciones personales y académicas, y la *profunda* y *descolonizadora* que, sin desatender aquellas preocupaciones, se articula orgánicamente a las

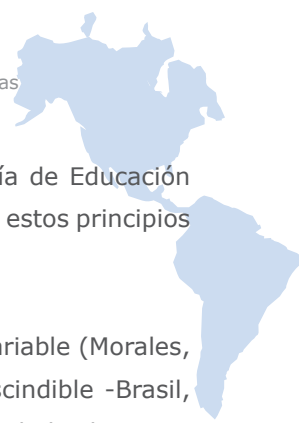
demandas de los pueblos indígenas y de otros grupos sociales silenciados.

El control y la apropiación de las iniciativas, así como el arraigo local de los proyectos, son más duraderos y efectivos cuando indígenas y no indígenas participan en el proceso de interaprendizaje reportado. Este proceso, lejos de someterse a un conjunto de acciones espontáneas, requiere de claras definiciones teóricas y metodológicas.

Los aprendizajes derivados de este proyecto indican que, en términos de ciudadanía, la -nación histórica- transita hacia una -nación proyectada-, bajo iniciativa y control indígena y de aquellos no indígenas que los acompañamos (Villoro, 1998). Para el proyecto de investigación aquí reportado, la nación proyectada se funda en una resistencia activa a la nación histórica, así como en la voluntad de indígenas y no indígenas de construir -de modo activo, solidario y *desde abajo*- un proyecto de ciudadanía alterno.

Notas

- 1 El proyecto focal-México se integra al proyecto general "Educación Ciudadana Intercultural para los Pueblos Indígenas de América Latina en Contextos de Pobreza", financiado desde el 2004 por la Fundación Ford. El proyecto general es coordinado por Fidel Tubito y Jean-Marie Ansion de la Pontificia Universidad Católica del Perú en seis países de América Latina: el Perú, Bolivia, Brasil, Nicaragua, Ecuador y México.
- 2 La CDI sustituye al Instituto Nacional Indigenista (INI) y en el año 2006 modifica las reglas de operación aplicadas a los programas bajo su responsabilidad. A partir de entonces es la instancia que se encarga -en su función sustantiva- de garantizar el respeto a los derechos de los pueblos indígenas, en supuesta atención a las demandas de estos pueblos y sus organizaciones.
- 3 La CDI impulsa programas de albergues escolares indígenas, destina fondos regionales indígenas, estimula el turismo alternativo en estas regiones, desarrolla programas de apoyo a la productividad con iniciativas especialmente dirigidas a las mujeres indígenas, fomenta y desarrolla las culturas indígenas, y establece convenios en materia de justicia e infraestructura básica para este sector de la población.



