



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO



DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN DESARROLLO RURAL

Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik
(Educándonos para una nueva vida): Praxis educativa autónoma para el
desarrollo en las Cañadas de la Selva Lacandona.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN DESARROLLO RURAL

P R E S E N T A
DIONICIO TOLEDO HERNÁNDEZ

DIRECTORA: DRA. GABRIELA CONTRERAS PEREZ

MÉXICO D.F.

Noviembre 2020.

ÍNDICE

Agradecimiento

Dedicatoria

INTRODUCCION

PAGINAS

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO Y CHIAPAS.	
1.1 La educación y los pueblos indígenas	13
1.2 Experiencias y propuestas de educación del Estado Mexicano.	22
1.3 Chiapas. Las fuerzas locales y la educación indígena	32
1.4 Incidencia en la educación, promovida por otros proyectos	44
CAPÍTULO 2: LA INTERCULTURALIDAD, EJE PRINCIPAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA INCLUCION A LA DIVERSIDAD.	
2.1 Interculturalidad y la atención a la diversidad	48
2.2 La Educación Intercultural y Bilingüe	54
2.3 Te P'ujubtesel, una filosofía de la praxis de la educación en los tseltales	62
2.4 Incidencia de propuestas de educación para el desarrollo, en la construcción de una sociedad intercultural.	65
CAPÍTULO 3: LA PRAXIS EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO, DESDE LA EXPERIENCIA DE Educación Comunitaria Indígenas para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA).	
3.1 Antecedentes de ECIDEA como proyecto de educación alternativa.	70
3.2 Sp'ijubtesel Jabjtik yu'un Yach'il Jkuxlejaltik (Educándonos para una nueva vida) Praxis educativa autónoma para el desarrollo.	79
3.2.1 Base curricular y metodológica de ECIDEA y la praxis educativa	86
3.3 Reapropiación teórica-práctica de los valores y elementos culturales del pueblo tseltal.	96 101

3.4 Lekil kuxlejal una construcción del desarrollo desde los sujetos.	
CAPÍTULO 4: OTRAS FORMAS Y MIRADAS DEL QUEHACER EDUCATIVO EN CHIAPAS.	
4.1 La Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM) y la nueva Educación Primaria Intercultural y Bilingüe.	112
4.1.1 La UNEM, con la propuesta pedagógica desde el método inductivo	122
4.2 Educación Autónoma del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).	125
4.2.1 Origen y justificación de la creación de una educación autónoma	126
4.2.2 Las Características de la educación autónoma Zapatista “semillita de sol”	131
4.3 El Patronato Pro-Educación Mexicano en la creación de la Secundaria y Bachillerato en el Ejido Guaquitepec, Chilón, Chiapas.	141

CONCLUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

En la historia nacional existen episodios que dan cuenta de la enorme discriminación y subordinación a la que han estado sometidos los pueblos indígenas. Durante muchos años, el Estado Mexicano ha tratado de homogenizar a la sociedad nacional, sin ninguna consideración hacia las formas de reproducción social y diversidad cultural de los pueblos indígenas que habitan en nuestro territorio nacional. Lo anterior, ha provocado conflictos nacionales y étnicos, que han conducido a una serie de luchas con tendencias pluralistas y descentralizadoras. Actualmente, los pueblos indígenas tratan de reivindicar sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales, por medio de movimientos sociales, que cada vez son más visibles y cercanos a la realidad social de nuestro país, poniéndose de manifiesto las formas ancestrales de ejercer y definir dichos derechos.

Las imposiciones ejercidas por el sistema político, económico, religioso, educativo y cultural donde predomina el autoritarismo y la centralización de la toma de decisiones en los países que se autoproclaman de primer mundo favorece que se descalifique, rechace y obstaculice el desarrollo de proyectos alternativos y autónomos de los pueblos indígenas, que luchan por el ejercicio y construcción de las formas propias de ser, sin someterse al modelo vertical del sistema capitalista. En el escenario político actual, los proyectos alternativos tienen como finalidad que los pueblos indígenas sean propositivos y constructores de su propio desarrollo y de situaciones en las que no tengan lugar la discriminación, marginación e intolerancia hacia la diversidad cultural.

Las comunidades de la región han enfrentado el problema de la militarización y paramilitarización, que provoca una situación de miedo y tensión constante. La presencia de militares rompe con la vida cotidiana e impacta principalmente en las

mujeres, niños y niñas que padecen los efectos del alcoholismo, drogadicción y la prostitución. De lo anterior, los principales resultados son el **desgaste y descomposición de la vida comunitaria.**

La región ha enfrentado un acelerado **crecimiento demográfico** que explica en parte la **expansión continua de las fronteras agrícolas.** Los sistemas de milpa (roza-tumba y quema) y de ganadería extensiva, son incapaces de sostener este crecimiento. La escasez de tierras laborales aunada a la pérdida de la cobertura vegetal y, a la fuerte erosión del suelo, convierten a la tierra en continua demanda campesina. La tenencia de la tierra genera conflictos entre comunidades y organizaciones, aunado a ello, en los últimos años se ha venido intensificado la migración de jóvenes indígenas de forma temporal, hacia estados del norte y suroeste del país, en donde se emplean como mano de obra y/o jornaleros agrícolas.

En la presente investigación nos centraremos en el estudio y análisis del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), que ha desarrollado un proceso de construcción y ejercicio de la autonomía en las comunidades indígenas tseltales de las Cañadas de la Selva Lacandona, como parte de la afirmación y ejercicio de los derechos indígenas del pueblo tseltal, a definir y gestionar sus propios programas educativos que respondan a la realidad y visión de desarrollo integral de las comunidades.

Es importante mencionar que, en la región de **Las Cañadas de la Selva Lacandona**, donde se ubican las comunidades que desarrollan la propuesta educativa del programa ECIDEA, específicamente dentro de los municipios de **Ocosingo, Chilón y Sitalá**, ha existido una problemática política y socioeconómica compleja, que se ha venido agudizando en las últimas décadas, principalmente como consecuencia de las políticas y estrategias implementadas por los gobiernos federales y estatales en contra del movimiento indígena independiente.

Durante los 20 años de existencia del Programa ECIDEA, se ha impulsado un modelo educativo alternativo que sustenta la identidad cultural del pueblo tseltal, luchando por transformar la realidad, de dirigir sus acciones en la construcción de un Lekil Kuxlejal a través del ***Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik*** que en castellano significa ***"Educándonos para una nueva vida"***, luchando también por su reconocimiento por el Estado mexicano como un programa educativo especial, no oficial, en el sentido de contar con autonomía para el ejercicio del derecho a la educación y una manifestación del pueblo tseltal a construir un modelo educativo que parta del contexto sociocultural del mismo.

El presente documento, es una de las expresiones que más he anhelado en la vida, sobre todo por la gran importancia que tiene dentro de mi formación personal pero también como una muestra del gran compromiso que tengo desde hace más de 18 años con el programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (en adelante, ECIDEA). En éste comencé desde sus inicios como educador comunitario y posteriormente como coordinador general, hasta llegar a de ser parte de la mesa directiva del colectivo de educadores *"Lumaltik Nopteswanej A. C"*. Aquí he adquirido nueva forma de ver, hacer y ser, dentro de esta sociedad tan caótica.

Durante mis estudios de la Maestría en Desarrollo Rural, construí la tesis denominada ***"Construcción y ejercicio de la autonomía en comunidades tseltales a través del programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo"***, donde se expresa el proceso de lucha de los tseltales en la construcción de su modelo educativo, considerando los elementos culturales e identitarios, y las propias concepciones del mundo y de la realidad en que vivimos.

En esta ocasión, en el Doctorado el Desarrollo Rural decidí trabajar con el tema ***"Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik (Educándonos para una nueva vida): Praxis educativa autónoma para el desarrollo en las Cañadas de la Selva Lacandona"*** con la intención de socializar como elemento central la forma

del desarrollo del modelo educativo desde la filosofía de la praxis, retomando los principios éticos y valores culturales del pueblo tseltal.

La praxis, entendida desde los tseltales como “*spasel te bin yas k’an k’otantik yu’un slekubtesel sok slejel jlekil kuxlejalitik*”, cuyo significado aproximado en castellano es la acción de lo que nos dicta el corazón, pero con un sentido de búsqueda de procesos para el mejoramiento de las condiciones de vida y la buena vida de manera colectiva, acciones con un sentido de pertenencia cultural y lingüísticas desde la relación de los seres con la naturaleza. Como en el caso del campo de la educación donde todos tenemos que incidir para la construcción de un tipo o modelo de sociedad que queremos.

Así, con esta investigación trato de contribuir a la búsqueda de conocimientos y aprendizajes, que permitan reforzar esta lucha por una educación alternativa desde la praxis. Destaco que un elemento derivado de las luchas indígenas ha sido el surgimiento de experiencias similares a la de ECIDEA, que quizá sigan los mismos objetivos para impulsar, posicionar y ejercer tanto los derechos como los múltiples aspectos culturales de los pueblos indígenas, en la construcción de un modelo educativo.

Podemos mencionar que, la lucha de los pueblos indígenas pretende no solo la satisfacción de una demanda añeja: una educación propia. Es, sobre todo, la conciencia histórica de construir una educación que posibilite la autoidentificación y la autodeterminación como pueblo en una sociedad pluricultural y multilingüe.

La investigación que se ha realizado sobre los proyectos de educación autónoma ha sido mayoritariamente descontextualizada, sin tomar en cuenta a los pueblos que los construyen y desarrollan. Es importante contribuir a la construcción de caminos hacia el autodesarrollo de los pueblos indígenas, que tengan un origen distinto a los limitados procesos temporales de acompañamiento, desde dentro, retomando concepciones propias de los pueblos indígenas, que permitan conocer los alcances y limitaciones reales de los proyectos de educación autónoma.

Es importante mencionar que en la investigación fue prioritario conocer y analizar con profundidad las grandes problemáticas y dificultades que enfrenta el programa ECIDEA en la región a lo largo de su trayectoria, así como los obstáculos que han estado presentes en el desarrollo del programa educativo y en el ejercicio autonómico del colectivo de educadores, retomando las perspectivas de la comunidad educativa como son padres, madres, niños, niñas, educadores, educadoras y autoridades comunitarias.

En la actualidad se plantean, por parte del Estado, programas educativos que no contemplan la situación educativa real que se vive en las comunidades indígenas, lo que refleja la falta de voluntad política hacia el reconocimiento de la naturaleza pluricultural de nuestro país. Como resultado, encontramos el surgimiento de proyectos educativos que buscan brindar una solución a la problemática educativa que impera entre los pueblos indígenas. Es importante mencionar que a pesar de los logros alcanzados **persiste la visión ajena, externa, y homogenizadora**, misma que **no retoma, ni respeta los conocimientos y valores existentes** en la **cosmovisión y las formas de concebir** los procesos de enseñanza-aprendizaje propios de los pueblos

El proceso metodológico ejecutado es la de investigación - acción, y como sujeto/actor pues al formar parte del pueblo indígena tseltal pude no sólo sistematizar, dar una interpretación y explicación de los diversos procesos sociales y políticos, sino un conocimiento del contexto, de la intervención de distintos actores sociales, momentos de crisis, conflictos, promoción de actividades para atenuar ciertas tensiones políticas o participar en propuestas diversas que pudieron haber contribuido para llevar adelante desde trámites hasta proyectos que formalizaron peticiones. Además, ha sido crucial ser parte de la puesta en marcha de los saberes propios de la cultura que caracterizan a las comunidades indígenas, que habitan en las Cañadas de la Selva Lacandona. Debo señalar que esto no fue sencillo pues hubo varios aspectos que implicaban la necesidad de

mantener cierto nivel de observación que no perturbara los niveles de análisis, que me permitiera comparar y tratar de no emitir juicios apresurados. Esto, sin duda, fue una de mis preocupaciones constantes, a lo largo de este proceso:

La investigación – acción, está vinculada a los actores sociales, es primordial establecer las condiciones necesarias para construir un espacio en el cual sea posible un encuentro dialógico para llevar a cabo una lectura de la realidad desde la acción, con miras a pasar de la experiencia a la reflexión y a la comprensión, siempre en asociación con la realidad y con las relaciones que definen al sujeto. De esta manera la posibilidad de acercamiento a los procesos sociales mediante la reflexión, la comprensión, la sistematización e incluso la acción abre otras vías de diálogo, acercamiento y reciprocidad entre quienes participan en el proceso, pero más que eso, favorece la interacción de múltiples perspectivas y formas de conocer la realidad, desde las propias del conocimiento popular hasta las disciplinarias, para lo cual se requiere emplear metodologías y pedagogías que asuman el reto de generar nuevos conocimientos sobre la compleja realidad que sean útiles para los diferentes actores. (Cortez, Carlos; 2014, 17)

Esta metodología permitió inmiscuirme en el desarrollo práctico del modelo educativo de ECIDEA y a la vez reflexionar desde la praxis que se ha venido desarrollado para la transformación de la educación en el contexto de los pueblos indígenas, lo cual permitió abrir la investigación con organizaciones hermanas que están desarrollando experiencias similares trabajando directamente con los sujetos sociales y actores principales.

Lo antes mencionado, considero que representó una ventaja que me condujo al cumplimiento de los objetivos planteados en el proyecto de investigación. Existe una relación de colaboración y amistad con los principales actores que han participado en la construcción de la propuesta del Programa ECIDEA y, que han sido clave para la generación de procesos organizativos, siendo partícipes en experiencias que han sido base para el surgimiento de organizaciones sociales, que tienen fuerte presencia en la zona donde se realizó la investigación, como son

la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC), la ARIC - Unión de Uniones Histórica (ARIC-UUH), la ARIC Independiente y Democrática, (ARIC-ID) y las bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), entre otras.

Dentro de la metodología desarrollada hubo dos fases que fueron las siguientes:

Fase documental: tuvo como principal objetivo recopilar información sobre la práctica y praxis educativas del Programa ECIDEA, retomando la metodología didáctica y pedagógica. También pude consultar materiales audiovisuales que se han realizado a partir del Programa ECIDEA. Se consideró importante, la lectura y análisis de documentos bibliográficos y hemerográficos, que se construyeron a partir de otras propuestas educativas hermanas, pudiendo ser no sólo del ámbito educativo. Otro aspecto importante, fue la construcción de herramientas de investigación, que nos permitieron analizar y sistematizar la información recabada de forma apropiada y provechosa para la investigación, se realizaron entrevistas, encuestas, planeación de reuniones de reflexión y análisis como principales herramientas de investigación.

Fase de campo: Una parte importante del proceso de investigación se realizó por medio de un trabajo de campo, con la interacción directa con los principales actores que han tenido incidencia en la construcción y ejecución de la propuesta educativa. Se establecieron espacios de intercambio de información, reflexiones y análisis, con informantes claves apoyado por instrumentos que se construyeron en la fase documental, como son: entrevistas con educadores(as) comunitarios, entrevistas a equipos de asesores, acompañantes y autoridades comunitarias. Realicé una participación directa en trabajos colectivos como fueron asambleas regionales y generales de educadores(as) comunitarios, además de reuniones de reflexión y análisis con los principales actores de las comunidades educativas.

En este sentido, el primer capítulo **Antecedentes históricos de la educación en México y Chiapas**, pretende compartir el proceso histórico de la construcción de la educación en México, las perspectivas de diferentes periodos gubernamentales

y la dirección que se conduce el sistema educativo nacional, además de la creación de diversas instituciones educativas de atención hacia los indígenas y el estudio de las lenguas originarias a nivel nacional. Por otro lado, es importante dar a conocer la situación de Chiapas en la construcción del proceso de la educación, sobre todo para la población indígena, donde el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INI) tuvo un largo transitar para contribuir en la atención a las comunidades con la educación indígena.

La interculturalidad, es un enfoque que puede transformar la educación a favor de la diversidad, por ello en el segundo capítulo denominado: **La interculturalidad eje principal de la educación para la inclusión a la diversidad**, trata de analizar desde el concepto mismo y sus implicaciones ante la diversidad cultural y lingüística existente en nuestro país y en el mundo, sobre todo la deconstrucción de los conceptos desde la noción y visión de los pueblos indígenas y propuestas educativas alternativas como la que presenta el programa ECIDEA desde la filosofía de la praxis en los tseltales, además de compartir las formas de incidencias en las políticas educativas en la lucha por la inclusión y en la construcción de una nación pluricultural.

Por otro lado también se hace presente que a partir del conflicto armado iniciado por el EZLN en el año de 1994 en Chiapas, el gobierno del estado trató de retomar una de las demandas del movimiento: me refiero a la educación contextualizada hacia la cultura, identidad y cosmovisión de los pueblos indígenas creando un proyecto emergente simulando el respeto a las comunidades y pueblos en la elección de sus educadores comunitarios pero desarrollando la práctica de una educación bajo normas, modelo y control del sistema educativo nacional.

El capítulo III, denominado. **La praxis educativa para el desarrollo, desde la experiencia de ECIDEA**, hablamos de cómo en la construcción del desarrollo desde la visión de los sujetos, desde lo local y desde abajo, tiene que haber una praxis innovadora. Por ello se hace el análisis y descripción de la experiencia del

programa de Educación Comunitaria Indígenas para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) en la búsqueda del Lekil Kuxlejal (desarrollo) desde la perspectiva de los tseltales de forma autónoma, tomando los saberes, expresiones culturales y, en este caso, la educación como elemento de apoyo y medio para lograrlo.

Lekil Kuxlejal, expresión del pueblo tseltal, con mensaje claro y preciso de la “buena vida” cuyo significado está inmerso en las prácticas concretas y reales de proyectos o procesos transformadores que buscan demostrar en verdadero sentido de la existencia y de construcción de la historia en la preparación y formación del ser humano. Es por ello que en este capítulo se trata de demostrar estos procesos transformadores y la generación de conciencia emancipadora dentro de la educación.

Chiapas, es un estado donde la historia se ha transformado por los diferentes movimientos indígenas y sociales existentes, desde lo agrario, salud, educación, y por la exigencia del respeto y reconocimiento de los Derechos y cultura indígena, cuyos principios de luchas surgen desde el congreso indígena de 1974 en diversas formas y estrategias tratar de hacer un frente antes todo tipo de amenazas que atañe con las formas de vida de los pueblos. A partir de 1994, el EZLN pone al desnudo la gran desigualdad y problema existente en las regiones indígenas generados por el sistema capitalista, es por ello que diferentes organizaciones sociales comienzan a ejercer la autonomía en la creación de sus propios modelos educativos. Este es el punto central expresado en el capítulo IV de esta tesis, con el título **Otras formas y miradas del quehacer educativo en Chiapas**, donde expongo cómo es que las comunidades indígenas Tseltales, Tsotsiles, Tojolabales, Ch’oles, abren brechas para encaminar modelos educativos propios, ante la falta de un sistema plural e incluyente.

Asímismo se retomaran las tres experiencias en educación alternativa que se encuentran en el estado de Chiapas, que han tratado de contribuir al desarrollo activo de procesos de enseñanza-aprendizaje, con acciones concretas que sean

capaces de tomar decisiones, de organizarse, de proponer actividades individuales y colectivas, que ejercen su derecho a la autogestión y autonomía, aun sin el reconocimiento del Estado Mexicano, hacia la búsqueda del bienestar social y de la formación de sujetos activos dentro de su contexto. Son proyectos educativos generados por los pueblos indígenas del estado de Chiapas, mismos que son legitimados basándose en el reclamo añejo de una educación verdadera que responda a las demandas y problemas cotidianos, que retome y valore los conocimientos propios que poseen las comunidades indígenas, transmitidos de generación en generación, es decir, una educación para una nueva vida, que permita la reapropiación teórica- práctica de los principales valores y elementos culturales que forman parte de la identidad.

Como parte final de la presente tesis, se plasman las principales conclusiones que se obtuvieron durante el desarrollo de la presente investigación, mismas que han sido obtenidas en un proceso de análisis y reflexión, basado en las experiencias educativas autonómicas en el estado de Chiapas como una gran fortaleza de los pueblos en las tomas decisiones y autogestión educativa. Además de analizar cómo se ha ido transformado la educación en México y en especial en el estado Chiapas.

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO Y CHIAPAS.

1.1 La educación y los pueblos indígenas

Como parte de la política de representación, las sociedades y las poblaciones subordinadas o subalternas, han sido marcadas con particularismos culturales, frente a una pretendida mismidad de los sectores dominantes, cuyas identidades, culturales y conocimientos son definidas como universales (asociados a una matriz colonial europea) y, por ende, desmarcados de cualquier particularismo cultural. En estos procesos, la escuela y la academia han cumplido un lugar y una función determinante, en tanto reproducen dicha lógica de representación esencializando la otredad (la diferencia cultural en relación con los sectores dominantes de la sociedad) de la población subalterna, sobre quienes se ha construido una imagen que los ubica como objetos “exóticos”, vestigios del pasado, salvajes, reductos de identidad o sociedad en transición hacia la modernidad. (Axel Rojas y Elizabeth Castillo; 2006)

La histórica resistencia que ha manifestado la población indígena en el terreno educativo se ha dado de diversas formas. Primeramente, mediante la implementación cotidiana de un modelo pedagógico propio, una educación endógena que está sustentada en las prácticas y valores indígenas y cuyos resultados se aprecian claramente en su capacidad de transmisión de generación de las lenguas y cultura indígena y en la permanencia de las mismas hasta nuestros días. Otra postura que se ha asumido esta resistencia ha sido de las comunidades indígenas frente a la educación escolarizada, que se observa ya desde la negativa a asistir a los colegios franciscanos establecidos en la Nueva España en el siglo VXI (Josefina Zoraida Vázquez y Kazuhiro 1999), radicalizadas durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, cuando se manifestó una oposición abierta a la apertura de escuelas en las comunidades indígenas e

incluso se llegó a cerrar y/o quemar alguna de ellas, e incluso se negaron a enviar a los niños y niñas a la escuela.

Durante la segunda mitad del siglo XX la educación escolar fue ganando legitimidad en las comunidades indígenas, ya que sus habitantes veían en ella un cierto valor instrumental, principalmente en el aprendizaje de la “castilla” de las “cuentas” y de las “letras” para defenderse de los mestizos”. Muchos padres de familia enviaban a sus hijos a la escuela únicamente durante los primeros dos o tres años, los cuales adquirirían las habilidades mencionadas para después reintegrarlos a la educación tradicional. La incipiente incorporación de los indígenas a la escuela no fue pasiva. Pronto comenzaron a cuestionar muchas de las prácticas educativas y a buscar incidir en su transformación.

El concepto de educación ha adquirido distintas concepciones desde diversos puntos de vista, a lo largo de toda la vida, como fuerza emancipadora, liberadora, como forjadora de un comportamiento, decidido con total autonomía por cada persona. Algunos identifican que educación es un proceso para aprender a conocer, a hacer, a ser, a vivir juntos, para la interacción, para el enriquecimiento recíproco, para el respeto a los demás. Educación para aprender a emprender, para aprender a atreverse. (Estupiñán, N. y N. Agudelo; 2008, p. 31)

Conocemos bien que a lo largo de la historia la educación en México, se ha considerado como medio o estrategia principal para superar el analfabetismo, la ignorancia, y de integración de la sociedad indígena a la civilización, como se ha sugerido, pese a la ya tradicional y usual referencia sobre la supuesta unidad idiomática latinoamericana y la herencia histórica hispana que nos une, es necesario destacar el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe que caracteriza tanto a nuestra región como la existencia innegable de una o dos lenguas comunes. Por largo tiempo se intentó, primero, ignorar dicha diversidad y posteriormente, erradicarla por medio del sistema educativo, haciendo de éste una

herramienta para la homogeneización lingüística y cultural, sobre todo cuando la diversidad estaba referida a lo ancestral indígena.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales, a las selvas y llanos, por lo general donde habitan las poblaciones indígenas, el sistema educativo oficial cumplió una labor 'civilizatoria' y de reproducción del orden hegemónico urbano y de reproducción social como lo sostiene Bourdieu:

“Las estrategias educativas, entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del "capital humano", sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo”.

Eso sucede, en especial, con el caso de las estrategias "éticas" que apuntan a inculcar la sumisión del individuo y de sus intereses al grupo y a sus intereses superiores; así, cumplen una función fundamental, asegurando la reproducción de la familia que de por sí es el "sujeto" de las estrategias de reproducción”. (Bourdieu, 2011; 38)

Desconociendo, por ende, las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender, así como las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar.

La exclusión a la que aludimos no ha sido sólo simbólica. De hecho y hasta hoy, por lo general, ser indígena no sólo en Chiapas, sino en general, en América Latina equivale a estar y/o ser considerado como parte de las capas más bajas de la sociedad y habitar en zonas con mayor pobreza y rezago, incluido el educativo. Uno podría discutir con los indicadores utilizados por los estudios de pobreza, sobre todo en cuanto a que, por lo general, pasan por alto consideraciones de tipo

cultural y, a menudo, se basan en parámetros relativos al contexto urbano o determinados sectores sociales. No obstante, es necesario tomar en cuenta que incluso cuando se compara el medio rural indígena con el medio urbano, se observan serias desventajas para los primeros. Tales disparidades tienen que ver tanto con aspectos educativos, como de salud y salubridad como nutricionales. De ahí que se considere que ser indígena es igual a ser pobre. La gravedad de la situación es tal que ahora se considera a la pobreza indígena como indicador de violación de los derechos humanos fundamentales.

Cuando de la educación formal se trata, la exclusión se traduce también en una aguda pobreza educativa, producto, entre otras cosas, del desinterés de los sistemas educativos en la creación de una educación con principios de diversidad cultural, hasta hace muy poco, no tomaban en cuenta las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los educandos que hablan una lengua distinta al idioma hegemónico, idioma desde y en el cual se organizan los currículos escolares. Tal pobreza es producto también de la incapacidad de los sistemas educativos latinoamericanos para tomar en cuenta las experiencias, saberes y conocimientos de los educandos a los que atienden, pese al discurso casi generalizado de las necesidades básicas de aprendizaje y a la asunción, a menudo acrítica, de perspectivas pedagógicas constructivistas. Es igualmente resultante de la tendencia homogeneizante y universalizadora que ha orientado y aún marca a la educación latinoamericana que tomó como modelo el modo de vida y la visión del mundo compartidos por los sectores medios y altos, que tienen a un idioma europeo como lengua de uso predominante o exclusivo y a patrones culturales de corte occidental como referentes.

Todos estos factores han incidido en la configuración de una propuesta educativa ajena a lo que los indígenas necesitan para fortalecer su identidad, además que redundante en resultados, también lo son cuando de atender a la población indígena se trata.

Es difícil encontrar aspectos de la realidad social en los que exista un consenso tan ampliamente aceptado por los más diversos actores como el diagnóstico de la educación formal dirigida a los grupos indígenas de México. Desde 1979, los maestros de la Alianza Nacional de profesionales Indígenas Bilingües, A.C.¹ (AMPIBAC) afirmaban que la educación oficial ha servido a los intereses de una sociedad que oprime los conocimientos, saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas, explota al campesino y viola todas las libertades de niñez y juventud indígena.

El modelo de educación que desarrolla el sistema educativo, por naturaleza es integracionista y provocó mayor exclusión de la diversidad cultural en favor de una sola cultura nacional mestiza. Dicho modelo no respondía a la realidad sociolingüística de los países afectados, ni a las necesidades de aprendizaje de la población indígena. Este repercutió negativamente en la calidad de la educación, profundizó y ayudó a consolidar las desigualdades sociales, políticas y económicas existentes de origen étnico y cultural.

Veamos algunos aspectos históricos que sostienen la argumentación previa:

Tras la guerra de independencia en México, las confrontaciones entre los grupos políticos debatían intensamente problemas en torno a la definición de la Soberanía, respecto a cómo diferenciar y establecer los límites entre el poder de la Iglesia y sus actividades de las acciones y atribuciones del Estado; de qué manera habrían de definirse las libertades del individuo en este Estado naciente, ¿qué hacer en cuanto a las libertades de creencia y de culto? Se debatía también respecto al papel del Estado en relación con la educación hasta entonces a cargo de distintas órdenes religiosas. Por último, este planteamiento derivó en otro punto; el relativo a la condición de laicidad de la educación. Las acciones siguientes, particularmente en materia educativa, plantearon los cimientos de una

¹ En junio de 1977, los maestros que conformaron la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas OPINAC, crearon la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües ANPIBAC, con el objetivo de impulsar iniciativas y programas que fortalezcan pueblos y comunidades y la familiarización con el pensamiento de otros grupos étnicos.

discusión profunda que se extendió en distintos periodos, así como el debate de decisiones que fueron motivo de encarnizadas confrontaciones desde mediados del siglo XIX, hasta las tres primeras décadas del siglo XX. El eje de tales acciones implicó quitarle al clero el control de la educación. (Marta Eugenia García Ugarte – S. F. Rosas Salas, 2016; 153 y ss.)

La confrontación entre el clero y el poder civil tenía varias aristas, y no necesariamente reflejaban la posición de dos bandos homogéneos y este proceso, en el estado de Chiapas, no fue la excepción (Lisbona Guillén, Miguel, 2008)

En ese sentido, se entienden las complicaciones para conseguir que esa separación del clero en materia educativa se consiguiera en un breve plazo. De la misma manera se prolongaron los tiempos para que las definiciones constitucionales en el Artículo Tercero se hicieran efectivas. Y eso que esto apenas refiere a la Constitución de 1857. Lo que se consiguió entonces fue decantar la intrusión de la Iglesia en la enseñanza pública y quedó para el clero el ámbito de algunos colegios particulares. La élite se quedaba al lado de la Iglesia consiguiendo así la defensa de su libertad de creencia, como derecho individual. Pero en ello iba también otra serie de principios en cuanto a la soberanía, el alcance de la autoridad del Estado en otros ámbitos sociales y políticos. La discusión en torno al principio de laicidad quedaba siempre como punto de conflicto en las relaciones Iglesia – Estado.

El sentido de igualdad implícito y la determinación de impedir la imposición de un dogma por encima de otras opiniones iban de la mano con la delimitación de actividades en ámbitos privados y otros públicos. Las creencias y la práctica de cultos quedaron en el ámbito privado; la instrucción, la enseñanza de los saberes basados en el razonamiento de principios científicos correspondió al ámbito público. (Loyo, Engracia, 1999)

Esta confrontación, como se señaló anteriormente, se mantuvo vigente –y acaso permanece aún—hasta el siglo XXI. Pero es importante subrayar un punto de origen común entre estos grupos de conflicto frente a otras problemáticas, frente a otra realidad: aquella de los pueblos y comunidades originarias que antes de ser sujeto de uno u otro programa o tendencia educativa pasaron por un proceso de homogeneización con la imposición de un idioma: el español o castellano, y la imposición de un culto religioso: el catolicismo.

La enseñanza del idioma como proceso de dominación, es decir, la castellanización fue un punto de arranque imbuido en el concepto de cómo educar, para qué, cuando a quiénes... Este proceso respondía no sólo a una necesidad de entendimiento, de establecer una comunicación, sino que implicó, en sí, un proceso de control sobre el otro, de imposición, expropiación, despojo. Diferentes dimensiones culturales resultaron de ello, así como diversas proporciones de abuso le caracterizan. Distintos momentos de la vida nacional ilustran esto, dan cuenta de la capacidad de los pueblos indígenas y de los campesinos para generar respuestas y estrategias de resistencia ante esos intentos de uniformización.

El proceso de castellanización y evangelización como objetivo de la enseñanza, particularmente en los años previos a la guerra de independencia; luego reintentado el proyecto con dicho matiz idiomático entre el periodo post independiente y el periodo de la Reforma, muestra cómo la educación estuvo orientada a la enseñanza de saberes que posibilitaran la incorporación al mercado a partir de la producción. Eso implicó también la enseñanza como moldeamiento de la cotidianidad, pretendiendo la introducción de otras prácticas: salud, alimentación, erradicación de creencias. (Contreras, G., 2010).

Un tercer momento arrancó con el siglo XX. En los años veinte y parte de los treinta hubo importantes proyectos educativos, que darían –en cierta forma—origen al proyecto educativo denominado socialista. Iniciamos con las Misiones

Culturales, activas entre 1920 y 1930, bajo la influencia de José Vasconcelos (Claude Fell, 1989; 205), primero, con quien prevalece entonces la idea de la integración nacional a partir del idioma y del mestizaje. El dominio del español como idioma era considerado garantía para la integración al proyecto nacional. Al hacerse cargo de la Secretaría de Educación Pública, inicia el funcionamiento de un Departamento de Cultura Indígena y la campaña contra el analfabetismo. Entre los colaboradores se encontraban profesores que ya desde 1913 habían estado trabajando bajo la idea de educación también llamada integral, en la que debían incluirse actividades manuales, lecciones de historia y literatura. Se proponía rescatar los poemas, canciones y producción literaria indígena, para alfabetizar; no los abecedarios comunes. El castellano debía conservarse como vehículo lingüístico unitario, pero la cultura nacional mexicana debería en lo futuro articularse alrededor de las leyendas y de la literatura (antigua y moderna) que la civilización española se esforzó por borrar, pero que continúan vivas.”

Hay aspectos importantes, no sólo ancladas a lo educativo, sino a lo que es la relación entre el territorio en que se habita, las relaciones que se establecen en el mismo y los aspectos culturales definidos por esas relaciones y el concepto de ese entorno natural. Eso no se podía modificar con los proyectos, ni con la castellanización, ni con la pretendida imposición de creencias y prácticas religiosas; tampoco con la pérdida de tierras. Hay diferencias importantes: durante el siglo XIX como consecuencia de la Ley Lerdo², la Iglesia, al igual que las comunidades indígenas, fue objeto de un proceso de extracción de tierras. Pero no perdemos de vista que los antecedentes y las consecuencias de esto fueron radicalmente distintas. La Iglesia pudo recuperarse contando con el apoyo de grupos elitistas que impidieron que perdiera totalmente su poder territorial, sus grandes propiedades e influencia en los círculos de poder. En cambio, los pueblos

² La llamada Ley Lerdo fue expedida en junio de 1856, siendo presidente Ignacio Comonfort y consistió en la desamortización y venta de bienes en manos muertas de las fincas rústicas y urbanas de las corporaciones civiles y religiosas. En este sentido, los pueblos y comunidades indígenas fueron fuertemente afectados pues en el proceso de compra, grandes extensiones de tierra pasaron a conformar los latifundios que propiciaron diversos conflictos y confrontaciones entre habitantes y compradores, no en pocas ocasiones, extranjeros.

y comunidades indígenas quedaron devastados, expuestos e indefensos; pero no insumisos. Las sucesivas rebeliones que encabezaron o en las que se involucraron en diferentes lugares del país han sido documentadas (véase Friderich Katz, 1997; Florescano, Enrique, 2001) y dan cuenta de las muy diversas formas de resistencia.

Años después del estallido revolucionario de 1910, se consideró de nuevo que la educación podía ser uno de los elementos más importantes para integrar a las comunidades rurales proveyendo, idealmente, mejores condiciones de vida para campesinos y para indígenas. La idea era tan amplia y general que no contemplaron los conflictos entre las fuerzas políticas efectivas, las existentes en la región: jefes políticos y militares locales, grandes propietarios, hacendados perjudicados y resentidos por el proceso revolucionario, élite local vinculada a los grupos católicos, muchos intereses estaban en juego y estos actores, por ejemplo, podían impedirlo y entorpecer, durante diferentes periodos históricos, todo. Al señalar este *todo*, se enfatizan tres elementos: educación socialista, reforma agraria y expropiación petrolera. Si consideramos los cambios desencadenados desde 1917 hasta 1937, por ejemplo, pensemos que se trata de sólo 20 años para desmontar más de 400 años de dominación. (Contreras, 2010)

Aquí es importante destacar la conjunción del proyecto educativo con el reparto o distribución de tierras. Son proyectos que van avanzando temporalmente en un mismo sentido, arrancan en el estallido revolucionario y sufrieron modificaciones sustanciales o fueron incluso revertidos al finalizar el cardenismo.

La educación era, en realidad y al margen de los adjetivos, un intento de dar cumplimiento a una aspiración popular basada, desde las élites, como una idea ilustrada de que una población alfabetizada tendría mayores posibilidades de transformación, de modo directamente proporcional. Pero la educación, como proyecto, también estaba orientada a formar una comunidad nacional que contribuiría a la formación del Estado Nación. Esto, no obstante, sus pretensiones

de homogeneizar, tuvo resultados y experiencias muy diversas en cada región del país. Además, se afirmaba con estos procesos un principio de exclusión. (Meza Huacuja, Ivonne, 2016; 135 y ss.)

En el siglo XX, estudiosos como Manuel Gamio y Miguel Othón de Mendizábal están al frente de estas tendencias, entonces llamadas indianistas o indigenistas. Para ellos, la nacionalidad era, por definición, india y esa era la perspectiva que se había de sostener en el proceso de construcción de la Nación mexicana. Presuponían que la producción comunal podría mezclarse con el colectivismo de la tierra podría impedir el atraso en que se encontraban; de la misma manera, la escuela de las comunidades rurales podría fundir su cultura con conocimientos prácticos, que les beneficiaran. Resultado de ello fue la Casa del Estudiante Indígena (1927). (M. Calderón Gólmora, 2016; 158)

Después, durante el gobierno cardenista, se echó a andar el Departamento de Asuntos Indígenas (1936), dirigido inicialmente por Graciano Sánchez y luego por Luis Chávez Orozco. La tarea de esta instancia fue fundamentalmente legal, se organizaron cooperativas y gestión de recursos económicos. Luego, el Departamento fue involucrándose más en tareas de tipo educativo, básicamente con la Escuela de Agricultura para Indígenas. Otro de los aspectos más relevantes fue el de la asesoría legal en relación con los problemas de tenencia de tierra. (Contreras, 2010)

1.2 Experiencias y propuestas en educación del Estado Mexicano

En 1922 iniciaron operación las Escuelas Normales Rurales, particularmente en los estados de Puebla, Oaxaca, Michoacán e Hidalgo; estas llegaron a ser 17 en su tipo. En 1925, con Moisés Sáenz como Subsecretario de Educación, se fundaron algunas Escuelas Centrales Agrícolas, orientadas a la formación de agricultores; estas funcionaron sobre todo en el centro y el norte del país y sólo se establecieron cinco de este tipo. Sáenz consideraba que había estrecha relación entre las propuestas del gobierno, en particular de las acciones derivadas de la

Secretaría de Educación Pública, y las acciones particulares de las comunidades. Entre los profesores que se dedicaron a las propuestas de educación para los indígenas, destacan Gregorio Torres Quintero y Abraham Castellanos Coronado. Para todos ellos la propuesta de integración es punto nodal para conseguir un cambio social y la cohesión nacional. Eso era preferible al aislamiento que consideraban llevaría a la formación de reservaciones similares a las existentes en Estados Unidos.

En esos años fue notable la influencia de Manuel Gamio cuya propuesta de educación integral, elaborada desde 1917 (Sáenz, Moisés, 1965; 22), se incorporó como una práctica que intenta abarcar una gran parte de las actividades de las comunidades. Si bien esta propuesta tiende a igualar las expresiones culturales y el conocimiento general para consolidar el proyecto nacional, es una propuesta en la que los niños, niñas y jóvenes asistentes a la escuela no son separados de su espacio vital. Manuel Gamio encabezaba en 1917, la Dirección de Antropología, que a su vez dependía de la Secretaría de Agricultura. La tarea principal como director consistió en llegar a conocer el número y la naturaleza de las lenguas indígenas. Si bien pensaba también que el castellano debía ser el idioma dominante, creía necesario conservar los idiomas indígenas. Realizó estudios en el Valle de Teotihuacan entre los años de 1916 y 1917, trabajos posteriormente publicados en 1922. La idea era estudiar desde la localidad y no desde el gabinete. Esta fue uno de las primeras investigaciones integrales y el propósito era dar soluciones o propuestas a los problemas sociales, de manera también integral: se requería la participación de todas las instancias gubernamentales y de los que padecían la “subalimentación y trabajo excesivo”, como les denominaba, mediante la instrucción, por un lado y, mediante la apertura de carreteras, la distribución de tierras, la comercialización, los cuidados en la salud, entre otros elementos. Esta experiencia fue retomada por Moisés Sáenz. Bajo la lógica de experimentación científica y mejoramiento social se emprendieron trabajos con grupos tarascos (purépechas) en Michoacán. De esta experiencia Sáenz dejó documentos que fueron publicados bajo el nombre de Carapam, “conclusiones prácticas de un

hombre culto y de buena fe que investiga los problemas y los conceptos instrumentales de la pedagogía en la raíz misma de la vida cotidiana.” (Sáenz, M. 1967)

En 1929 se fundaron las Escuelas de Circuito que funcionaban como centro de otras escuelas rurales ubicadas en localidades relativamente cercanas. Estas Escuelas de Circuito eran totalmente sostenidas por los pobladores. En tan solo un año se alcanzó un número de 2 438 Escuelas de este tipo. Posteriormente se fundaron las Escuelas Regionales Campesinas, que eran internados mixtos, resultado de unir Escuelas Rurales y Escuelas Centrales Agrícolas. Entre 1934 y 1939 se fundaron 4 300 Escuelas Rurales Federales. El presupuesto para educación entre 1921 y 1931 se incrementó del 4% al 13%; en 1934, primer año del cardenismo, incrementó a 16.3% y en 1940 fue mayor al 16.5% por ciento del PIB. (Iris Guevara González, 2002)³

En particular, el proyecto de educación socialista retomó parcialmente el aspecto de la enseñanza de saberes para la producción agrícola y reconoció expresiones culturales. Aun así, bajo el discurso de la consolidación del Estado Nación, se impuso la tarea de la enseñanza del idioma por encima de los idiomas de los pueblos originarios. Se reconoció la particularidad que era distintiva de las regiones o de los estados, pero tendió a folclorizarse. (Contreras, 2010; 126 y ss.)