- 4 El Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública, que se introduce en las escuelas desde el ciclo escolar 2005-2006, considera muchos de estos principios y competencias.
- 5 Aunque el peso y el contenido que las distintas constituciones atribuyen a estos derechos es variable (Morales, 1994), en la mayoría de los casos se establece el carácter inalienable, indisponible e imprescindible -Brasil, Constitución de 1989-, y no enajenable, inembargable e intransmisible, de las tierras de propiedad colectiva o comunales indígenas y aun campesinas -Bolivia, Constitución de 1967-.
- 6 Una buena cantidad de investigaciones responde a las preocupaciones de los planificadores de las políticas interculturales bilingües, interesados en la atención educativa a los “indígenas en general”. En contraste, otros estudios se dedican a la documentación de las “perspectivas de los actores” o de “los pueblos indígenas en particular”, a fin de construir “con ellos” y/ o “desde abajo” las políticas educativas interculturales. Algunos otros, por último, se enfocan al estudio de “otras categorías poblacionales”, donde las amalgamas entre el ser indígena, migrante, trabajador urbano y/o poblador citadino, parecen responder a los nuevos paradigmas constructivistas y multiculturales, interesados en las hibridaciones y los bricolages culturales propios del mundo globalizado. Las perspectivas “émicas” y “éticas” tienen también un énfasis diferencial, porque las preocupaciones sobre la ciudadanía y los derechos indígenas de los planificadores los llevan a concebir a los indígenas como sujetos de interés público, mientras los autores interesados en los actores se inclinan más por el estudio de los pueblos indígenas como sujetos del derecho.
- 7 No se han indagado con suficiencia las trayectorias y motivaciones políticas que explican la ambigüedad reportada en los conceptos aplicados para caracterizar los distintos contextos, políticas y realidades nacionales como “pluriculturales”, “interculturales”, “multiculturales” o “plurinacionales”. Esta ambigüedad -en apariencia terminológica- demanda considerar las discusiones teóricas y políticas motivadas en la materia (Dietz, 2003) y estudiar tanto la trayectoria histórica de estos conceptos, acuñados en cada país a partir de múltiples referencias y operados en términos prácticos por diversos agentes sociales durante el siglo XX, así como las posiciones no sólo políticas, sino jurídicas y académicas derivadas, a fin de ponderar sus efectos actuales en torno al ejercicio de los derechos y la ciudadanía étnica (De la Peña, 1999b).
- 8 Además de 16 integrantes mayas de la UNEM, participaron en el equipo de investigación Jorge Gasché, como asesor internacional; Jessica Martínez, como asesora pedagógica; Raúl de Jesús Gutiérrez Narváez, como investigador asociado; Arturo Lomelí González, en la revisión de la escritura en lenguas mayas; y Ronald Nigh Nielsen, en el ámbito de los saberes agroecológicos.
- 9 En el campo de las etnografías colaborativas, críticas y descolonizadoras podemos también mencionar los aportes de Deloria (1969), De Sousa Santos (2005, 2007), Mignolo (2001 y 2006), Schiwy y Maldonado (2006), Hale (2004), Hernández (2006), Leyva y Speed (2008), Leyva, Burguete y Speed (2008), Casas-Cortés, Osterweil y Powell (2007).
- 10 En atención a los estudios realizados por Ruth Paradise (1985) la manera en que las madres mazahuas socializan a sus hijos pequeños no los dispone a comportarse en la escuela de manera apropiada. Por la presencia de



determinados estilos socioculturales de aprender, los niños y las niñas mazahuas cuentan con un amplio sentido de autonomía, respeto y libre capacidad de experimentación y movimiento, crecen en espacios de interacción fundados en un aprendizaje autónomo y práctico y, debido a ello, no se desempeñan adecuadamente en ambientes escolares heterónomos, “tayloristas” y “magistrocentristas”.

- 11 En estados de la república mexicana con alta composición indígena -como Guerrero, Oaxaca y el mismo Chiapas- estos hallazgos pudieron haber sido significativos en términos pedagógicos. Muchos pueblos indígenas, distribuidos en grandes regiones y en parajes donde conviven día a día familias, ancianos, comuneros, jóvenes, niños y niñas, albergan como “bibliotecas vivientes” un conjunto de conocimientos y prácticas que se derivan de los vínculos de parentesco, amistad y/o paisanaje que adquieren sentido a partir de la realización de actividades productivas, laborales y rituales, donde los recursos naturales disponibles son transformados para determinados fines.
- 12 Además, en las últimas décadas del siglo XX, muchas familias zapotecas serranas emigraron masivamente a la ciudad de México y Los Ángeles (California), manifestándose en muchos casos una paulatina inserción escolar y laboral que motivaba en los jóvenes un deseo intenso de abandonar definitivamente el terruño y el mundo campesino, a fin de encontrar nuevos satisfactores.
- 13 Los resultados del proyecto “Tarjetas de Autoaprendizaje” han sido publicados en diversos medios y foros, habiéndose derivado, además del proyecto en torno a la ciudadana intercultural aquí reportado, otros más en los ámbitos de la formación de maestros para el medio indígena y el diseño de modelos curriculares alternativos.
- 14 Recurrimos en este momento a la lectura de las magníficas obras de Andrés Aubry (2003) sobre los Acuerdos de San Andrés expresados en lenguas mayas, y de Antonio Paoli (2003) sobre educación, autonomía y sabiduría de los tseltales, entre otras. Consideramos también el análisis del Convenio 169 de la OIT que desarrollo Jorge Gasché en colaboración con los educadores indígenas de la UNEM (Bertely, 2009).