Mientras, en las escuelas se pasaba por procesos que posibilitaban la inclusión del sujeto en el marco de las preocupaciones del Estado; es decir, se atendía a grupos de población hasta entonces inexistentes para los gobiernos. Eso implicaba desde la habilitación de los locales para la escuela, llevar o capacitar al

³ “Durante la época de Vasconcelos se llegó a gastar hasta el 15% del presupuesto total de la Federación; con Calles bajó un promedio de 7%; a partir de 1930 subió a 11% aunque en 1933 se gastó 14%. En el Periodo cardenista se gastó constantemente entre 15 y 17% y en 1937 alcanzó 17.9% del presupuesto total.” (J. Zoraida Vázquez, 1970, 2010; 181 y 181n). En el último año de gobierno de Manuel Ávila Camacho, estando como secretario de educación Jaime Torres Bodet, el presupuesto incrementó al 17.5 %, sin embargo al año siguiente empezó el descenso: de 14.2 % en 1947 descendió a 10.2 % en 1952. En 1988 el presupuesto descendió al 3.8 %, y en 1994 subió al 6.1 % y en el año 2000 correspondió al 4.2% del PIB.

maestro y promover entre la población la asistencia a los espacios habilitados para la enseñanza. Una propuesta de esta naturaleza no puede expresarse limitándola a una acción mecánica. Es claro que la irrupción de un proyecto de esta naturaleza en localidades en las que, por lo general los únicos referentes reconocidos eran la Iglesia y el cacique local, removió todas las relaciones establecidas, las actividades cotidianas, la imposición de una rutina, la definición de las actividades en relación con normas y criterios, que eventualmente y como veremos en algunos ejemplos posteriormente, eran ajenos a las comunidades.

Tal como la planteaban, *por educación socialista se entendía que habría coordinación entre las actividades realizadas al interior del aula, en relación con las condiciones sociales y económicas, mismas que habría que modificar. La escuela era, entonces, espacio medular para la modernización.* Se había transitado de proyectos orientados a la idea de vincular la educación, el aprendizaje de la lectura y la escritura, con la idea fraguada desde la mirada del 'progreso', de mejores condiciones de vida. Como si eso garantizara sortear otros problemas de sujeción y abuso, mucho más graves. Además, se pensaba que con la educación se avanzaba hacia, la erradicación de "los vicios y de las *malas costumbres*". Con la alfabetización era factible avanzar hacia la construcción de un '*nuevo ser moral*' o la *formación de un 'nuevo ser integral'*. La población se atendía, entonces, de manera general, tanto en el medio rural como en el urbano y se pretendía que pronto hubiera un proceso de homogenización: se debía avanzar en el mismo sentido tanto a nivel federal, estatal y en las comunidades indígenas. (Contreras, 2010; 141)

También se pretendía combatir las enseñanzas religiosas y la religiosidad de los pueblos. Las creencias religiosas se combatían con la búsqueda de la verdad científica: el positivismo fue una respuesta parcial que pronto encontró críticos vehementes, con propuestas e inquietudes de conocimiento mucho más vastas. En este sentido, la educación socialista contó con críticos que no sólo provenían de los círculos religiosos, sino de algunos grupos intelectuales y universitarios que

entre líneas encontraron en este proyecto educativo una nueva forma de positivismo: una sola idea, una sola forma de concebir el mundo, una sola respuesta... Ello se tradujo en un control: una central de campesinos, una central obrera, una idea de escuela mexicana. La integración nacional era el punto nodal en todas estas acciones. (Contreras, 2010; 133)

Se coincidía, tanto entre los funcionarios, como entre el magisterio, en la necesidad de organizar esa sociedad pero las diferencias en cuanto a la forma de hacerlo empezaron a manifestarse rápidamente: para unos la solución estaba en la solvencia del problema educativo; para otros era la organización a través del núcleo laboral que proporcionaba, por sí misma una práctica educativa; otros más pensaban que la forma de organización educativa debía construirse a partir de las propias necesidades sociales y no a partir de las necesidades del trabajo o del centro laboral. Si a esta noción de educación se sumaba al carácter obligatorio, gratuito y laico, el proyecto resultaba mucho más sólido (A. Bremauntz, 1943)⁴.

Desde antes que se hablara del Plan Sexenal o del proyecto de educación socialista, ya existía un ambiente adverso a cualquier proyecto que trastocara las prácticas escolares en las escuelas privadas o escuelas católicas, que se modificara la religiosidad, lo cotidiano. La oposición en ciudades y espacios urbanos fue contundente.

⁴ Alberto Bremauntz nos da una versión sobre este proyecto, de acuerdo con una ponencia presentada y aprobada en la Convención Nación Estudiantil Pro – Cárdenas, en Morelia, Michoacán, en julio de 1933: “Sin perjuicio de la libertad de enseñanza secundaria y profesional en los establecimientos particulares, se propone la reforma al artículo tercero Constitucional, sustituyendo la enseñanza laica de los establecimientos oficiales y de educación primaria elemental y superior y de la secundaria y profesional de los oficiales, *por la educación integral socialista que haga de cada alumno un trabajador útil y eficientemente capaz de asumir la dirección de la economía nacional, empleando los procedimientos de la técnica moderna y de obrar disciplinadamente con una profunda conciencia de responsabilidad colectiva, hasta alcanzar la verdadera emancipación moral y material del proletariado, precedente indispensable al advenimiento del Estado en poder de las clases trabajadoras.*” El texto del artículo tercero, socialista, quedó legalizado el 28 de noviembre y entró en vigor el 10 de diciembre de 1934, con el siguiente texto: “Artículo 3º La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacta del universo y de la vida social.” A. (Bremauntz, 1943, p. 177)

No era suficiente para dar un sentido y un contenido al proyecto educativo, que desde el gobierno y desde las instituciones educativas se propusiera un tipo de educación que, en lo ideal, combatiera el fanatismo. La educación debería vincular las enseñanzas de las escuelas con la posibilidad de satisfacer las necesidades sociales elementales, que formara a los niños y jóvenes para solventar las condiciones de pobreza o proponer alternativas de cambio radical, para fortalecer la productividad, la economía local. Estatal, nacional. Eso, desde luego, podría haber sido el plan de muchos educadores.

No obstante, parte del problema educativo era, por un lado, la complicada forma de reglamentar los mecanismos y formas de la enseñanza socialista. Había una serie de requerimientos para los profesores que, desde luego, excluía a los mismos, pues no tenían la formación previa necesaria para impartir los cursos de la manera estipulada en los programas educativos socialistas... No había manera de adecuar la práctica docente de maestras y profesores que se habían formado en esta profesión durante los años veinte, por ejemplo, cuya idea era alfabetizar, la cuestión del idioma local era irrelevante, el idioma era considerado un dialecto, una lengua secundaria, obstáculo para la modernización. Las nuevas generaciones de profesores, aquellos formados en las Escuelas Normales Rurales sí tendrían, tal vez, una preparación acorde a la propuesta socialista, sin embargo, aún ellos habrían de luchar contra la fuerza de las tradiciones, prácticas culturales y creencias tan arraigadas entre la población. (J. Zoraida Vázquez, 2010, 168) No por tener la denominación «socialista» dejaba de ser un proyecto ajeno para las comunidades rurales. Sin embargo, hubo localidades en las que se consideró que la experiencia escolar en el medio rural tuvo diferencias: la organización escolar se proyectaba hacia otros aspectos cotidianos. Otros factores, como los conflictos entre autoridades civiles, iglesia, caciques y la emergencia de organizaciones agraristas, implicaban cambios importantes: situaciones no vividas antes. En Aguascalientes, por ejemplo, de acuerdo con documentos encontrados en el Archivo General de la Nación, que se citan más adelante, se contó con la

experiencia de las Escuelas Normales Rurales que alojaron a jóvenes provenientes de otras regiones y de otras entidades, en este caso, de Chiapas.

Ello respondía al llamado Plan de Movilización de la Escuela Regional Campesina, que consistía en un intercambio con el cual los jóvenes normalistas eran trasladados a una escuela fuera de su entidad natal. En este caso, venían de Soconusco, Chiapas. La idea era que aprendieran técnicas de cultivo en condiciones distintas a las experimentadas en su lugar de origen para que después volvieran, enseñaran y reprodujeran lo aprendido. Para muchos jóvenes la experiencia fue tan intensa que decidieron no volver a su lugar de origen e iniciaron el ejercicio de su actividad como profesores en el sitio a donde habían llegado.⁵ Tal vez esto salía de las expectativas de quienes habían proyectado esta propuesta de intercambio pues al final sólo se cumplía la mitad del ciclo: sólo salían de su comunidad y llevaban a otro poblado sus conocimientos y su práctica. No siempre volvían. Esto, sin embargo, se había propuesto como una forma de fortalecer vínculos, fortalecer el proyecto de nación y generar rasgos identitarios. (Catherine Héau y Gilberto Giménez, 2015)

Otro de los problemas de este tipo de planes de intercambio, fue que no siempre conseguían completar el cupo de 40 alumnos, como se explica en el siguiente testimonio:

Como durante la visita practicada a esta Regional por usted recientemente, ordenó que doce alumnos procedentes de Chiapas pasaran a Bimbaletes, lo que se hizo desde luego, autorizó usted al suscrito con tal motivo a reclutar algunos alumnos más hasta completar la inscripción de 40 alumnos del grado complementario para el presente año; pues bien, no obstante los esfuerzos desarrollados por la dirección a mi cargo, con la ayuda de los Inspectores Escolares, no se ha podido llegar a dicha cifra, logrando solamente el ingreso de 5 alumnos más durante el mes próximo pasado...⁶

⁵ **Archivo General de la Nación**, (en adelante AGN), Fondo SEP, Caja 1/5, Secc: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal, exp. 14, folio. 87, Carta del profesor Álvaro Narváez, director de la Escuela Regional Campesina, Cañada Honda, Aguascalientes, al Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Secretaría de Educación Pública, mayo 1 de 1939.

⁶ AGN, Loc cit

La búsqueda de nuevos alumnos contrastaba con las dificultades y carencias que se tenía en esta escuela pues, a pesar de las treinta hectáreas de terreno cultivable, faltaban herramientas para la labor de cultivo y no tenían ganado. A cambio, se había habilitado un taller de herrería y carpintería; por otro lado, se había hecho labor de difusión sobre higiene y salubridad en la comunidad. Por otra parte, se fomentaba la organización de los alumnos dentro de la escuela y se les instruía sobre la manera de manejar las mesas directivas correspondientes. Es decir, se imponía también una estructura de organización a las existentes, a las comunitarias. Se iba generando todo un sistema de reproducción social tendiente a suprimir formas de relación social, e imponer otras.

Se trataba de un proyecto de federalización en educación, que enfrentó diversos problemas pues, aunque se aprobara, no siempre había condiciones económicas en las entidades para hacerse cargo de los gastos de educación. El pago a los maestros, la construcción de escuelas, los materiales requeridos para las escuelas, por ejemplo, las escuelas técnicas o industriales, no siempre podían aportarse en su totalidad por el gobierno del estado, sino que se recurría a contratos federales ya existentes. Ocasionalmente también había que pagar el alojamiento de los maestros; muchos de ellos no recibían su remuneración de manera puntual, como ya se ha mencionado, y ante las carencias en las escuelas era común encontrar salones 'al aire libre'.

Hubo muchas dependencias ocupadas en la cuestión educativa. Desde los últimos cuatro meses del 1935 había funcionado el Consejo Técnico de Educación Rural, mismo que había sido autorizado el 3 de febrero de 1934, antes de que Cárdenas fuera presidente electo. En enero de 1935, de acuerdo a lo propuesto en el Plan Sexenal, se creó el Consejo Nacional de Educación Rural. Este Consejo debía, además, mantener estrecha relación con otros Consejos coordinados por la SEP en todo el país y definía parte de sus actividades de acuerdo a los programas elaborados por el Instituto de Orientación Socialista. Después, en 1936, se creó el Consejo Nacional de Educación Primaria; que debía ocuparse de estudiar la

orientación, los objetivos, programas, material y sistemas realizado tanto por los inspectores como de las escuelas federales primarias, las escuelas 'tipo, urbanas, rurales, los internados indígenas, centros educativos 'Artículo 123' y planteles particulares. El Consejo debía encargarse también de la vigilancia respecto a la relación entre trabajo escolar y 'acción económica social'. (Contreras, 2010, 134)

El proyecto de educación socialista requirió de muchos esfuerzos, militantes casi de maestros, inspectores, alumnos, los habitantes de los pueblos y las comunidades en donde se instalaban las escuelas. Lo que se ha visto es la manera en que la estructura viva de todo esto rebasó a la propia Secretaría que, pese a lo planeado, no pudo instalar el número de escuelas requeridas: sólo pudo conseguirse la tercera parte del número de planteles escolares.

Todas estas movilizaciones, propuestas educativas, cambios constantes contribuyeron a dos operaciones: Por un lado, desde la perspectiva gubernamental el proyecto educativo era exitoso en la medida en que la atención educativa se había hecho extensiva. Los datos empezaron a jugar un papel relevante en el discurso político; así, se medía el éxito por la cantidad de personas alfabetizadas, pero los datos no siempre arrojaban resultados efectivos.

Por otro lado, desde la experiencia, tanto maestros como alumnos de las distintas escuelas rurales, padres de familia, autoridades locales, pudieron identificar y establecer pautas de relación distintas en la medida en que, a pesar de todo, la propuesta de educación integral respetaba y propiciaba las prácticas de vínculo con la tierra. Ese era su eje. A la distancia podremos señalar los intentos homogeneizadores de todas estas propuestas educativas, criticar la exclusión de que fueron objeto amplios grupos de población. Pero ese matiz de integración fue uno de los elementos que dejó huella en el medio rural.

Por ello, cuando en 1941 se marcó la vuelta a los esquemas tradicionales en materia educativa, con una relación maestro/alumno dentro de un aula escolar, se

perdió parcialmente una orientación de cambio a partir de la educación, dejándole al centro educativo un papel de instrumento individual. Pero no todo aquello que inicia con tanto esfuerzo, acaba de tajo: para desmontar el proyecto de educación socialista pasaron algunos años, y en el fondo la tarea básica era la integración nacional. Así, las escuelas a nivel federal, estatal y rural observaron cambios paulatinamente. Cabe destacar aquí la permanencia de las Escuelas Normales Rurales, muestra de una sólida estructura institucional.

Las Escuelas Normales Rurales eran sólo una faceta del conjunto, también operaban instancias como la Casa del Estudiante Indígena, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1936), mismo que se convirtió en Departamento de Educación Indígena (1937), dependiente de la Secretaría de Educación Pública. (J. Zoraida Vázquez, 2010; 145) En 1944, bajo la presidencia de Manuel Ávila Camacho, se había modificado ya la orientación «socialista» de la educación y el proyecto de alfabetización focalizado, como lo habían operado hasta la década de los treinta, pasó a ser secundario. Sin embargo, como parte del discurso oficial, se mantuvo una política indigenista respaldada en la Dirección General de Asuntos Indígenas que funcionó como tal hasta 1947. El 4 de diciembre de 1948 fue inaugurado el Instituto Nacional Indigenista, como respuesta a los acuerdos de creación de estructuras especializadas para atender a la población indígena, según se había enunciado en el Instituto Indigenista Interamericano. Dicha Dirección pasó a ser el Instituto Nacional Indigenista (INI), durante la presidencia de Miguel Alemán Valdés. El objetivo principal de la creación de este instituto es inducir el cambio cultural de las comunidades y promover el desarrollo e integración en las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación.

Algunos de los hechos y acciones relevantes realizadas por el INI en el estado de Chiapas en su creación, son las siguientes (Instituto Nacional Indigenista -CNDPI, 2012)

- 1951 se estableció el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

- 1951-1957 Los CCI emprendieron diversas campañas de salud; los CCI Tseltal - Tsotsil y Tlaxiaco contra el tifo empleando el DDT; Jamiltepec contra el bocio y Zacapoaxtla y Papaloapan contra el mal del pinto.
- 1955 El CCI de San Cristóbal de las Casas, Chiapas comenzó a trabajar con un método de educación informal: El Teatro Guiñol, con la participación de indígenas Este método también se utilizó en los CCI de la Tarahumara y el Papaloapan 1963. Se implantó de manera oficial el Sistema de Educación Bilingüe Bicultural, iniciado por el INI en los Altos de Chiapas en 195.

Lo mencionado anteriormente, son acciones realizadas en los primeros años de la creación del INI, en atención a las comunidades y población indígenas en el estado de Chiapas.

1.3 Chiapas. Las fuerzas locales y la educación indígena

Chiapas, al igual que muchas entidades del país, no tuvo la posibilidad de llevar a la práctica todas las propuestas educativas. No fue solo la lejanía del centro, eran, con mucho, las condiciones locales, las complicaciones entre las regiones con sus dificultades de explotación forestal, la producción cafetalera, los conflictos políticos, la fuerza creciente de los caciques, la pobreza y el pasado colonial con sus restos de dominio católico bajo la orden de los agustinos. Los acomodados y rupturas entre las distintas facciones políticas y militares marcaron las pautas que orientaron la vida social, las relaciones de poder, el equilibrio entre los poderes locales.

Los cambios políticos desencadenados por el proceso revolucionario evidenciaban las contradicciones internas entre las fuerzas políticas del estado y entre las propias regiones. Encima de ello, hubo grupos políticos que se involucraron en las distintas asonadas militares, levantamientos, rebeliones. Al igual que en otras entidades, los gobernadores se mantenían por débiles equilibrios, o bien por el

apoyo de la elite local, o por la relación que se tenía con el gobierno del centro. Además, la distancia obligaba a que los gobernadores electos tuvieran que pedir licencia para acudir al centro del país y debían nombrar gobernadores interinos. Las fuerzas políticas estaban siempre en tensión. Así, podemos mencionar algunos jefes políticos y gobernadores: desde el gobernador liberal Joaquín Miguel Gutiérrez (1834), Gerónimo Cardona, quien envió fuerzas militares para apoyar la defensa del territorio ante la invasión estadounidense, mientras se desataban más confrontaciones internas entre centralistas y federalistas. Cardona fue desplazado del cargo por los jefes locales (Juan Clímaco Corzo y Ángel Albino Corzo), y sustituido por Nicolás Maldonado, Eso sucedía a mediados del siglo XIX. En el contexto de las rebeliones indígenas de ese siglo, en Chiapas también se vivió esa historia: las rebeliones de Chilón y Tonalá dan cuenta de ello. Las desmedidas acciones de control no se hicieron esperar: se incrementaron entonces las denuncias y extracción de tierras comunales de los pueblos indígenas. (Nancy Modiano, 1976)

Por lo general, se señalaba a la región de Los Altos como la conservadora mientras los del llamado Valle Central se asumían liberales. Los residuos de las Unidades Administrativas, tan socorridas durante los inicios del siglo XVIII, seguían siendo de alguna manera expresión territorial del control político sobre los pueblos indígenas, sometidos tanto a las cargas excesivas de trabajo como al sometimiento político. Por ejemplo, en los años cuarenta de este siglo, el pueblo Chamula había sido objeto del despojo de tres cuartas partes de sus tierras. Para mantenerse en el poder, los distintos gobernadores también estaban dispuestos a conceder al poder ejecutivo o a la élite local, favores y prebendas que garantizara el mínimo control de sus grupos, así quedaban a expensas de grupos de interés regional y del poder. Por ejemplo, tras la llamada revolución de Ayutla, cuando el sureño Juan Álvarez aliado con Ignacio Comonfort se rebeló en contra de Antonio López de Santa Anna, consiguiendo eliminarlo de la vida política, el ala liberal se impuso en la política nacional. Se abolieron entonces los fueros eclesiásticos y militares, se desamortizaron los bienes de la Iglesia y se promulgó una

Constitución Política, liberal. El jefe político chiapaneco, Albino Corzo, liberal también, se sumó al Plan de Ayutla y se mantuvo en el poder entre 1856 y 1866. El proyecto liberal posibilitó la expansión de las haciendas, sobre todo en la región central. Eso implicó, por consecuencia, la supresión de las propiedades comunales (E. Zebadúa, 2003)⁷ y la ruptura con la Iglesia. Pero Corzo se mantuvo diez años en el poder lo que implicó ampliar sus redes políticas, sin límite de sus decisiones en contra de comunidades y pueblos.

El poder de los caciques fue en aumento pues no solo incrementaron su poder político (llegaron a establecer el control administrativo de los pueblos indios), sino quedaron engarzados a las redes comerciales, lo que implicó una mayor capacidad de acción e intervención en áreas hasta entonces bajo control de familias conservadoras. A nivel estatal, las regiones se asumían partidarias de uno u otro bando, eco de las confrontaciones entre liberales y conservadores en el plano nacional. Estos conflictos se evidencian con las ocupaciones sucesivas de San Cristóbal y Tuxtla por una u otra facción, el desconocimiento de gobernadores, la movilización de grupos armados, el posicionamiento de los jefes de los ayuntamientos por alguna de las facciones. En medio quedaba, como siempre, la población que padecía el control de hacendados, caudillos comerciantes, poderes municipales y jefes políticos regionales: Julián Grajales en Chiapa, Sebastián Escobar en el Soconusco, Miguel Utrilla en los Altos. El gobernador José Pantaleón Domínguez (1866 – 1875) tenía que negociar con estos grupos. Asimismo, reprimió con furia una de las rebeliones indígenas más importantes de esos años, conflicto originado Chamula, que involucró en su arranque a Agustina Gómez Checheb quien fue arrestada junto con Manuela Pérez Jolcojtón, reconocidas como santas de una nueva religión (J. Rus, 2004;

⁷ “La desamortización de bienes comunales abrió grandes extensiones de tierra para la expansión comercial de productos como azúcar, cacao, ganado y madera, entre otras materias de exportación. Tierras antes poseídas y cultivadas por comunidades indígenas en el norte, en la costa e incluso en la selva, fueron adquiridas por propietarios privados. Los hacendados y comerciantes que acrecentaron sus posesiones y aumentaron sus negocios con los nuevos bienes inmuebles urbanos y rústicos recién desamortizados reafirmaron su ideología liberal o, simplemente, se volvieron liberales.” (E. Zebadúa, 2003; 107)

Alicia Barabás, 1985; Enrique Marroquín, 1996)⁸. Posteriormente arrestaron también a Pedro Díaz Cuzcat, fiscal de Chamula y dirigente del movimiento. Tras las constantes movilizaciones militares para reprimirles, Ignacio Fernández de Galindo, que a la sazón era director del Colegio Científico y Literario de San Cristóbal, Luisa Quevedo, su esposa, y Benigno Trejo se pronunciaron en defensa de los Chamula y, armados, se enfrentaron al gobierno de Domínguez. El ataque armado no se hizo esperar y la represión se prolongó durante algunos años, lo que no es poca cosa: ejemplo de la resistencia y capacidad de organización, comunicación y fuerza identitaria.

Aliados al Plan de Tuxtepec (1876), encabezado por Porfirio Díaz, los jefes políticos de Soconusco y de Los altos, Sebastián Escobar y Miguel Utrilla, respectivamente, se posicionaron en el poder político chiapaneco, desbancando al gobernador y Comandante Militar de Chiapas, Carlos Borda. Tras un breve periodo en el cargo, Escobar fue sucedido en la gubernatura por Mariano Aguilar quien convocó a elecciones en las que resultó electo Miguel Utrilla; luego, José María Ramírez y de manera intermitente, por Manuel Carrascosa, cada uno extendiéndose sólo breves períodos en el cargo.⁹ Después, fue cuando Emilio Rabasa Estebanell, por línea directa de Porfirio Díaz y con el respaldo del grupo

⁸ Aunado al despojo de tierras, el clero local también dispuso de medidas que abusaban de los habitantes y de los pueblos indígenas, en general. La tendencia a cerrarse en su propia comunidad fue la respuesta y resurgieron actividades consideradas como paganas por la Iglesia: el culto desarrollado en el pueblo de Tzajalhemel ante la aparición de tres piedras de obsidiana desencadenó uno de los movimientos de resistencia más importantes de estos años. Al respecto, véase Jan Rus; 2004; 162-3; Alicia Barabás; 1985, 178; Enrique Marroquín, 1996; 145)

⁹ Entre 1876 y 1891 hubo 18 gobernadores hasta la gubernatura de Emilio Rabasa Estebanell, (1891 – 1894). Después, se cuenta otros cuatro gobernadores y en 1899 asumió el cargo Rafael Pimentel, abogado originario del estado de Oaxaca quien ocupó otros cargos durante el régimen porfirista. Se mantuvo como político fuerte en la entidad hasta 1905. Después, volvería el dominio de otro Rabasa, Ramón, quien alternaba el cargo con José Inés Cano, entre 1905 y 1911. Aparentemente, éste fue el vínculo con Blas Corral, que alternaba el cargo con Pablo Villanueva y Manuel Fuentes. Con esta breve nota se muestran los cambios constantes debido a las licencias solicitadas para acudir a la Ciudad de México, o por consecuencia del golpeteo político derivado del proceso revolucionario o por los conflictos entre los propios revolucionarios constitucionalistas. Esto nos da una idea aproximada de la imposibilidad de continuidad en los proyectos no sólo educativos, sino de cualquier índole. Además, explica la indolencia que facilitó la explotación de territorios de los pueblos, abusos físicos, expropiación de tierras, la explotación forestal y el establecimiento de fincas. Los vacíos de poder y vacíos legales fueron aprovechados por las élites locales.

de *Los Científicos*, llegó al cargo, en 1892. A pesar de su breve permanencia en el cargo, logró romper con el equilibrio de los grupos locales lo que implicaba avanzar hacia la integración de Chiapas al resto del territorio nacional. (E. Zebadúa, 2003)

Hasta 1910, los gobernadores siguientes consiguieron establecer las reglas del juego político del Porfiriato. Entre otras cosas, lograron quitar a los jefes políticos conservadores del control de la región de Los Altos. El modo en que lo hicieron fue a partir de la reorganización administrativa del territorio ocupado por pueblos indígenas; de todos modos, las condiciones de explotación y abuso a que estaban sometidos no cambiaron en nada. El movimiento revolucionario implicó, ante todo, un reacomodo de las fuerzas políticas. La llamada revolución mapache, encabezada por Tiburcio Fernández Ruiz, abrió una nueva época para la vida política de los chiapanecos. En la lucha entre carrancistas, obregonistas, villistas y zapatistas, Fernández Ruiz se pronunció en favor del Plan de Agua Prieta y garantizó así su fuerza en la entidad. Otros grupos se hacían visibles ya y otros jefes militares también. Era el tiempo de Carlos A. Vidal y Alberto Pineda.

Pero, digamos que para la élite más que para cualquier otro sector: tan sólo se habían conseguido algunas reformas en leyes. El reparto agrario no había sido radical, los hacendados seguían cometiendo todo tipo de abusos, los comerciantes se enriquecían y los pueblos indígenas permanecían en el aislamiento. Esta situación empezó a cambiar sensiblemente a principios de los años treinta cuando el gobierno aprobó la dotación de tierras: doscientas mil hectáreas en beneficio de catorce mil familias, pero la fuerza de los jefes políticos en las regiones era evidente: no se tocó nada de Los Altos, ni Valle Central, ni del Soconusco... Hasta la llegada del gobernador Gutiérrez. (E. Zebadúa, 2003)

Entre 1936 y 1940 fue gobernador Efraín Gutiérrez, cardenista que pretendió seguir la línea trazada por el estadista michoacano: reparto de tierras, organización de trabajadores, organización de campesinos. Asimismo, dio impulso

a políticas orientadas a la población indígena que entonces era casi el ochenta por ciento de la población. Un estado dominado por la avaricia de los explotadores de madera que sometían a los trabajadores a mantenerse en condiciones por demás precarias; que lidiaba con grupos regionales que eventualmente habían acariciado la posibilidad de separarse como estado independiente, como había sido el caso de la región del Soconusco; con severas dificultades de comunicación y de acceso. Alineado a la política cardenista inició el programa de reforma agraria que implicó el reparto de más de 500 mil hectáreas y la creación de zonas ejidales. De nuevo, se rompía el equilibrio de poder existente... o se reacomodaba: los caciques se posicionaron como control de gestiones administrativas, ante trámites de préstamo como cabeza de los comités ejidales y frente a los ayuntamientos locales.

De modo que los magros beneficios que la población indígena podía tener en aquellos años se volvieron casi intangibles. En una entidad predominantemente agraria con prácticas abusivas por parte de los propietarios que se negaban a modificar las relaciones de poder: era un hecho que nadie podía estar por encima de ellos. (M. E. Reyes Ramos, 2002) Conservaban sus privilegios pasando por encima de cualquier acuerdo que atentara sus intereses. Para estos propietarios no existía más dignidad que la de ellos y una idea de modernización: arrasar con todo lo que se les opusiera. La idea que se mantenía sobre los indígenas era prácticamente la misma que en la época colonial: no eran gente de razón. La relación que se podía establecer con ellos sólo era posible a partir del mercado. La educación debía preparar para la productividad. Las costumbres, creencias, prácticas religiosas se asumían como prueba del atraso y la ignorancia. El racismo fue, desde entonces, y había sido uno de los problemas más fuertes en relación con los pueblos indígenas.

El problema para Chiapas seguía siendo la distancia pues mucho de los proyectos y las líneas de acción esbozadas difícilmente llegaban para allá. Se dio el caso, por ejemplo, durante la gubernatura de Efraín Gutiérrez, de la organización del

Sindicato de Trabajadores Indígenas. El asunto fue que éste derivó en una estructura que tendió a corromper, a beneficiar a unos cuantos y a facilitar la acción de pequeños grupos de poder en pequeñas regiones que, incluso, llegaron a montarse sobre las estructuras organizativas tradicionales, montándose en los sistemas de cargos, distorsionando el empeño inicial.

Llama la atención que, en forma paralela a estos procesos de descomposición a partir de las organizaciones sociales gestadas desde arriba, en la línea educativa va ganando terreno la posición que establece la necesidad de poner en práctica métodos bilingües de enseñanza, recuperando los alfabetos elaborados por algunos religiosos durante el periodo colonial. Así, en 1939 se puso en marcha un plan de alfabetización que consideraba algunas lenguas indígenas. La propuesta señalaba la necesidad de que los indígenas aprendieran primero a leer y escribir en su propia lengua y se introduciría gradualmente el uso del español.¹⁰

En la entidad chiapaneca, como en otros estados, no era solo el poder de los terratenientes y caciques lo que imponía las formas de dominio; también la Iglesia tuvo peso fundamental en todo este proceso.

Un poco antes de concluir el año de 1935, habían iniciado actividades los traductores de la Biblia, Wycliffe y el Instituto Lingüístico de Verano, de la Iglesia Bautista cuya labor consistiría en mandar a jóvenes cristianos para traducir los idiomas indígenas, y, tangencialmente, hacer labor evangélica. Era otro tipo de misioneros que aparte de atender el asunto del idioma proporcionaron su versión respecto a la problemática de los pueblos indios, señalando con insistencia que el aparte el problema del lenguaje existían otros dos “obstáculos” para lograr la integración de los pueblos indios: el alcoholismo y los que ellos llamaron “brujería”, englobando en este vocablo todo un sistema de creencias y cultural.

¹⁰ Este fue conocido como el *Proyecto Tarasco*, a cargo de Morris Swadesh quien formaba parte, a invitación de Chávez Orozco del DAI, del Consejo de Lenguas Indígenas. Al respecto, ver Boletín Bibliográfico de Antropología Americana, 1939)

Cuestión de interpretación y no sólo del idioma, supongo. Los cristianos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) continuaron con su labor, a ojos del gobierno, totalmente inofensiva.¹¹ Sin embargo, se ha documentado el doble discurso que rápidamente se alineó con el trabajo del ILV pues no sólo se ubicaron como traductores, sino que hacían intenso trabajo de adoctrinamiento, contaban con importante apoyo económico y respaldo por parte de los diferentes gobiernos en donde realizaban su trabajo, aparentemente de índole religiosa apoyándose en su herramienta como lingüistas. Pero, el empuje a la solución de problemas colectivos de manera individual, introduciendo pautas culturales y valores ajenos a las localidades, propiciando graves conflictos entre los adherentes a estos grupos religiosos y los católicos; además, en el periodo de inicio del ILV hubo coincidencia entre los grupos religiosos en el sentido de propiciar actitudes apolíticas entre los seguidores. No debe olvidarse el papel que jugó el ILV como parte de una estrategia para contener movimientos contestatarios en los años setenta en los sitios donde se asentaban. Esto fue señalado como una forma de expansión del capitalismo, en tanto tenía como segundo objetivo propiciar las condiciones para asegurar la estabilidad económica, social y política en territorios favorables para la inversión lo que, parece evidente, implica el paulatino despojo territorial de los adherentes y conduce a confrontaciones, incluso familiares o intracomunitarios como consecuencia de las diferencias religiosas. Este tema, como vemos, ha venido impactando directamente en los cambios culturales y en los procesos educativos, en la forma en se ejerce la defensa de un territorio o la fortaleza identitaria y cultural. Más adelante se aborda nuevamente este tema.

¹¹ “El ILV comenzó sus actividades en México, en 1935, y cuarenta años más tarde trabajaba en 24 países de América, Asia, Oceanía y África. De 1935 a 1950, se instala en dos países de América Latina: México y Perú. En la década del 50, lo encontramos trabajando en cinco países más en el área (Guatemala, Ecuador, Bolivia, Brasil y Colombia) (...) a partir de 1962, ha prestado colaboración – a pesar de su manifiesta dependencia de los Bautistas del Sur— a la formación lingüística de misioneros evangelistas, metodistas – luteranos, episcopales, presbiterianos y, a misioneros católicos. El entrenamiento de los misioneros lingüistas para la sobrevivencia en las regiones selváticas o árticas a las que serán destinados se realiza en centros especializados. Los que son destinados a regiones tropicales hacen su curso en Chiapas, estado del sur de México. Agencia Latinoamericana de Información (ALAI) (Instituto Lingüístico de Verano. Instrumento del Imperialismo, 1978;-116 – 142)

En 1940, a partir del propio departamento de Asuntos Agrarios se celebró un Congreso Indigenista Interamericano, realizado en Pátzcuaro, Michoacán, aunque la lógica seguía siendo la de “incorporar al indio a la *civilización*”. Y eso se conseguiría, sobre todo, a partir de la escuela. Se trataba de ciudadanizar al indio.

Así, paulatinamente se habían ido gestando dos tendencias de vinculación con las comunidades indígenas: por un lado, la del asistencialismo, a partir de los proyectos alfabetizadores de organización y trabajo colectivo; por otro lado, la institucional, aquella que iba de la mano con instancias intrusivas: Banco Ejidal, Recursos Hidráulicos, Obras Públicas. En suma, todo aquello que para el proyecto nacional implicaba una forma de modernización y que era, ante todo, un control (Guillermo Bonfil Batalla, 1989) En ese sentido, los Centros Coordinadores Indigenistas, dependientes del INI, eran centrales. Fue a partir del INI que se fortaleció un proyecto educativo para el medio rural, para localidades apartadas y a las que había que apoyar para fortalecer «el desarrollo de la comunidad» e introducir el enfoque bilingüe.

El primer Centro Coordinador Indigenista que se fundó en Chiapas empezó a funcionar en 1951 con la misión de promover el desarrollo en comunidades tseltales y tsotsiles. El planteamiento seguía siendo que, para partir de la instrucción y la educación podía conseguirse un cambio en la cultura indígena. Los centros Coordinadores Indigenistas eran pequeños núcleos que se instalaban en comunidades seleccionadas con criterios definidos desde las oficinas centrales del Instituto Nacional Indigenista. Procuraba la intervención de personas con cierto nivel de conocimiento que estuviera dispuesta a involucrarse en tareas diversas de apoyo. El objetivo siempre era el mismo: promover el cambio cultural y, en última instancia, abonar elementos para la asimilación de los pueblos indígenas a la vida política nacional. La base era que los involucrados fueran bilingües, que pudieran enseñar a leer y escribir. Estos eran promotores culturales que rápidamente fueron situándose como gestores, mediando entre las comunidades a las que estaban apoyando y las diferentes instancias de gobierno.

El problema educativo no puede verse como un problema aislado: los procesos de reparto de tierra, los conflictos generados, los intentos del gobierno por quebrantar o incidir en los poderes locales, las argucias y el poder de los caciques, las diferentes condiciones regionales, entre otras cosas, fueron normando a los grupos sociales. En ese sentido, cuando se habla de educación no se trata únicamente de lo que pasa en la relación alumno – maestro, o en el diseño de planes o en el ejercicio de propuestas gubernamentales, sean estas federales o locales. Se trata de la intervención de diferentes actores sociales, de analizar cómo –desde lo cotidiano – van entrando en juego elementos que condicionan el proceso educativo.

Entre los objetivos de este Centro Coordinador Tseltal y Tsotsil, (CCTT) estaba la propuesta de instalar un centro de atención para los asuntos indígenas, donde podían acudir autoridades y representantes de las comunidades a pedir información además de gestionar apoyos en infraestructura, educación, atención derechos, entre otras cosas. Uno de los trabajos más notables del INI fue la creación de las escuelas de la modalidad bilingüe atendidos por profesores bilingües.

En 1950 se creó el Centro Coordinador Indigenista de la Región Tseltal - Tsotsil en San Cristóbal de las Casas. Su primer director fue el doctor Gonzalo Aguirre Beltrán, cuyo propósito fue coordinar a las dependencias gubernamentales para atender los problemas de la meseta Chamula. En ese tiempo, Aguirre Beltrán elaboró su teoría de las “regiones de refugio”, que sirvió de fundamento teórico para fundar posteriormente otros centros coordinadores. Estos centros atenderían principalmente tres aspectos: asesoría técnica agrícola, educación bilingüe y salud comunitaria, para lo cual se requerían de agrónomos, maestros y médicos rurales.

Otro de los aportes importantes de Aguirre Beltrán fue su teoría de la aculturación, y aplicado al indigenismo sería suprimir la cultura indígena para lograr el cambio tecnológico y lograr incorporar algunos elementos “positivos” de esta cultura para incorporarla a la nacional. Pero Aguirre Beltrán, como otros indigenistas, no sólo pretendía la incorporación de los indígenas a la nación, sino su plena integración para lograr una nacionalidad mexicana fuerte (Sámano Rentería, 2004)

Señalan Modiano y Pérez en Ruiz (1951-1992), que, en el estado de Chiapas, en 1952, ya funcionaban 46 escuelas impulsadas por el Centro Coordinador, estas escuelas estaban ubicadas en 8 municipios. De igual manera en, 1956 egresó la

primera generación que fue atendida por promotores, donde culminaron sus estudios de primaria.

En 1952, el Instituto Nacional Indigenista (INI), inició la capacitación de jóvenes indígenas para impartir clases en la primera y segunda lengua, la cual dio resultados, donde fueron reconocidos por parte de la Sexta Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación. En el año 1963, es cuando se aprobó la utilización de métodos y personal bilingüe en la enseñanza a la población indígena, creándose para ello el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües, a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Las actividades emprendidas entonces se basaban en la idea de asimilación cultural de los indígenas lo cual se conseguiría a partir de la educación bilingüe, en general, a partir de la educación. A fines de los años cincuenta, el Secretario de Educación, Jaime Torres Bodet señaló la importancia de priorizar la atención a las necesidades de carácter nacional, por encima de las metas individuales y señalaba que había que orientar el proyecto educativo con base en las experiencias infantiles y las necesidades sociales. ¿Cómo se tradujo esto en Chiapas, en la región en donde se encontraba interviniendo el Instituto Nacional Indigenista?