Bibliografía

- Alfaro, S.; Chinchayán, P y Mujica, L. (2007). Sistematizaciones de las experiencias andinas y amazónicas de intercambio educativo en ciudadanía y liderazgo intercultural. En: J. Ansión y F. Tubino (eds.) *Ciudadanía intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Almeida, F; Fonseca, I. M. y Repetto, M. (2007). “Educação, cidadania e interculturalidade no contexto da escola indígena de Roraima”. En: J. Ansión y F. Tubino (eds.) *Ciudadanía intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Aubry, A. (2003). *Los Acuerdos de San Andrés*. Edición bilingüe. México: Gobierno del Estado de Chiapas.



- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. (1998a). Educación indígena del siglo XX en México. En: P. Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*. Biblioteca Mexicana, Tomo II, (pp. 74-110.),. México: FCE.
- Bertely, M. (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.
- Bertely, M. (2000a). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bertely, M. (2000b). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. México: ISCEEM.
- Bertely, M. (Coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. 3, Tomos I, II y III. México: COMIE.
- Bertely, M. (Coord.) (2004). *Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: CEIB-SEP, UNEM, OEI. Fondo León Portilla, Editorial Santillana.
- Bertely, M. (2007a). *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. Sistematización de la experiencia*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Ford.
- Bertely, M. (2007b). Modelo pedagógico para una ciudadana intercultural activa y solidaria. En: *Modelos pedagógicos y marcos conceptuales en Educación Ciudadana Intercultural*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Ford.
- Bertely, M. (2007c). Lecciones éticas y ciudadanas de los pueblos mayas para el Mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador. *Revista de Antropología Social (RAS)*, Madrid: Universidad Complutense.
- Bertely, M. (2008a). Derechos indígenas y ciudadanía intercultural. Resultados de un proyecto con educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de Chiapas, México. En: *Actas del Coloquio Internacional Égalité/Inégalité (s) dans les Amériques*: Instituto de las Américas/Universidad de la Sorbona, Paris 3.
- Bertely, M. (Coord.) (2008b). *Los hombres y las mujeres del Maíz. Democracia y derecho indígena para el Mundo*. Colección Espejo de Urania. Libros del Rincón. México: Secretaría de Educación Pública.
- Bertely, M. (2009a). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo liberal y comunitarista. En: G. Gunther; G.



Mendoza, y S. Téllez (coords.) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Bertely, M. (Coord.) (2009b). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho*. México: Papeles de la Casa Chata, CIESAS.

Bertely, M. y González Apodaca, E. (2003). Etnicidad en la Escuela. En: Bertely, M. (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. 3, Tomo I. México: COMIE.

Bertely, M. y Gutiérrez, R. (2007). Luchando por el ejercicio activo y solidario de ciudadanías interculturales en el contexto de la dominación neoliberal en México. En: *Modelos pedagógicos y marcos conceptuales en Educación Ciudadana Intercultural*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Ford.

Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (coords.), (2009). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Carbonell, M. (2004). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Editorial Porrúa.

Cardoso de Oliveira, R. (1990). La politización de la identidad y el movimiento indígena. En: J. Alcina Franch (comp.) *Indianismo e indigenismo en América*. Madrid: Alianza Editorial.