Según indica Nancy Modiano, antropóloga estadounidense que hizo un estudio en la región en los años setenta, con el apoyo y financiamiento del INI, la escuela “era el punto focal del ‘desarrollo comunitario’; se trataba de ‘integrar al indígena’ en la vida nacional:

Dentro de este marco y además de la filosofía sostenida por la Secretaría de Educación, el INI recomienda el uso de la lengua materna para iniciar la instrucción (como medio de lograr un aprendizaje más efectivo del español) y se sirve de las escuelas como agentes primarios de la aculturación (N. Modiano, 1974; 167)

Este era el plan en términos de enseñanza. Otra cosa era la organización de la estructura de administración que quedó sujeto a la Dirección de Educación Federal, con el apoyo de supervisión de Inspectores distritales, luego, por debajo en la jerarquía estaban los directores de escuela quienes trabajaban con el apoyo de maestros, “llamados ayudantes”. (Modiano, 167) En realidad, según la autora, en la región sólo había un inspector de la SEP y cuatro del INI, que atendían 10 escuelas en San Cristóbal de las Casas. Esta proporción revela también la nula atención a los problemas de la educación primaria por parte del gobierno estatal, entonces bajo el gobierno de Manuel Velasco Suárez. (1970 –1976). Cabe destacar que las actividades de apoyo a la educación por parte de los gobernadores del estado de Chiapas entre 1958 y 1976, apoyaron a la educación en el nivel universitario.¹²

Las escuelas funcionaban de una manera muy distinta a la planeada, la compleja realidad social se impuso a los criterios diseñados. Los grupos no eran de cincuenta alumnos, los horarios definidos no coincidían con los horarios reales, los maestros tenían que hacerse cargo de todas las actividades, (incluyendo las funciones administrativas, higiene en las aulas, adecuación de los espacios para talleres, deportes, hortaliza); no todos concluían los estudios de primaria, el trato hacia los niños no siempre era cordial, más bien, se reproducían las formas de violencia tan arraigadas, hacia los indígenas. (N. Modiano, 190)

Los espacios no correspondían con las condiciones ni medidas definidas por la SEP, no todos los maestros hablaban los idiomas locales, ni tenían mucho interés en ello. La escuela era un medio de formación, de aculturación, de integración. Para los niños y las niñas, los juegos en el campo y la temprana incorporación a los trabajos de apoyo en casa eran otro tipo de preparación para su vida en la comunidad.

¹² Samuel León Brind, 1958 – 1964; José Castillo Tielemans, 1964 – 1970 y Manuel Velasco Suárez.

Gracias a la capacitación de jóvenes por parte del INI, empezaron a dar clases en ambas lenguas, lo cual mejoró la enseñanza y el aprendizaje de los niños. A través del avance que se logró, formaron más promotores bilingües a cargo de la SEP, a partir de eso empezó a mejorar la educación enfocándose en la primera y segunda lengua. Se llevó a cabo el primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural en 1979, y en junio del mismo año se celebró el Tercer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, en el que se trataron temas como la elaboración y organización del plan nacional para la instrumentación de esta educación.

1.3 Incidencia en la educación, promovida por otros proyectos

La situación de Chiapas en el ámbito educativo tuvo varios procesos y acontecimientos que fueron relevantes para el estado y en la vida de los pueblos originarios, como es, la influencia del Instituto Lingüísticos de Verano (ILV) que se creó en 1934 en los Estados Unidos de América por el lingüista y misionero Norteamericano William Cameron Townsend” (A. Raúl; 2011)

La llegada del Instituto Lingüístico de Verano en México en 1935, es por medio de una invitación que realiza el subsecretario de la Secretaría Educación Pública (SEP), dirigido en ese momento por Moisés Sáenz, fue uno de los promotores del proyecto de castellanización¹³ de los pueblos originarios que se había emprendido desde la conclusión de la Revolución Mexicana, en términos de política el plan era la integración de los pueblos indígenas a la cultura y lengua nacional para progresar al país, donde los pueblos originarios eran vistos como un retraso para el “desarrollo del país”, debido a las “tradiciones místicas” que practicaban, asimismo sus prácticas tradicionales que “impedían” la modernización de la nación. Debido a ello se intentó castellanizar a los lugares que hablan “dialecto” para no ser un obstáculo de progresar a México. (Guzmán, 2012: 13)

¹³El proceso de desplazamiento de las lenguas indígenas en México puede constatarse por el hecho de que, en los inicios de siglo XIX, el 60% de los ciudadanos era población indígena (INALI, viernes 2 de julio de 2010. Diario Oficial).

Durante su periodo presidencial, el general Lázaro Cárdenas del Río mantuvo comunicación estrecha y personal con William Cameron Townsend, dirigente del ILV, lo cual buscaron la manera de generar un convenio con la SEP para asuntos de alfabetización. Ambos mostraron interés para trabajos propiciar la integración de los pueblos originarios, aunque el ILV estaba enfocado más en la evangelización, sus objetivos también fueron la enseñanza de la lectoescritura a las personas que no lo sabían leer ni escribir, apoyándose en la práctica religiosa.

Para el caso de Chiapas, la presencia del ILV se desarrolla mejor en los pueblos originarios como el caso de los Ch'oles, Tsotsiles y Tseltales, particularmente entre los Tseltales de la entidad chiapaneca, la ubicación de acción de la corporación protestante fue en varios municipios como: Tenejapa, Cancuc, Oxchuc, Chilón, Bachajón y Yajalón.

Por otro lado, el papel de las misiones religiosas en la creación de escuelas en zonas indígenas fue relevante, dado que ellos comenzaron a formar jóvenes de diferentes comunidades y hablantes de lenguas indígenas a quienes les denominaron catequistas, en temas de alfabetización integrada desde la evangelización.

Por su parte, el INI siguió con su gran esfuerzo de impulsar la educación indígena y bilingüe en las comunidades, apoyándose en el trabajo de los promotores culturales. En cierta medida, tanto la intervención de la diócesis de San Cristóbal como la de los promotores indígenas, paliaron parcialmente las actividades del ILV, aunque se generaron otros problemas sociales, como lo fue la situación de los indígenas protestantes desplazados.

En el año 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con la finalidad de elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación para ofrecer a los maestros y después a los niños una mejor calidad

de educación. Mismo que partir de este momento se hace cargo de los temas de educación en zonas indígenas que el INI traía. Pero (Márquez 2004:245) menciona que “en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación”. Que desde su fundación se ve que ha sido una institución que siempre ha sido influenciado por el sistema educativo mexicano bajo la lógica del modelo integracionista.

El surgimiento de la Educación Indígena Bilingüe Bicultural, fue en el año 1983 en la cual se empezó a reconocer a ambas culturas la importancia de impartir educación escolarizada considerando los elementos de la cultura de los pueblos indígenas como ejes centrales del desarrollo de los contenidos escolares, propuesta que no tuvo mucha influencia ni progreso en su ejecución. (Martínez, 2008) menciona que esto fue “en el sexenio de Miguel de la Madrid se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena (Bases Generales de la Educación Indígena) surgiendo así un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. A pesar de ser un proyecto ambicioso y respetuoso de la pluriculturalidad de nuestro país no se puso en marcha. El proyecto tuvo muchos opositores, fundamentalmente los mismos maestros.

Para el año de 1990-1994, con el apoyo de la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) y la SEP, empezaron a funcionar 100 escuelas, con 250 promotores de educación, donde asistían 5,500 alumnos, con el objetivo de no perder la identidad nacional y cultural de los niños refugiados mexicanos. Seguida en el 1995 – 2000 la creación del Programa de Desarrollo Educativo. Martínez (2008) menciona que el programa “tiene los propósitos que integraban este plan eran la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Fue el primer documento que en educación básica destinó un apartado dirigido a las poblaciones indígenas migrantes, mediante el Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Lamentablemente, tanto para este tipo de ciudadanos como para los radicados en las zonas rurales

no se diseñó un modelo educativo congruente con los orígenes de la educación indígena”.

En la Ley General de Educación, en el Art., 7, fracción IV, se reconoce la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero a su vez el programa carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares.

En 2003, se publicó la ley General de Derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas, donde el artículo 11, menciona que todos tenemos el derecho de ser educados en nuestra propia lengua durante el proceso de la educación básica, mismo que las lenguas indígenas cobran valor al reconocerse como lenguas nacionales

El movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) surgido en Chiapas en 1994, Chiapas y todo México vive la emergencia de un amplio y vigoroso movimiento indio y campesino, diverso en formas y actores, cuyas demandas estarán centradas en el reconocimiento y respeto a los derechos colectivos y la cultura de los pueblos indígenas. Así, la autodeterminación y la autonomía serán la base para una nueva relación de los pueblos con el estado y con la sociedad nacional en su conjunto.

Este movimiento sacó a la luz la situación real del México olvidado y de los excluidos y discriminados en la historia del país, manifestando la situación de la educación en la población indígenas, desde las grandes carencia en infraestructura, profesores con compromiso social, además del manejo curricular y pedagógico que excluye la vida social y cultural de los niños y niñas indígenas, por ello se planteó que la construcción de los programas educativos deben ser considerados los niños, niñas, padres madres de familia partir de la necesidades y realidades de los más pobres y necesitados, y no una modelo de educación excluyente, homogéneo desde la visión de un solo lado del capitalismo.

A partir de esta acción indígena, los pueblos se transforman en un actor político que reivindica derechos colectivos, y se reconstruye como sujetos sobre la base de recuperar y reelaborar formas de vida y organización propia, y obtener un marco legal favorable para disponer de espacios políticos y jurisdiccionales que lo permitan. Es el comienzo de la lucha por una educación propia y que responda a la realidad sociocultural y ambiental de las comunidades, como uno de los principales componentes del movimiento indígena a fines del siglo XX.

La expresión de los pueblos indígenas por transformar la educación se da de manera concreta en los espacios locales, pese a la larga lucha por que el Estado otorgara servicio de educación de calidad donde sea reconocido las condiciones culturales, sociales y económicas de las comunidades indígenas, toman en mando de crear programas alternativos de educación donde los principios son la diversidad cultural, el bilingüismo, la paz y equidad. Ahora las comunidades indígenas han tomado la decisión de emprender un camino de lucha por sus derechos, creando alternativas para sus problemas y necesidades, el derecho indígena que antes no era nombrado como tal, sino como “costumbre” está siendo revitalizada y rearticulado como una reivindicación política de la autonomía, dentro de un marco de derechos internacionales que respaldan estos derechos autonómicos. (Sieder, R. y Macleod, M.;2009)

Dicho lo anterior, en el siguiente capítulo se presentan análisis y reflexiones sobre los conceptos relacionados a la educación, sobre todo las pretenden darle un cambio profundo del quehacer educativo, como la interculturalidad, la relación con la educación y la atención a la diversidad, pero redefinidos desde la visión de los pueblos indígenas o críticos de la educación tradicional.

CAPÍTULO 2: LA INTERCULTURALIDAD, EJE PRINCIPAL DE LA EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD.

El uso y análisis del concepto de interculturalidad en este capítulo, es por la razón de que es la más usual y aplicada en el campo de la educación, aunque con diferentes definiciones, sentidos y comprensiones, unos desde de dominación, inclusión, integración y otros desde el sentido de cambio y transformación del quehacer educativo aun sean desde lo local.

2.1 Interculturalidad y la atención a la diversidad

El concepto de **Interculturalidad** se ha manejado desde distintas versiones y significados operativos, desde una forma de inclusión de la diversidad cultural con una visión de dominación y homogeneidad eurocéntrica. Por otro lado, se le ha dado la vuelta dicha definición desde la noción y concepción de “los sujetos y desde abajo”, procreadas dentro de las propias culturas, desde los pueblos indígenas y experiencias alternativas frente a la visión hegemónica. Comboni (2013), entendemos que la interculturalidad no es un fin, sino un proceso constante, verlo como proceso implica cuestionar, revisar, reformular, reconstruir constantemente para no caer en una nueva hegemonía. Más allá de un juego de semánticas, esto nos refleja un enfoque, una postura, una actitud a seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de construir un nosotros, implica decolonialidad: romper con los paradigmas de la colonialidad y con las relaciones de dominio y exclusión.

El término interculturalidad se ha desarrollado desde dos perspectivas diferentes, podría decirse que la primera es desde la perspectiva de la dominación, homogenización y de la universalidad de las culturas, orientado a la

occidentalización planetaria, tratando de integrar las culturas subalternas a un sistema de vida capitalista donde el centro del desarrollo es el poder económico. Desde la otra perspectiva se ha tratado de darle un giro a la interculturalidad, construyendo las esencias desde el seno subalterno y de los pueblos indígenas, considerando a la diversidad cultural como riqueza de un desarrollo justo y equitativo donde que nos permite crear un espacio de diálogo en el que interactúen distintas visiones y distintas interpretaciones del mundo. Esto nos permite cuestionar lo propio y enriquecerlo con lo que el otro ha vivido, sabe o piensa desde su perspectiva diversa. Nos permite vivir una cultura de debate y confrontación positiva que nos ayuda a entender mejor en qué radica la singularidad de cada persona, de cada cultura y de cada pueblo, así como la singularidad de la identidad y la cultura propias, como menciona López:

Se debe darle nuevas direcciones de la practicas de la interculturalidad, comenzando con redefinir el concepto mismo, ya no más de las concepciones neoliberales, sino de una interculturalidad inscrita en la lucha contra el racismo y la discriminación, una interculturalidad que apunte hacia la igualdad, pero con dignidad, una interculturalidad que cuestiona y transforme nuestras formas de relacionamiento con la diferencia y la diversidad. Es decir, una interculturalidad que apunte a ser duradera. Para ello es necesario retornar a las raíces de las cuales nació y aprovechar el enriquecimiento que ha tenido en su trayectoria, gracias a las lecciones de interculturalidad vivida que mujeres y hombres indígenas nos han entregado desde su tercera afirmación por continuar siendo diferentes desde la subalternidad. (López; 2009, 201).

México está considerado entre los países de mayor diversidad cultural del mundo. Un tesoro que da cuenta de la vida de algunas de las culturas y las civilizaciones más significativas y trascendentales de la historia de la humanidad, y que relata su transformación a lo largo de los siglos. Fruto, entre otras causas, de los distintos tipos de relación de éstas con otras culturas.

La dimensión cultural en la historia y en la vida de México ha sido y sigue siendo determinante. Tanto en la época prehispánica como en la colonia y en los casi doscientos años de independencia, las relaciones entre los pueblos y las culturas han definido el carácter social, político y económico de la sociedad nacional. Estas relaciones han sido en su gran mayoría asimétricas, en donde una sociedad, una cultura ha ejercido un poder de dominación sobre las otras culturas y las otras

sociedades. Esta relación asimétrica ha dado lugar a lo que conocemos como culturas dominantes y culturas subalternas¹⁴.

Dentro de los procesos de reflexión y análisis propiciado con el colectivo de educadores Lumaltik Nopteswanej A.C.¹⁵ se ha entendido que la interculturalidad es una utopía que nos orienta el camino de construcción de una sociedad democrática, equitativa y justa, que reconozca y valore la diversidad cultural de nuestro país, como una fuerza, que propicie el encuentro, la confrontación y el diálogo constructivo entre sus culturas y que promueva la transformación de las relaciones asimétricas de poder entre ellas, así como la inclusión de todos los pueblos en la integridad de los procesos nacionales. Es además una práctica social que nos permite crear un espacio de diálogo en el que interactúen distintas visiones y distintas interpretaciones del mundo. Esto nos permite cuestionar lo propio y enriquecerlo con lo que el otro ha vivido, lo que sabe o piensa desde una perspectiva diversa. Esto nos permite vivir una cultura de dialogo y conciliación que nos ayuda a entender mejor en qué radica la singularidad de cada persona, de cada cultura y de cada pueblo, así como la singularidad de la identidad y la cultura propias que a la vez nos permitirá enriquecer en lo conjunto.

La cuestión de la interculturalidad en nuestra región está estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural, emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas (López 1999).

¹⁴ De acuerdo con la teoría Gramsciana, la cultura es siempre un espacio de lucha por el significado hegemónico, vale decir, una forma de controlar la significación y, sobre todo, de intentar administrarla de acuerdo con los patrones que un determinado grupo o ideología social pretende imponer. Así, se constituyen las culturas dominantes o hegemónicas que ejercen un poder sobre las otras, dominadas o subalternas con la finalidad de imponer un determinado orden social, económico, político e ideológico. Vich, V. ; 2001, 27-41.

¹⁵ Lumaltik Nopteswanej A.C., es un colectivo de educadores tseltales, creado en el 1994, para iniciar unos procesos de construcción del modelo educativo intercultural, con la participación activa de las comunidades indígenas de la región Selva del estado de Chiapas.

El término diversidad cultural es utilizado con diferentes significados y desde lo diferentes perspectivas, además de que adquiere sentidos distintos en los variados contextos y ámbitos de aplicación. “Es un concepto cargado de interpretaciones que pueden hacer referencia a la identidad, las minorías, la lengua, la inmigración o la integración, y que por ello ha sido estudiado y analizado desde muy diferentes campos del saber. Aproximarnos a un enfoque concreto del término diversidad cultural desde estas perspectivas es un paso necesario para circundar nuestra propia definición de diversidad audiovisual” (Cubero: 2012:113).

En la lengua tseltal se define Diversidad cultural como: “te bintik yilel stales sok xkuxlejäl de swinkilel balumilal, te jajchem talel ta sts’umabal sok nix te ya’atel” que significa como los elementos que diferencia las formas de vidas, identidades y raíces de los seres humanos, dependiendo de las prácticas en la cotidianeidad.

La diversidad cultural supone la relación entre distintos sistemas de significados referidos a la vida humana, es una forma de ampliar los horizontes éticos, políticos, científicos, filosóficos, lingüísticos y existenciales, renunciando a la narcisista contemplación del ombligo cultural. Toda cultura debe parte de su existencia tanto la creación autónoma como a la relación con otras, se puede vivir en el seno de una cultura sin necesidad de excluir a las otras que son nuestro espejo y nuestra crítica. (Miguel Alberto Bartolomé, 2006)

Si se hace referencia a la diversidad cultural, esta puede ser entendida como una construcción social e históricamente determinada, por lo que, para definirla y comprender sus implicaciones en el campo de la educación, se requiere una revisión del contexto actual en el cual se desarrollan los procesos sociales y culturales de las perspectivas futuras de estos procesos en la región.

Desde la perspectiva de la interculturalidad, la diversidad es un valor que debe acompañar al reconocimiento de lo propio, al mismo tiempo que hace relevante la diferencia colonial, es decir el hecho mismo de la subordinación y el poder en los

que han construido históricamente esas diferencias. Por ello la interculturalidad apuesta a construir diálogos, pero desde nuevos contextos que reconozcan los valores históricos de los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios.

El concepto de interculturalidad implica entonces un aspecto relacional, es decir la relación entre grupos sociales y culturales; las relaciones de poder entre grupos históricamente subordinados y hegemónicos; el reconocimiento de la diferencia colonial, o sea, la necesidad de valorar la diversidad como aporte a modelos civilizatorios; y también una apuesta dialógica transformadora, que impacte al modelo de Estado unitario y a la democracia. (Walsh, Catherine; 2002) Esta transformación tiene que incluir las formas de operar del Estado, dinamizar sus acciones con sentido de inclusión, que no sea sólo promovido desde el pueblo sino también la modificación de los instrumentos legales en el marco del ejercicio de los derechos con justicia, como menciona Díaz:

La necesidad de un proceso reflexivo intercultural que ponga entre paréntesis el mundo de vida cotidiano se hace categórico para fundar un proceso de socialización intercultural trasladable a la esfera pública política entre Naciones, es decir, más allá de las fronteras que delimitan a un Estado - Nación. Construir verdaderos procesos de decisiones colectivas con actores con diferentes visiones del mundo y formas de vida, podrían sostener en el tiempo sistemas democráticos deliberativos cuyos aprendizajes sólo los ciudadanos en su condición de poder originario pueden llevar a cabo, dentro y fuera de un Estado-Nación, para comenzar a dirigir la emancipación de los pueblos, creándose como consecuencia el sujeto comunitario universal. (Díaz; 2015, 9).

La diversidad cultural debe de ser considerada e integrada dentro de los procesos educativos desde la estructura curricular hasta la práctica docente, con la finalidad de favorecer el desarrollo de una acción educativa que satisfaga las necesidades y demandas de la población indígena, se requiere cambiar las hasta ahora tradicionales maneras de concebir las relaciones existentes entre la educación y la formación de recursos humanos y reconsiderar su importancia. Se requiere también replantear las preocupaciones por el acceso a los servicios educativos y la calidad de estos, incorporando en la política y las decisiones los principios de equidad y pertinencia, particularmente teniendo en cuenta las situaciones

derivadas de las condiciones de etnia, género, lengua, clase social. En síntesis, las formas múltiples que adopta la diversidad cultural.

Así, la acción educativa deberá basarse en el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, procurando avanzar hacia la erradicación de formas de enseñanza homogeneizante, ya que a menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todas las niñas y todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales, por ejemplo, al dar prioridad al desarrollo del conocimiento abstracto en detrimento de otras cualidades humanas como la imaginación, la aptitud para comunicar, el sentido de belleza o de la dimensión espiritual, o la habilidad manual.

2.2 La Educación Intercultural y Bilingüe

En México y en la región latinoamericana, el término Educación Intercultural se utilizó para referirse a la educación que los estados nacionales ofrecían a las poblaciones indígenas. Esta educación, con frecuencia, lejos de fortalecer las lenguas y las culturas diversas, buscó la homogenización, la castellanización y la integración de los pueblos indígenas a las sociedades nacionales. Sin embargo, en nuestros días, este término se ha resignificado y ahora responde a un mundo globalizado y globalizante que ha aprendido a valorar la diversidad y en el que los pueblos diversos, por muchas razones y de muchas maneras distintas, se han puesto en contacto.

La sociedad que ha sido excluido y discriminado por sus elementos culturales que son diferentes a la sociedad nacional y mestiza, está demandando una educación de calidad con sentido pertinencia cultural y lingüística, que pueda incorporar las formar propias de aprender, pensar, hacer y ser, como puente acercamiento a otras realidades.

La interculturalidad crítica expresa y exige una apuesta y práctica pedagógica que retomen la diferencia en términos relacionales, con su vínculo histórico – político-social y de poder, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintos. De esta manera, la pedagogía entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza, de la transmisión del saber; como proceso, práctica sociopolítica, productiva y transformativa asentado en las realidades, subjetivas, históricas y luchas sociales, vividas en un mundo que se rige por la estructuración colonial. (Catherine Walsh; 2009)

El enfoque intercultural es una forma de intervención ante la realidad multicultural, que enfatiza la relación entre culturas. Este enfoque podría ser implementado en todas las escuelas y trabajarse con los diversos grupos sociales tanto en indígenas y no indígenas, y no ser privativa de algunas escuelas o grupos. Se trata de un enfoque que influye a la educación en todas sus dimensiones y que pueden considerarse como elemento clave en la formación también del profesorado. La afirmación de una dinámica intercultural en la escuela supone la promoción de un auténtico diálogo entre quienes forman parte de la distinción del grupo social o de la cultura de la cual se provenga, exige conocimiento mutuo y convivencia, y la capacidad de asumir la riqueza, tensiones y conflictos inherentes a esta dinámica social.

Actualmente el sistema educativo en México establece que la prestación de servicios educativos destinados específicamente a los grupos indígenas ha de adaptarse a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua. En este marco, la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas deberá, tener, necesariamente, como característica básica, ser una educación portadora de los símbolos de dicha cultura: su concepción del mundo, sus valores, etc. Ello representa un potencial pedagógico y didáctico para el maestro y una necesidad básica para la conformación de la identidad del alumno.

Los planteamientos sobre la educación bilingüe han cambiado de acuerdo a las circunstancias políticas y sociales de diferentes épocas de México. Sin embargo, es necesario reconocer que a pesar de los deseos de muchos y de los planteamientos en favor de la educación bilingüe, la mayor parte de las propuestas educativas han adoptado un modelo de transición de las lenguas indígenas hacia el español. Es decir, un modelo en el que la lengua indígena se usa principalmente en los primeros grados, dado que la función que se le asigna es sólo la de facilitarle al niño su adaptación a las demandas educativas y lograr que se alfabeticen en español, descuidando con ello la alfabetización y el mantenimiento y desarrollo de la lengua indígena.

También es necesario reconocer que la mayor parte de las propuestas educativas existentes no han sido capaces de atender adecuadamente la gran diversidad de situaciones y grados de bilingüismo que es posible encontrar en una misma región o comunidad. La realidad sociolingüística de nuestro país es de tal complejidad que es posible encontrar comunidades y niños indígenas:

- ④ Monolingües en lengua indígena.
- ④ Con manejo de una lengua indígena y algún conocimiento elemental del español.
- ④ Bilingües en lengua indígena y en español, con mayor o menor conocimiento y manejo de una de las dos.
- ④ Bilingües en dos lenguas indígenas, con mayor o menor conocimiento y manejo de una de las dos.
- ④ Plurilingües en más de dos lenguas indígenas y en donde el español también puede tener alguna presencia.
- ④ Monolingües en español.
- ④ También pueblos indígenas que ven sus lenguas ancestrales en un claro proceso de debilitamiento si no de extinción.

Por lo anterior, es necesario diversificar las estrategias de educación bilingüe para la población indígena pues actualmente tales estrategias sólo responden a una de las múltiples situaciones sociolingüísticas que es posible encontrar en el país: la

de monolingüismo en lengua indígena. Hoy, aprovechando las aportaciones de diversos investigadores nacionales y de otras partes del mundo, sabemos que es necesario proponer diversas alternativas para responder educativamente a las múltiples situaciones sociolingüísticas, considerando esta actividad como una ventaja pedagógica, en un contexto de trato equitativo a las lenguas y a las culturas que confluyen en el salón de clases.

El año 2000, con la llegada a la presidencia de la república Vicente Fox Quezada del Partido Acción Nacional, inicia un proceso de construcción del Plan de Desarrollo 2001-2006, que en el campo educativo plantea la creación de un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que más tarde se convirtió en el eje de acción principal de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

La dirección plantea trabajar sobre el reconocimiento y atención a la diversidad cultural y lingüística, particularmente, de los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, la educación intercultural y bilingüe ha de definirse como aquella que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua y cultura indígena en las prácticas educativas.

Es importante tener orientaciones con equidad social que permitan el desarrollo armónico e integral de toda la población. No se trata de hacer más con lo mismo, sino de hacer las cosas de diferente manera, con una visión distinta donde estén considerados las formas de vivir, de aprender y de ver el mundo, transformar los espacios de enseñanza – aprendizaje, diseñar políticas educativas y estrategias de enseñanza que orientación la inclusión y atención a la diversidad cultural y lingüística

Entre los actores que más han promovido y promueven la resignificación de la educación intercultural y la construcción de la misma, son los pueblos indígenas de la región latinoamericana. Los pueblos indígenas, con sus luchas in-

interrumpidas, han incidido no sólo en la calidad sino también en la cualidad de la educación intercultural y han generado sus propios esquemas y modelos educativos para responder de maneras concretas y diversas a sus necesidades y anhelos políticos, sociales e identitarios, dándole vida a la interculturalidad en sí.

Bajo esta óptica se aprecia el sentido de impulsar innovaciones desde abajo, desde los espacios locales y regionales e incidir en las políticas públicas e instituciones educativas. Por ello, como uno de las reflexiones del colectivo de educadores Lumaltik Nopteswanej A.C. plantea la importancia de escuchar y formar a todos los actores ante las circunstancias y condiciones culturales, sociales, productivas laborales y organizativas en que desenvuelven, partiendo del contexto real y específica que conlleve y promueva los procesos de cambio y transformación educativas con un enfoque de la Educación Intercultural como una vía para la integración de las distintas visiones y formas de hacer educación construyendo una interculturalidad crítica desde abajo.

En el ámbito educativo, lo intercultural se plantea como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión. El enfoque intercultural es una importante estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia. Posibilita la construcción de respuestas educativas diferentes y significativas. Además, como enfoque metodológico propicia que se consideren los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración.

La educación intercultural se concibe ahora como una modelo de educación que responde a las necesidades que surgen de las nuevas relaciones y busca

propiciar que éstas sean horizontales, incluyentes, equitativas y respetuosas. Busca propiciar la construcción de nuevas sociedades, incluyentes y abiertas con identidades fuertes, con conciencia de lo propio, abiertas a valorar al otro, seres bilingües o multilingües y en proceso permanente de estudio y aprendizaje conjunto. “Distintas organizaciones indígenas plantean *reinventar la escuela*, lo cual supone ir mas allá de lo que hoy conocemos como educación intercultural y bilingüe, pues ello exige una descolonización mental como instancia imperativa. Entre muchas acciones, se trata de romper la historia construida unilateralmente y consagrada como universal”. (Czarny; 2015.137)

Atender a la diversidad cultural en las escuelas para las niñas y los niños indígenas y construir una educación intercultural, no se resuelve únicamente pidiendo a los profesores que elaboren inventarios de las características culturales de una comunidad determinada, ni planteando temas étnicos para ser abordados en las aulas, sino también definiendo metodologías y contenidos escolares, para lograr su pleno desempeño tanto en la sociedad local, como en los ámbitos estatal y nacional. Ames (2007), sostiene que:

El enfoque de educación intercultural trasciende el sistema escolar y el ámbito educativo, sin poder reducirse a él, lo cual debe permitir comprender que la educación intercultural, como ya ha empezado a plantearse, no debe ser únicamente para la población indígena, si no que ha de involucrar a toda la sociedad. Esto implicaría fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos; es decir, una educación intercultural para todos. Sobre todo, las iniciativas podrían surgir también desde los espacios locales, dándose así una gestión por escuelas locales y maestros como tarea prioritaria para establecerse en un nuevo territorio, lo que parece expresar de modo elocuente la presencia incorporada de la escuela como parte de la vida comunal. Ello no significa necesariamente una integración entre escuela y comunidad, pero sí una fuerte valoración social de sus miembros ante la necesidad de contar con instrucción escolar para sus hijos. (Ames; 2007, 135)

Avanzar hacia la construcción de una oferta educativa intercultural, requiere tener claro que la educación se constituye por un conjunto de actividades, mediante las cuales un grupo social asegura que sus miembros adquieran experiencia social e históricamente acumulada. Por otro lado, entender que las actividades educativas adoptan diferentes modos de organización, concordantes con los procesos culturales de cada sociedad. La educación de cada miembro de una sociedad es producto

de las acciones y dinámica del grupo en que se encuentra inmerso, donde se pueden reconocer distintos ámbitos en los que se aprende, reproduce y reconstruyen los elementos de la cultura: la familia, las organizaciones sociales y políticas, los medios de comunicación masiva y la escuela son algunos de ellos.

Así, desde el enfoque intercultural construida desde los pueblos indígenas, la educación Intercultural y bilingüe tiende a promover el uso y la enseñanza de ambas lenguas en las diferentes actividades y en todos los grados del proceso educativo, por lo que éstas serán tanto objeto de estudio como medio de comunicación. Es decir, una educación bilingüe que privilegie el uso y enseñanza tanto de las lenguas indígenas como del español, para que las niñas y los niños indígenas se apropien de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores que les permitan comunicarse oralmente y por escrito en lengua indígena y en español de manera efectiva con distintos propósitos y en diferentes ámbitos.

Por lo anterior y a partir de reconocer la existencia de una gran variedad lingüística dentro de las comunidades y del aula en particular, se ha considerado que la educación bilingüe ha de tender hacia el planteamiento y desarrollo de experiencias de aprendizaje que permitan para los niños y niñas, favorecer el desarrollo y conservación de las lenguas. El objetivo de esto es interactuar sin que una lengua domine a la otra, adquiriendo conocimientos básicos y que se desarrollen habilidades lingüísticas fundamentales que permitan a quienes son estudiantes comunicarse en su lengua materna – sea indígena o español- y, en una segunda lengua, con competencias similares, Así, se promueve que el proceso de conocimiento del individuo tienda a ser armónico y facilite la posibilidad de comunicarse al interior de su comunidad y tener acceso a la cultura nacional y mundial.

Dentro de la experiencia de los tseltales, la lengua materna o lengua indígenas, ocupa un lugar muy importante en la cultura y en el territorio. Es una herencia

milenaria que han dejado las abuelas y abuelos como símbolo de la vida. Para los tseltales, es el medio por el cual manifestamos diversos sentimientos; dolor, alegría, enojo, condiciones de vida y la relación con la naturaleza. Es un lenguaje complejo, con palabras que enmarcan significados y valores propios de la cosmovisión tseltal, con palabras difíciles de descifrar en el lenguaje castellano, porque representan formas propias de ver el mundo, de vivir la vida, de construir la realidad en la búsqueda del *lekil kuxlejal* y que debe ser la base principal en el proceso educativo de las nuevas generaciones.

Es por ello por lo que la lengua indígena u originaria, debe ser el principal elemento de integración en los modelos educativos, donde la transformación de la educación sea como resultado de la constante práctica en el campo del escolar integral, cambiando el sentido de lo que se manejaba anteriormente en concepto de la exclusión, en la cual el tema de dominar una lengua, y en particular el español, símbolo de una identidad y de pertenencia a un colectivo como la mexicanidad, se ha traducido como dinámica excluyente. (Czarny; 2008. 144).

Es momento de pensar y repensar en las grandes transformaciones que se requiere en el sector educativo, desde el currículo, metodologías y estrategias didácticas y pedagógicas, pero sobre todos desde la visión integral de las instituciones, académicos, actores sociales, considerando con un valor fundamental la gran diversidad lingüística y cultural existente en nuestro país.

2.3 Te P'ijubtesel, una filosofía de la praxis de la educación en los tseltales

Retomando lo trabajado en mi tesis de maestría, los tseltales, sostengo que tenemos una propia concepción de la educación, relacionado los procesos de inculcar conocimiento y valores a los integrantes de la familia, comenzando desde temprana edad. Trataré de explicar a detalle: desde la lengua tseltal, educación es similar a *P'ijubtesel*, un concepto significativo y de mucha importancia para la

formación del individuo para la vida. Es una palabra compuesta dentro de la gramática del tseltal, donde *P'i* en términos de individuo significa “sabio” y tiene que ver con el cúmulo de sabiduría que posee cada una de las personas que integran las comunidades. De ahí surge el reconocimiento del *P'ijil Winik* (Hombre sabio), la palabra *jubtesel*, de manera literal, tiene que ver con engordar, pero desde el sentido del conocimiento, mental, intelectual, no de forma física. Significa la integración de otros sujetos para construir conocimiento

Es decir, transmitir la sabiduría a las personas desde temprana edad y a lo largo de su vida. Para los tseltales, la palabra enseñanza casi no se emplea, el término educar se ha sembrado en el corazón, porque cuando uno comparte su *p'ijil* (sabiduría o conocimiento) con otra persona significa que lo está educando, es decir proporcionándole elementos para la vida, que se convierten en valores aplicados en la cotidianidad.

El *P'ij* como sabiduría, es identificada en las comunidades tseltales como la base de la construcción de conocimiento a través de la interacción; en esa interacción se van dando los aprendizajes. En las comunidades son considerados *P'ijil Winik* (hombre sabio) aquellas personas que poseen un don, como el curandero, la partera, el huesero, el rezador etc., que ayudan a curar y comprender los sufrimientos de las personas, el *P'ijil* de una persona representa el cúmulo de sabidurías y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, obtenidos a través de la interacción entre seres humanos y la madre naturaleza, desarrolladas y fortalecidas en la acción. Lo que se sabe y se conoce, no se dice, se transmite en hechos, en acción. Es por eso que los aprendices demuestran en sociedad la adquisición de los conjuntos de sabiduría y conocimientos obtenidos.

La palabra *P'ijubtesel* es una aproximación del educar, “*P'ijubtesel jbatik yu'un jkuxlejaltik / Educandonos para la vida*” tiene que ver con un sentido del *kuxlejaltik* (vida), se puede dar en distintos espacios como; la milpa, el cafetal, la cocina, en el camino, en la asamblea comunitaria, etc. Es más que una práctica escolarizada.

Implica cambio de conducta, tomar conciencia entre el mal y el bien, ser solidario, comprometerse primeramente con la familia y con la comunidad. Para los tseltales es ayudar a “hacer único germinal el corazón, pensamiento y mano”, preparar al hombre para la vida. Un padre de familia educa a su hijo en el proceso productivo de manera inconsciente, es decir, no le enseña a tomar y a manejar un machete, simplemente el niño se va dando cuenta de lo que hace el padre, si en algún momento el niño comete error, el padre interviene con algunas frases de razón y de orientación.

Con respecto al sentido de la formación académica, la educación es el medio por el cual un individuo adquiere conocimientos nuevos, fortaleciendo los que posee y los que han adquirido en el medio social y natural en que se desarrolla. También propicia el acercamiento a la comprensión de la realidad sociocultural y medioambiental local en una perspectiva global, construyendo colectivamente los conocimientos para una praxis, para buscar conjuntamente solución de los problemas y necesidades en el desarrollo de la vida comunitaria. Además, permite la ampliación y enriquecimiento de los valores, habilidades y conocimientos a través de la interacción con otros, incrementando la riqueza de la diversidad sociocultural.

Bajo esta lógica surge el *P'ijutesel batik yu'un yach'il jkuxlejaltik*, que significa “Educándonos para una nueva vida”, en el sentido de construir colectivamente un espacio de convivencia llena de respeto, tolerancia y equidad, entre seres humanos y seres de la naturaleza. Es decir, la naturaleza es vista como parte de la vida misma, donde todos y todas aprendemos a valorar los elementos culturales que son base de la identidad, que los padres y madres de familias se vean involucrados en la educación de sus hijos y ahijados. El propósito es formarlos como sujetos de transformación del medio en donde viven, que se le de atención a las problemáticas y necesidades de la comunidad, ejecutar acciones para la autogestión y desarrollo comunitarios.

El término *educándonos* desde los principios de la educación escolarizada, implica la participación activa de los miembros de la comunidad a construir un aprendizaje colectivo y cooperativo, de valorar nuestras capacidades, habilidades y niveles de conocimientos que de una u otra forma ayuda a construir mejor una nueva vida. También implica la integración de los espacios vitales de la comunidad que también educan, enseñan y dan lecciones de vida cuando es pertinente

La puesta en práctica de lo aprehendido es el servicio que realiza un individuo en diversos espacios con la sociedad, orientado a consolidar y afianzar conocimientos adquiridos durante la formación; mismos que son puestos en práctica en el espacio social: desde espacios concretos, fáciles, estructurados y organizados hasta espacios complejos, difíciles, con presencia de actores con un pensamiento distinto, una forma diferente de ver la vida y una realidad desigual.

Todos los conocimientos y sabidurías forjados a lo largo de la vida serán para el desarrollo potencial de la mente, del desarrollo cognitivo. Pero hacen falta dos elementos fundamentales para que sea integral, que todo lo aprendido se cuestione y se aplique trabajando con la sociedad o comunidad, identificando que la vida real es compleja y abstracta. Es necesario flexibilizar nuestro conocimiento, la capacidad para comprender y, así generar un cambio ante nosotros, con una actitud que oriente y contribuya en el desarrollo de capacidades para este tipo de realidades.

Desde la perspectiva de la praxis, es decir de la intersección entre teoría y práctica, se plantea que lo que se aprende en teoría puede llevarse a la práctica, pero existen mediaciones: la realidad no parte de relaciones lineales, sino de relaciones complejas. “La propiedad de los sistemas caóticos o *inestables* radica en que durante su funcionamiento éstos nunca vuelven a establecerse en sus configuraciones originales, luego de experimentar turbulencias en su desarrollo, originando múltiples, azarosos y posibles comportamientos que se bifurcan, dando entrada a la complejidad; al contrario de los sistemas *estables*, que luego de

experimentar turbulencia, regresan a su configuración de origen”. (Almarzar: 2014:07)

Por ello, la educación que se imparte pedagógicamente debe entender primero el contexto en el que vivimos, el que nos rodea. Asimismo, debe comprender las dinámicas de vida, las actividades cotidianas, las transformaciones constantes, las formas de construcción de conocimiento desde lo individual hasta la colectividad, así como los mecanismos de resolución de conflictos, el papel de los actores y sujetos internos y externos.

Considerar los elementos mencionados, es reconocer que no hay una sola forma de construir conocimiento, ni de generar aprendizajes: es reconocernos desde enfoques diferentes, múltiples y variados, donde sólo en la acción y práctica se pueden identificar las características y las diferencias filosóficas de la educación.