Casas-Cortés, M. I.; Osterweil, M. y Powell, D. (2007). Fronteras borrosas: reconociendo las prácticas de conocimiento en el estudio de movimientos sociales. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Permanente sobre "Poder, Política y Movimientos Sociales", 3 de mayo, CIESAS Sureste, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Castillo, C. y McLean, G. (2007). Sistematización de buenas prácticas en materia de educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza. En: J. Ansión y F. Tubino (eds.) *Ciudadanía intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Clifford, J. y Marcus, G. E. (eds.) (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.

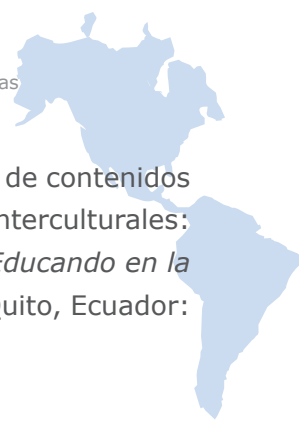
CONAPO (2000) Censo General de Población y Vivienda.

Conde, S. (2004). *Educar para la Democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. México: Instituto Federal Electoral.

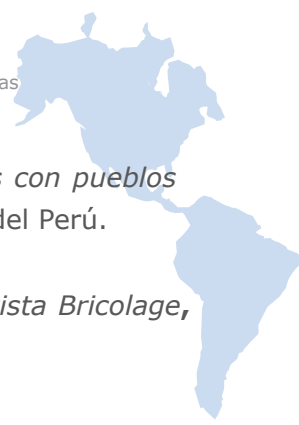
De Castro, C. (1999). Mapas cognitivos. Qué son y cómo explorarlos. En: *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 33: <http://www.ub.es/geocrit/sn-33.htm>. España: Universidad de Barcelona.



- De la Peña, G. (1998). Articulación y desarticulación de las culturas. En: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, 15, Madrid: Trotta.
- De la Peña, G. (1999a). Territorio y ciudadanía étnica en la Nación globalizada. *Revista Desacatos*, 1. México: CIESAS. 13-27.
- De la Peña, G. (1999b). Notas preliminares sobre "ciudadanía étnica" (El caso de México). En: A. J. Olvera (coord.). *La Sociedad civil: de la teoría a la realidad*. México: El Colegio de México.
- De Sousa Santos, B. (2007). Una concepción multicultural de los derechos humanos. En: *Revista Memoria*, No. 101. México: CEMOS.
- De Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid y Bogotá: Editorial Trotta S.A. e ILSA.
- Deloria, Jr. V. (1969). *Cluster Died for your Sins. An Indian Manifesto*. Londres: Collier-Macmillan Limited.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio a la Diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada/México: Universidad de Granada, CIESAS.
- Dworkin, R. (1993). *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós, ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fanon, F. (1963). *Los Condenados de la Tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía de los oprimidos*. México: Siglo XXI.
- Gallegos, C. y Martínez, J. (2004). *Guía para desarrollar las Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: CEIB-SEP, UNEM, OEI, Fondo León Portilla & Editorial Santillana.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas (Estrategias para entrar y salir de la modernidad)*. México: Grijalbo.
- Gasché, J. (2009a). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. En: M. Bertely; J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.



- Gasché, J. (2009b). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En: M. Bertely; J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gledhill, J. (2004). La ciudadanía y la geografía social de la neoliberalización profunda. *Relaciones* 100, Vol. XXV. Universidad de Manchester.
- Gutiérrez, R. de J. (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.
- Hale, C. (2004). Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada. Ponencia presentada en la *Reunión de Investigación Indígena*, organizada por CLASPO, La Paz, Bolivia.
- Hernández, R. A. (2006). Socially Committed Anthropology from a Dialogical Feminist Perspective. Ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Anthropological Association (AAA). Panel Critically Engaged Collaborative Research: Remaking Anthropological Practice.
- Hobsbawm, E. (1993). Introduction: Inventing traditions. En: E. Hobsbawm y T. Ranger (eds.) *The invention of tradition*. Cambridge: University Press.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: a liberal theory of minority rights*. **Oxford: Clarendon.**
- Leyva, X. y Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva; A. Burguete y S. Speed (Coords.) *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*. (pp. 33-56). México: CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.
- Leyva, X.; Burguete, A. y Speed, S. (Coords.) (2008). *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*. México: CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.
- Lindenberg, N. (1996). *Escolas da foresta. Entre o passado oral e o presente letrado*. Río de Janeiro: Editorial Multiletra.
- Macintyre, A. (1992). Tres versiones rivales de la ética. En *Enciclopedia, Genealogía y Tradición*. Madrid: Rialp.
- Machaca, G. y López, L. E. (2007). El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo.