2.4 Incidencia de propuestas de educación para el desarrollo, en la construcción de una sociedad intercultural.

La incidencia en las políticas públicas de proyectos alternativos, autonómicos de origen comunitario o construido desde abajo, la mayoría de las veces impulsado por organizaciones sociales o sociedad civil- Si bien esta incidencia ha sido compleja y a veces imposible de realizar, también ha sido enriquecedora la participación y exigencia de los actores en dichos procesos o proyectos. Esta ha sido una forma de demostrar la capacidad de trabajo, de diseño y de generación de propuestas para la transformación positiva en la sociedad, además, de buscar el buen vivir de la ciudadanía.

Un elemento clave para comprender los procesos de incidencias en políticas públicas, es reconstruir el proceso que viven las / los líderes y dirigentes sociales, junto a sus organizaciones e instituciones civiles, sobre cómo se fueron dando las interacciones y relaciones en los contextos particulares donde intervinieron y

actuaron. Para esto es necesario revisar lo más detalladamente posible los pasos, hechos y circunstancias de la actuación concreta que llevaron, a estas instituciones u organizaciones y sus líderes a incidir en una política pública (Ashoka.2009.7)

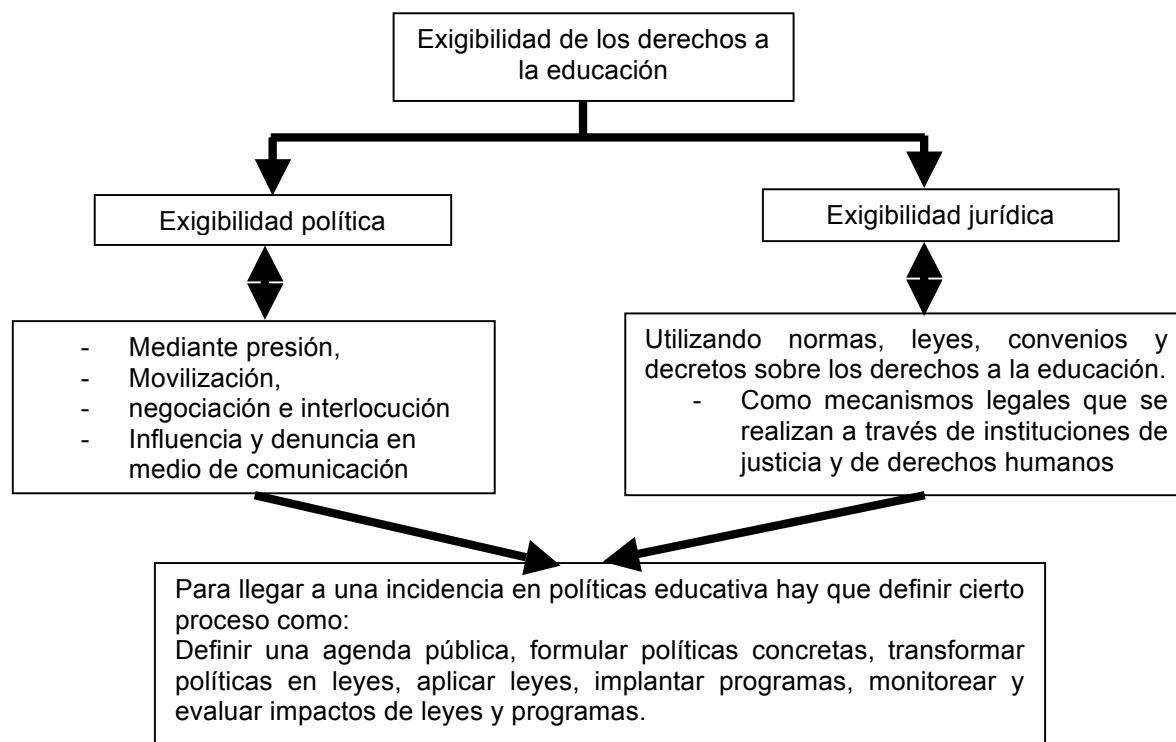
Primeramente, se tiene que entender el concepto de políticas públicas y de lo que implica: desde el momento en que se detecta, discute y hace manifiesto determinado problema de la sociedad hasta realmente lograr, incluso ayudar a redactar, leyes de la República, o de la ciudad, que se desarrollen en el marco de dicha política.

La incidencia política se debe analizar desde dos factores importantes, 1) *Opinión Pública*, que se refiere a hacer público el problema: en radio, televisión, periódicos o distintos medios de comunicación, para que la sociedad se entere. A partir de ahí la gente empieza a hablar del problema, exponer y exhibir públicamente lo que está pasando. 2) *Políticas públicas*, tienen que ver con el conjunto de leyes y programas gubernamentales, que regulan, norman jurídicamente y dan formalidad a la aplicación de las políticas públicas. Pero también se pueden generar propuestas alternativas sobre programas e iniciativas ciudadanas de leyes.

Un elemento fundamental para la incidencia en las políticas públicas, es el reconocimiento, apropiación de los derechos y, sobre todo, la exigibilidad de la misma, pudiéndose llevar acabo en dos procesos: a) *exigibilidad política*, que se puede realizar mediante presión, movilización, negociación e interlocución, influencia y denuncia en medios de comunicación; y, b) *exigibilidad jurídica*, utilizando normas, leyes y convenios o decretos, como mecanismos legales que se realizan a través de instituciones de justicia y de derechos humanos. Bajo estas dos vías se podrá llegar a definir una agenda pública, formular políticas concretas, transformar políticas en leyes, aplicar leyes, implantar programas, monitorear y evaluar el impacto de leyes y programas.

Se debe tener claro qué es exigibilidad. Como colectivo de educadores, la entendemos como los procesos sociales para lograr la aplicación efectiva de los instrumentos internacionales, nacionales y estatales que obligan a los estados a promover, respetar, realizar y proteger los derechos humanos. Asimismo, las comprendemos como expresión de las propuestas que se tienen actualmente como proyecto educativo autónomo y alternativo, para lograr el reconocimiento pleno, efectivo, orientado hacia la incidencia en la política educativa con el siguiente proceso.

En el caso de la incidencia en políticas públicas desde el sector educativo, podría ser el proceso como se ejemplifica con el siguiente cuadro¹⁶:



Primeramente, se tiene que tener un cierre preliminar de la propuesta educativa, actualizada y que sea un modelo de Educación Intercultural Generalizable, en el

¹⁶ El esquema anterior, es la ruta diseñada para la exigibilidad de los derechos a la educación de los pueblos indígenas, diseñado por el Colectivo de educadores Lumaltik Nopteswanej A.C.

sentido que pueda ser aplicable y re aplicable en diferentes niveles educativos y diferentes sectores indígenas y no indígenas, contando con un documento integral de la base curricular y replicable en cualquier espacio, territorio y cultura. Además de contar con la documentación del marco jurídico y legal del derecho de los pueblos originarios en la construcción de sus modelos y programas educativos.

Dentro de la búsqueda de la incidencia, no se debe limitar ni descansar en impulsar la reproducción de materiales didácticos bilingües (manuales, audios, videos, folletos y boletines) que sean útiles dentro de los diversos procesos de enseñanza – aprendizaje. También es importante seguir participando en espacios de análisis y discusión a nivel local, estatal, nacional e internacional sobre temas relacionados con la educación, que permita buscar la incidencia educativa en cada una de las regiones y territorios de operación. De este modo podremos visibilizar la lucha por la educación desde la mirada de los pueblos originarios, y a la vez difundiremos en medios de comunicación (la exigibilidad política), con pronunciamientos y resolutivos para su difusión.

No escapa de la propuesta la importancia de construir alianzas con los medios de comunicación alternativos, como la televisión local y estatal, radiodifusoras comunitarias y prensas de centros de derechos humanos. Desde las que se den a conocer la experiencia de trabajo sobre la educación, además de realizar denuncias sobre las posibles violaciones a los derechos humanos que se puedan dar al no ser considerados o tomas en cuenta la lucha por la incidencia

Hay que señalar la relevancia de contar con una mesa interinstitucional que se ha venido construyendo desde hace dos años, cuya participación e intervención son instituciones que tienen la facultad en la toma de decisiones en materia educativa hacia los pueblos indígenas, como son la SEP, DGEI, INPI (antes CDI), CNDH, Cámara de diputados y entre otros, que permita el desarrollo de las estrategia de la incidencia en política educativa, donde se pueda socializar los avances en la construcción de las propuestas educativas, diseños de materiales, documento

propuesta curricular y posicionamiento político, donde se pueda definir acuerdos y delegar responsabilidades por parte de los participantes. Para ello, deberá haber un diálogo permanente entre la mesa interinstitucional, la secretaria de educación y los dirigentes de los proyectos educativos alternativos.

Lo anterior, representan los diferentes horizontes y enfoques donde se ha venido desarrollando la educación, por ello, en el siguiente capítulo, se centra en socializar el modelo educativo del programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) del colectivo de educadores Lumaltik Nopteswanej A.C.

CAPÍTULO 3: LA PRAXIS EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO, DESDE LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN COMUNITARIA INDIGENA PAA EL DESARROLLO AUTONOMO (ECIDEA).

El programa ECIDEA, es una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe, cuyas características es basada en la aplicación de una curricular educativa que partes de la cosmovisión indígena y de las formas de hacer educación, expresada como una praxis para la búsqueda del lekil kuxlejal (desarrollo).

3.1 Antecedentes de ECIDEA como Proyecto de educación alternativa

Entre los proyectos más importantes que impulsó la organización social ARIC Unión de Uniones, destaca el Programa de Educación Integral de Campesinos en la Selva Lacandona (PEICASEL), que en 1989 tenía como prioridad disminuir el rezago educativo en la zona, brindando atención educativa a las comunidades de difícil acceso, con el propósito de ampliar la cobertura de los servicios educativos. Con todo, el PEICASEL no pretendía sustituir a los maestros de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sino que proponía que los maestros comunitarios fueran jóvenes con el más alto grado de escolaridad y originarios de las comunidades donde brindarían su servicio, nombrados por la asamblea comunitaria que sería la encargada de supervisar su desempeño y autorizara el apoyo económico.

Para su funcionamiento, el proyecto tuvo que ser sometido a la aprobación del Gobernador del estado de Chiapas, que en ese entonces era Patrocinio González Garrido. Fue aprobado en 1989, y serían destinados 879 millones de viejos pesos para el pago de apoyos económicos a los maestros comunitarios. Para el financiamiento del proyecto se coordinaron esfuerzos del gobierno estatal y del Banco Mundial que otorgó al gobierno federal para los cuatro estados más pobres del país.

La administración de los recursos quedó a cargo de Martha Orantes, quien fungía como asesora de la ARIC Unión de Uniones (ARIC-UU) en adelante, esta decisión fue tomada por el consejo administrativo de la ARIC, concentrando una vez más el poder en manos de los asesores, sintiéndose incapaces de manejar adecuadamente los recursos económicos del proyecto, y para evitar el no obtener los resultados esperados. Ello favoreció al proyecto de educación, ya que fue el único que no se vio afectado por el desvío de recursos del consejo administrativo.

Es importante mencionar que el *Programa de Educación Integral de Campesinos de la Selva Lacandona* (PEICASEL), desde su conformación estableció una serie de relaciones sociales con diferentes actores, mismas que le permitieron ir ampliando sus espacios de influencia, a la vez que se enfrentaron a conflictos y negociaciones en la búsqueda de la concreción de sus objetivos.

En el ejercicio del poder y la toma de decisiones en este proceso, se vieron influenciados por las prácticas organizativas, dentro de las cuales el máximo órgano de decisión se encuentra representado por la Asamblea General de Delegados. Por lo que, cualquier decisión que el maestro tomara tendría que ser autorizada por la asamblea comunitaria, incluso el pago del apoyo económico que recibiera Así, la comunidad tendría control sobre el desempeño de los maestros.

Los maestros serían capacitados por la SEP en coordinación con el Instituto Nacional Indigenista (INI), durante los periodos vacacionales, para cubrir sus deficiencias académicas y adquirir práctica pedagógica. El programa no tenía como fin sustituir a los maestros enviados por la SEP, sino tener una cobertura más amplia en todas las comunidades, sobre todo aquéllas de difícil acceso. (Carlos, Tello, 1995; 122) Con este proyecto se lograron importantes avances en la disminución del rezago educativo y se vio un avance en la alfabetización de la población, principalmente por la mayor cobertura del servicio educativo entre las comunidades de Las Cañadas de la Selva.

La proporción de analfabetas que existe en la región ha disminuido al pasar de 65.2% en 1970 a 57.2% en 1980 y 46.6% en 1990. Sin embargo, si lo comparamos con el promedio estatal el porcentaje de analfabetas en la región sigue siendo alto (INEGI, 1990)

Las decisiones dentro del proyecto eran tomadas por una de las asesoras de la ARIC UU, dejando de lado el reglamento de la organización. En este proyecto se mencionaba que las decisiones deberían surgir de la asamblea general de delegados y ejecutadas por el consejo de administración, o en este caso de la comisión de educación. Esto sucedió porque los responsables de la comisión de educación consideraron que no tenían la suficiente capacidad para administrar los recursos económicos, lo que pondría en riesgo la permanencia y fortalecimiento del programa. Pero la dirección a cargo de la asesora tampoco fue lo que se esperaba.

La ARIC UU, atravesaba por una mala época dentro de toda su estructura, provocada principalmente por el mal manejo de la administración sobre los proyectos productivos. En 1994, el *Programa de Educación Integral de Campesinos de la Selva Lacandona* (PEICASEL) pasó a ser el *Programa de Educación Básica de la Selva* (PEBSEL), reduciéndose los apoyos a becas para nivelación académica, apoyos a la educación ambiental, construcciones de escuelas, alfabetización de adultos, entre otros. Por ello, se comenzaron a manifestar inconformidades por parte de los educadores comunitarios hacia el desempeño de los asesores.

Durante la existencia de PEICASEL llegaron a laborar hasta 50 personas en las oficinas del programa, sólo para aspectos administrativos, sin contar a los maestros que eran alrededor de 300.¹⁷ Para 1996 el programa se incorpora definitivamente al CONAFE (Consejo Nacional para el Fomento Educativo) y otras comunidades pasaron a formar parte de Servicios Educativos para Chiapas (SECH) y de la Secretaría de Educación del Estado (SEE), situación provocada

¹⁷ Testimonios realizados por diferentes miembros de la organización en una conversación con el autor.

por el mal desempeño desde la Coordinación General del Programa. Además, se impusieron muchos obstáculos en las comunidades, deslindándolos de la realidad sociocultural y ambiental, lo que no permitía el desarrollo comunitario de los niños y niñas.

El 22 de diciembre de 1996, la Asamblea General de Delegados de la Asociación Rural de Interés Colectivo, ejidales y sociedades campesinas de producción Rural en Chiapas Unión de Uniones Historia (ARIC UUH)¹⁸, acordó la salida de instructores del CONAFE y de los maestros bilingües del SECH, para el nombramiento de educadores(as) comunitarios en 32 comunidades tseltales en el municipio de Ocosingo y Chilón, Chiapas. Estas comunidades asumieron el desafío de construir una propuesta de educación preescolar y primaria intercultural bilingüe, aportando decididamente para que la escuela surgiera de las comunidades indígenas, ya sea construyendo ellos mismos los locales escolares o incluso cubriendo inicialmente las necesidades de sobrevivencia de los educadores comunitarios a través de la recolección de frijol, maíz, azúcar, jabón y un poco de recurso económico, como mecanismo para forzar a que, posteriormente, el Estado asumiera su responsabilidad para con ellos.

Los educadores comunitarios elegidos dentro de las 32 comunidades (ver anexo 1 y 2) en coordinación con la comisión del área educativa de la ARIC Unión de Uniones – Histórica conforman en 1997 el colectivo de educadores(as) comunitarios indígenas tseltales. Sabedores de la situación educativa imperante en la región y a nivel estatal, iniciaron el proceso de construcción de un programa educativo desde y para el pueblo. En un principio acordaron establecer el nombre del programa como Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Sustentable (ECIDES), centrada en dar servicio educativo a las comunidades de la

¹⁸ La ARIC UU. se fundó en 1983, como única organización en la región selva y norte de Chiapas, con el conflicto armado del EZLN, sufre un fractura en la cual muchos de los miembros dejaron a la organización para sumarse al movimiento zapatista, posteriormente en 1995 sufre nuevamente una división por diferencias en posicionamientos políticos de los dirigentes, en la cual la otra fracción se denominó ARIC Unión de Uniones Independiente y Democrática, por ello, a partir de 1996 la organización principal se le adhirió la palabra histórica (ARIC UU Histórica) como reconocimiento de su trayectoria y principal agrupación cuyo orígenes se remonta desde 1983

ARIC Unión de Uniones que comenzaron a emprender este nuevo proyecto educativo.

El programa ECIDES tuvo como principal propósito ser un programa educativo con perspectiva de cuidar y conservar el medio ambiente y generar procesos de trabajo que permitieran una mejor condición de vida de las familias tseltales. De manera sustentable, con principios de autogestión, desarrollo y autonomía se comenzó el trabajo en las escuelas comunitarias, promoviendo la participación activa de los padres y madres de familia, educadores, niños y niñas, autoridades comunitarias, jóvenes y ancianos, como sujetos de la educación. Esto se definirá después como la comunidad educativa.

El programa ECIDES tuvo como principal propósito ser un programa educativo con la perspectiva de cuidar y conservar el medio ambiente y generar procesos de trabajo que permitieran una mejor condición de vida de las familias tseltales, de manera sustentable. Con principios de autogestión, desarrollo y autonomía se comienza el trabajo en las escuelas comunitarias, promoviendo la participación activa de los padres y madres de familia, educadores, niños y niñas, autoridades comunitarias, jóvenes y ancianos, como sujetos de la educación, lo que se definirá después como la comunidad educativa.

A un año de trabajo como ECIDES, los coordinadores generales, autoridades de la ARIC, consejos regionales y asesores de la organización analizaron y resolvieron que el programa educativo daba para mucho más que solo lo sustentable. En las comunidades se vio el interés de la gente. Iniciaron el proceso de construcción del programa educativo de forma que se fueran generando nuevas iniciativas en la región: huertos escolares, capacitación a jóvenes y adultos en temas de derecho y promoción de la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, sobre la propuesta de educación.

Un año después de su inicio, se decidió cambiar la última sigla del nombre del programa, quedando como Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA). Basada principalmente en los principios teóricos y pedagógicos de la educación intercultural bilingüe y popular, con una concepción de los valores del pueblo maya-tseltal. Además, del reconocimiento de la diversidad cultural e intercultural, la autodeterminación y la autonomía, son base de una nueva relación de los pueblos indígenas con el Estado y la sociedad nacional en su conjunto, con la intencionalidad de educar como un medio para la transformación crítica y la participación sustantiva como sujetos en los procesos del desarrollo sustentable y la autonomía municipal y regional. (ECIDEA; 2001, 8)

Desde sus orígenes el Programa ECIDEA, ha orientado esfuerzos y acciones hacia la construcción de un modelo educativo que parta de los conocimientos propios que poseen las comunidades indígenas, valorando y rescatando los principales elementos culturales que forman parte de la identidad del pueblo maya-tseltal.

Es importante mencionar que, a pesar del esfuerzo de algunos programas, es evidente el predominio de valores, criterios y contenidos del modelo urbano y monolingüe, cuyos principales resultados son el bajo nivel de formación de los educadores y del rendimiento escolar de las niñas y niños en las escuelas de nivel básico.

En la región de Las Cañadas de la Selva Lacandona, donde se ubican las comunidades que desarrollan la propuesta educativa del programa ECIDEA, específicamente dentro de los municipios de Ocosingo, Chilón y Sitalá, del estado Chiapas (ver anexo 1), ha existido una problemática política y socioeconómica compleja, ya que tiene un modo de vida que se sustenta en la producción de alimentos para el autoconsumo, a través de las prácticas del sistema de roza-tumba y quema como una técnica aplicada desde hace varias décadas, producción de animales de traspatio, crianza de aves de corral y la recolección de

plantas y semillas silvestres para la alimentación, en algunas zonas practican de la ganadería extensiva, la realización de algunos oficios como carpintería, artesanías y la venta de algunos productos que permita el ingreso económico a las familias.