En: J. Ansión y F. Tubino (eds.) *Ciudadanía intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Macho, E. (2005). La experiencia espacial diferenciada por la condición de género. *Revista Bricolage*, Año 3, No. 9. 44-53

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

Marston, A. (1997). *La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, México*. Thesis in partial fulfillment of NEVS and LALS.

Martínez, A. y Granda, S. (2007). Curso de formación ciudadana intercultural en el programa de educación intercultural bilingüe. Análisis y nuevos retos. En: J. Ansión y F. Tubino (eds.) *Ciudadanía intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Mignolo, W. (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo/Duke University.

Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. En F. Schiwy y N. Maldonado (*Des*) *colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Cuaderno No.1 (pp. 11-24), Ediciones del Signo/Duke University Press.

Morales, P. (coord.) (1994). *Pueblos indígenas, derechos humanos e interdependencia global*. México: Fondo de Cultura Económica.

Olivé, L. (1999) *Multiculturalismo y pluralismo*. Biblioteca Iberoamericana de Ensayo. México: Paidós, UNAM.

Olvera, A. (2001). El estado actual de la ciudadanía. México. *Revista Este País*, julio.

Paradise, R. (1985). Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, No. 1, 83-93.

Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM.

Podestá, R. (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.

Podestá, R. (2007). *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas y niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*. México: CEIB, SEP.



- Pineda, O. (1993). *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de Los Altos de Chiapas*. México: Altres Costa-Amic.
- Rappaport, J. (2006). Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*. No.42.
- Rappaport, J. y Ramos, A. (2005). Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Historia Crítica*, No. 29.
- Rawls, J (1993). *Political Liberation*. Nueva York: Columbia University Press. (véase *Liberalismo político*, Barcelona: Crítica, 1996)
- Roelofsen, D. (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.
- Schiwy, F. y Maldonado, N. (eds.) (2006). *(Des) colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*. Cuaderno No.1, Ediciones del Signo/Duke University Press.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona, Paidós.
- Tirzo, J. (Coord.) (2005). *Educación e interculturalidad. Miradas en la diversidad. México*. Colección Mastextos, no. 1. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres Salcido, G. (2007) En L. Romero y G. Ayala. *El alza en tortillas, por prácticas monopólicas*. (pp. 8-9). México: Gaceta UNAM No. 3, 953, 18/01/2007.
- UNEM (1999). Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudios. Chiapas, México: Manuscrito sin publicar.
- Vargas Guadarrama, L. A. (2007). En L. Romero y G. Ayala. *El alza en tortillas, por prácticas monopólicas*. (pp. 8-9). México: Gaceta UNAM No. 3, 953, 18/01/2007.
- Vigil, N. y Zariquiey, R. (eds.) (2003). *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Cooperación Técnica Alemana, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Argentina y Barcelona: Editorial Paidós Mexicana, Editorial Paidós SAICF, Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Villoro, L. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.



Walzer, M. (1994). La idea de sociedad civil. *Ciencia Política*, no. 35, Santafé de Bogotá, Tierra Firme, II trimestre, 47-68.

Weber, M. (1999 [1922]). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Young, M. (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, S. (2005) *La desmodernidad mexicana y las alternativas a la violencia y a la exclusión en nuestros días*. México: Editorial Océano.