Como se menciona en el siguiente testimonio: Nosotros producimos la tierra, criamos cerdos y otros animales domésticos, hacemos milpa sembramos maíz, calabaza, tomate, papas, verduras, cebollas, cebollines, chayotes, también frutas como naranja, mango, plátanos. Nunca dejaremos de producir la tierra porque es nuestra costumbre, de ahí proviene nuestros alimentos, si no sembramos no tenemos alimentos. Anteriormente se producía más, en ocasiones se desperdiciaba las cosechas como las frutas, porque no lo acabamos y se lo damos a los animales. La crianza de gado porcino, vacuno y aves lo ocupábamos para venta como una forma de obtención de ingreso económico que ocupamos para la compra de pequeñas cosas como jabón, ropa, sal, entre otras cosas que nos sirve diariamente, o también para tener dinero por si nos enfermábamos y teníamos que salir a la ciudad en busca de medicamentos. (Esperanza López Gómez, de 65 años de edad, habitante del ejido Santa Lucia, mpio de Ocosingo, Chiapas)

A partir de 1994, Las comunidades de la región han enfrentado el problema de la militarización, que provoca una situación de miedo y tensión constante, a pesar de las denuncias generadas de parte de comunidades, organizaciones sociales y centros de derechos humanos independientes que han pedido el retiro de los campamentos militares, lo cual se ha cumplido en algunas cañadas, pero aún siguen permaneciendo en otras. La presencia de militares rompe con la vida cotidiana e impacta principalmente en las mujeres, en los jóvenes padecen los efectos del alcoholismo, drogadicción y la prostitución, en el caso de los niños y niñas se asombran al ver personas uniformados con armas, que para los padres la presencia de los militares es para mantener el control de la vida cultural, social y lingüística de los indígenas, además de que esta para obstaculizar el proceso organizativos de los que forman parte de movimiento del EZLN. De lo anterior, los principales resultados son el desgaste y descomposición de la vida comunitaria,

La región ha enfrentado un acelerado crecimiento demográfico, cada comunidad crece constantemente en el número de población, que en cierta etapa de la vida que corresponde de 3 a 16 años se dedican específicamente a estudiar la educación básica, muy poco ingresan al estudio de la media superior por la carencia que existe de los centros educativos, ya que solo se encuentran ubicada en

comunidades sedes, donde a los jóvenes tienen que caminar diariamente de dos a 4 horas o bien trasladándose en transportes públicos pagando pasaje y para aquellos que tiene un poco más de ingreso económico en la familia rentan un cuarto y pagan alimentación en la comunidad donde está la institución de media superior conocidos como Educación Media Superior a Distancia (EMSaD), los jóvenes que no estudian migran de forma temporal a trabajar como empleados y jornaleros a las cabeceras municipales, incluso a otros estados como Playas del Carmen, Campeche, Cancún, Quintana Roo, Tijuana Baja California, Sinaloa y entre otros.

La escasez de tierras laborales aunada a la pérdida de la cobertura vegetal y, a la fuerte erosión del suelo, convierten a la tierra en continua demanda campesina. La tenencia de la tierra genera conflictos entre comunidades y organizaciones; además, sobre toda la disputa entre los integrantes de la familia, problemas añejos de linderos con diferentes comunidades que involucra a las diversos actores como el EZLN.

En el aspecto de los servicios, las comunidades cuentan con servicio de educación básica, de diversos sistemas, como el Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE), Sistema de Educación Federalizada (SEF) de las dos modalidades Monolingüe y Bilingüe aunque la población de la comunidad el 100% indígenas hablante de la lengua tseltal y cuentan con sistema monolingüe con clases en español, lo cual me parece una situación preocupante al desarrollar las actividades escolares con una lengua ajena al de los niños y niñas, también está el servicio del Proyecto Educador comunitario Indígenas (PECI)¹⁹ con educadores

¹⁹ PECI, En el acaloramiento del movimiento Zapatista, el gobierno federal y el gobierno estatal dieron pleno aval y apoyo institucional desde la Secretaria de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Indígena, de crear el educación básica el Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI), reconociendo la enorme importancia de atender a la población indígena marginada y vulnerable de los diferentes pueblos originarios existentes en el estado, retomando algunos de los planteamientos de los compañeros Zapatistas en la educación de sus hijos. El PECI contribuyó a enfrentar el rezago educativo que se observaba en las comunidades indígenas hasta antes del levantamiento Zapatista, demostrando una permanente flexibilidad para atender la problemática de localidades, asimismo se han atendido compromisos internacionales con la atención de campamentos de refugiados guatemaltecos, a petición del Alto Comisionado de

comunitarias que hablan la lengua de la comunidad, y también el programa ECIDEA que desarrollo una educación desde la perspectiva intercultural con una modelo diferente a los demás por su arraigo comunitario y cultural.

ECIDEA, trata de genera proceso de trasformación desde lo local, con la participación activa de las comunidades, en la cual se retomen los derechos de los pueblos indígenas a la educación cuyos principios sean desde la identidad indígenas, la puesta en marcha de proyectos germinados desde la lucha y la base social tienden primeramente de sacar a la luz la situación y condiciones sociales, económicas y políticas de los más desprotegidos. La educación es un camino de generar conciencia nueva, de buscar colectivamente la solución de los problemas, satisfacción de las necesidades y formar actores de cambio desde la niñez, que serán los nuevos líderes y guidores de las causas sociales en el futuro.

Finalmente, podemos resaltar la importancia de conocer y analizar cómo las comunidades indígenas tseltales se han organizado internamente para fortalecer y respaldar la propuesta educativa autónoma, contribuyendo en el desarrollo activo de procesos de enseñanza-aprendizaje, generando una apropiación y toma de decisiones al interior del Programa ECIDEA. Los habitantes de las comunidades indígenas tseltales consensan las acciones concretas a realizar durante el proceso organizativo, realizan la toma de decisiones y generan estrategias de desarrollo. Sin embargo, desconocen los objetivos de las políticas y estrategias de dominación que el sistema capitalista, implementadas en y las políticas públicas que se le ha sido impuesto a la población indígena y campesina que a su vez la reproducen inconscientemente este sistema. Es por ello que es necesario capacitar, socializar y preparar a la población sobre la situación que prevalece en la actualidad. Aun así, las comunidades indígenas ejercen su derecho a la autogestión y autonomía, considerados elementos necesarios para el bienestar social y la formación de sujetos activos dentro de su contexto.

las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR).

3.2 Sp'ijubtesel Jbatik yu'un Yaxh'il Jkuxlejaltik (Educándonos para una nueva vida) praxis educativa autónoma para desarrollo).

La frase *P'ijubtesel jbatik yu'un yaxh'il jkuxlejaltik* es el lema del Programa ECIDEA, mismo que se relaciona de forma directa con el modelo educativo que se propone. La participación de la comunidad educativa es activa, enfocándose hacia la generación de un cambio en la educación impartida en las comunidades indígenas y en la escuelas comunitarias, haciendo énfasis en que la educación de los niños y niñas, no depende sólo de los docentes, sino de todos los que estamos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir; padres de familia, ancianos, autoridades comunitarias, niños y niñas, educadores y educadoras que forman parte de la comunidad educativa, de ahí que se dice “Educándonos para nuestra nueva vida”.

Esta propuesta se fundamenta en los principios teóricos y pedagógicos de la educación intercultural bilingüe – autonomía – educación popular y en la concepción del mundo y valores del pueblo maya – tseltal. El diálogo intercultural entre diferentes pueblos y la atención a la problematización socio ambiental, cultural y lingüística, serán la base principal de la verdadera educación; la creatividad y la intencionalidad de educar como un medio para la transformación crítica y la participación sustantiva como sujetos en los procesos del desarrollo sustentable y la autonomía municipal y regional, son los principios de esta propuesta educativa.

Una de las estrategias del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo para la calidad de la educación, es la revaloración de la cultura indígena, su filosofía, su cosmovisión, la forma de la construcción de conocimientos y las prácticas que se dan en los procesos de producción social y biológica. Por eso, el currículo de educación del programa intenta facilitar la

reapropiación teórico – práctica de esos valores, conocimientos y prácticas para articularlos con conocimientos de otras culturas que favorezcan un manejo integral, diversificado y socialmente integrado, contando con la participación definitiva de la escuela, de niños y niñas en este proceso.

En la actualidad es evidente la continuación del predominio de valores, criterios y contenidos del modelo urbano y monolingüe que día a día llegan a las comunidades indígenas, cuyo resultado es el bajo nivel de formación de los educadores y del rendimiento escolar de las niñas y niños en las escuelas de nivel básico, por la falta de comprensión de los procesos educativos, generando una confusión entre los conocimientos experimentados en la práctica cotidiana y los contenidos escolares.

Los principios de lucha que le da sostenimiento al Programa ECIDEA son fundamentales, contruidos desde la noción y visión de los padres de familia, de niños y niñas, de ancianos y del colectivo de educadores, que marcan la dimensión del trabajo, por los que hay que resistir, por los cuales tenemos que organizarnos y girar nuestra lucha en torno a ellos, porque ahí se encuentran enmarcados nuestro deseos, valores que permiten desarrollar y construir nuestros conocimientos y sueños, ECIDEA está se fundamenta con 7 principios de lucha y son las siguientes:

Educación: para el Programa ECIDEA, es un derecho fundamental de los pueblos indígenas que ayuda a “germinar el corazón de las niñas y de los niños”, preparando al ser humano para la vida en armonía con la naturaleza, permitiendo el acercamiento a la comprensión de la realidad sociocultural y medioambiental local en una perspectiva global. La construcción colectiva de los conocimientos para la práctica, para la solución de los problemas y el desarrollo de la vida comunitaria, es fundamental, por lo que se trabaja ampliando y enriqueciendo los valores, habilidades y conocimientos construidas en la interlocución de los

conocimientos locales y conocimientos científicos, propiciando también un espacio de debate, análisis y reflexión de las potencialidades individuales y colectivas.

El programa educativo es considerado **comunitario**, porque la comunidad es el sustento de los procesos educativos. Cumple la función como la primera educadora y participa activamente en todo el proceso educativo y en las tomas de decisión., Su entorno debe estar considerado en todo el proceso educativo como punto de partida y de llegada. Las niñas y los niños son frutos de la comunidad y son considerados como sujetos y protagonistas de la educación: dentro de ella se descubre lo global en lo local-comunitario, donde se fomenta la reintegración armónica de la comunidad en el diálogo plural y abierto entre distintos proyectos.

Lo comunitario es un proceso que favorece la organización para y desde la escuela, donde la comunidad es creadora de saberes, formas de ser y hacer colectivas, de organizarse, planear y sobre todo construir aprendizajes de manera grupal y equitativa. Se refiere también a que los educadores son de la misma comunidad.

Es **Indígena**, como base de la identidad: que cuenta con una historia, cultura, cosmovisión, lengua, religión, organización, tecnología y costumbres que son consideradas para cualquier proceso de trabajo, reconociendo el modo de ser y participar en un nación pluricultural y multilingüe partiendo del reconociendo desde las diferencias. Además, el pueblo indígena tseltal es el responsable y creador de sus propias formas de organización y diálogo con toda la sociedad, dirigido y coordinado por y para indígenas, con su propio corazón, pensamiento y mano, reconocimiento de la dignidad con principios de lucha y por una razón histórica, donde demostremos la capacidad de pensamiento y de construcción de propuestas desde la base social y una forma de hacer política, sin discriminación, exclusión y racismo sin ejercicio de poder dirigida a un solo sector sino de un ejercicio de poder disuelto entre todos con sus respectivas funciones.

Una nueva identidad política radical implica la transformación del ejercicio de poder entre las autoridades y las bases, y pasa por los debates y discusiones que generan nuevas ideas sobre la lucha misma. Por lo tanto, en la medida de que se crean espacios públicos alternativos y culturales distintos a los dominantes se rompen parcialmente las capacidades regulatorias del Estado, incluyendo la coerción, que se dirigen hacia los pueblos indígenas. (Bruno Baronet, et al; 2011, 31)

El Programa ECIDEA es creado para generar desarrollo, concepto apegado al *Lekil Kuxlejal*, como la búsqueda de una nueva vida, en armonía, en paz y en equilibrio con el medio natural, donde las comunidades actúan como sujeto de derecho, capaces de decidir un desarrollo desde su propia perspectiva (auto desarrollo); como un modelo Integral, socialmente justo, culturalmente apropiado, económicamente viable y ambientalmente sostenible, practicando la equidad como la igualdad de oportunidades y condiciones para niños, niñas, hombres y mujeres.

En la escuela aprendimos a defender y fortalecer nuestra lengua materna, a adquirir los conocimientos en diferentes espacios y tiempos dentro del contexto de nuestra vida, la escuela fungía el papel de casa para juntarnos a convivir, conocernos, observar y compartir lo que adquirimos a través de las entrevistas con la gente en los espacios de la comunidad. Como parte interesante de las enseñanzas adquiridas, fue articular los conocimientos de mi comunidad con los conocimientos adquiridos a través de diferentes disciplinas universales, esto fortaleció aún más nuestra observación, sobre la vida de mi comunidad y de otros lugares. Al aprender de los conocimientos de mis abuelos y de mi comunidad, mientras me desarrollaba como individuo, me ha demostrado la esencia de ser un indígena Tseltal, y de haber formado parte de un programa educativo (ECIDEA) en la cual, he tenido el compromiso y la oportunidad de transmitir lo aprendido con las nuevas generaciones de niños y niñas en las aulas o en mi familia. (Juan Manuel Toledo Jiménez, exalumno del programa ECIDEA en nivel primaria. Miembro de la comunidad Amatitlán II, municipio de Ocosingo, Chiapas. Egresado de la licenciatura en Sociología, UAM Xochimilco)

El objetivo de la educación es el desarrollo de mujeres y hombres que forman la comunidad, como apropiación y recreación de las condiciones de vida y de su proyecto de futuro, practicando la autogestión, como la puesta en marcha de nuestros pensamientos e ideas de buscar la mejora de nuestras condiciones de vida y preparación de los sujetos para el futuro.

Es considerado **Autónomo** porque se da una construcción de procesos de luchas individuales, grupales y colectivas, que trata de educar para la autodeterminación y la participación estratégica de las comunidades en los procesos de desarrollo comunitario y regional sustentable. La autonomía como instrumento y espacio

para el ejercicio de la libre determinación y el desarrollo de los procesos de recreación sociocultural de las comunidades y pueblos indígenas. Además de que construir un proyecto histórico en una nueva relación con el estado y con la sociedad nacional es un derecho, estamos dando lugar a la autorregulación y participación directa de las comunidades y pueblos en los procesos de diseño, ejecución y evaluación de sus programas educativos

Intercultural: como el reconocimiento de un México Pluricultural dando una articulación, crítica y creativa de la cultura indígena con los conocimientos y valores de otras culturas, considerando la cultura propia como base de la educación indígena y de sus sistemas de aprendizaje donde se da la recuperación de la propia concepción sobre la educación y los sistemas de aprendizaje, la educación familiar, comunitaria y las prácticas valorativas fundamentales de esta educación, revalorando, fortaleciendo y expresando la propia cultura en un diálogo intersubjetivo y recíproco con otras culturas.

Uno de los principios de ECIDEA es el **Bilingüismo** reconociendo a un México multilingüe, dando lugar a la lengua materna como base del sistema cultural; de la comprensión de contexto y como medio de articulación e interlocución con una segunda lengua. El castellano es considerado como lengua de encuentro e interacción entre pueblos y sociedades del país, por lo que reivindicamos y ejercemos el derecho a aprender en la propia lengua, a fortalecer la expresión oral y escrita del pueblo indígena, a reapropiarnos de la palabra que dice y recrea el mundo. El desarrollo de la lengua materna se da con la creación de nuevas palabras que permitan reconocer y nombrar las cosas o elementos nuevos dentro de la cultura, que son introducidas en la comunidad.

La interculturalidad y la autonomía son considerados principios de suma importancia dentro del programa, tienen la intención de favorecer la participación democrática en la vida nacional, la reapropiación y transformación de la cultura tseltal, el desarrollo justo, equitativo, real y propio de las comunidades. La

educación popular es un proceso desde y con la comunidad; una formulación y capacitación sobre la base de una perspectiva política de clase, donde el pueblo toma conciencia de su rol histórico y trabaja por transformar su realidad con la intención de lograr construir una sociedad nueva.

Son dos conceptos que dentro del proceso educativo articulan los saberes propios comunitarios con los del currículo nacional y contenidos universales. Se plantea también, otro elemento: el bilingüismo relacionado con lo intercultural, la identidad, participación y desarrollo autónomo. El bilingüismo es una necesidad y un derecho de los pueblos indígenas, en el rescate y desarrollo de su lengua. La lengua permite nombrar el mundo y explicarlo, conformar una cosmovisión que sustenta la vida y fortalece la identidad. El lenguaje, es la base del pensamiento y, por tanto, es un medio de comunicación con el mundo y otros pueblos. Por ello se optó por una propuesta de mantenimiento y desarrollo de la propia lengua y de inserción y desarrollo de la segunda, el español.

Desarrollamos un modelo educativo distinto al que presenta el sistema educativo nacional. Se distingue desde sus principios, origen y valores, que se enmarcan hacia el desarrollo de una educación propia. Además, pretende ser un programa autónomo que propicie un desarrollo integral de las comunidades indígenas tseltales que forman parte del mismo. Se fundamenta en una concepción educativa intercultural que articula, de manera crítica y creativa, la cultura indígena con los conocimientos y valores de otras culturas. Así, creamos las condiciones para el desarrollo de las niñas y niños en una integración armónica con la comunidad y en un diálogo intercultural entre los pueblos Mayas con los diferentes pueblos y demás grupos sociales que conforman el país. Sosteniendo la idea de una nueva escuela comunitaria, surgida desde la concepción indígena, desde la comunidad y su territorio que constituyen los principales espacios de los ciclos vitales de los tseltales, y que en la conciencia se apropian e integran a dichos ciclos siconaturales, desarrollando en esa conciencia la vida indígena. Es decir, desarrollar una educación en la vida y para la vida.

Así, en torno al ciclo de trabajo de la comunidad se desarrolla un proceso educativo; que podría denominarse; la pedagogía de la milpa, pedagogía del cafetal donde los padres integran a sus hijos a la comunidad total, transmitiendo los conocimientos de manera oral y practicando los saberes y valores ancestrales que se han ido acumulando en la microhistoria local. La escuela no puede agotar el espacio educativo total de la comunidad.

La comunidad es considerada una Comunidad Educativa total: la milpa, el cafetal, el solar, la casa de salud, la asamblea comunitaria, la ermita y las escuelas están integradas, son componentes de dicho espacio. En torno a ellos se desarrollan procesos educativos con tiempo y formas pedagógicas específicas. La asimilación de conocimientos, valores y habilidades se expresará en la creación artística y tecnológica, y en el trabajo familiar, grupal y comunitario.

La escuela es entendida también como *jnajtik* “nuestra casa” como “casa común” de las niñas y niños, de los abuelos, pero también del resto de la comunidad. Y si la escuela es “casa común” entonces debe pensarse, hacerse y organizarse como se piensa y se organiza cualquier casa dentro de la comunidad, con sus espacios y actividades específicos. En la comunidad tseltal, la casa y el solar (sitio para la poliactividad familiar y el policultivo), están integrados y son el núcleo de la unidad de producción que sustenta la reproducción social de la familia campesina – indígena.

Visto de esta manera, la escuela como el espacio escolar debe pensarse como “la casa común con un jardín de policultivos” que contenga árboles frutales, hortalizas, café, caña de azúcar, flores, plantas medicinales y otras especies nativas. “El jardín de policultivo hace referencia a la unidad domestica integrada por casa y el solar o sitio, donde se cultiva una gran diversidad de especies vegetales y se crían pequeños animales domésticos (cerdos, guajolotes y gallinas principalmente)”. (ECIDEA; 2002, 41)

Desde 1974, en el Congreso Indígena realizado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, se demandaba una educación que respondiera a la realidad sociocultural de las comunidades y pueblos indígenas, que ayudara a construir estrategias para la atención a las necesidades y problemáticas de la población vulnerable, que la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje sean los elementos culturales vivos que muestran una visión del mundo, que enmarca creencias, experiencias y un modo de vivir distinto a otros. El Programa ECIDEA, desde su fundación ha tenido presentes estos sueños, por ello se inició un proceso de trabajo para la construcción de un currículo educativo que respondiera a lo anteriormente mencionado.

3.2.1 Base curricular y metodológica de ECIDEA y la praxis educativa

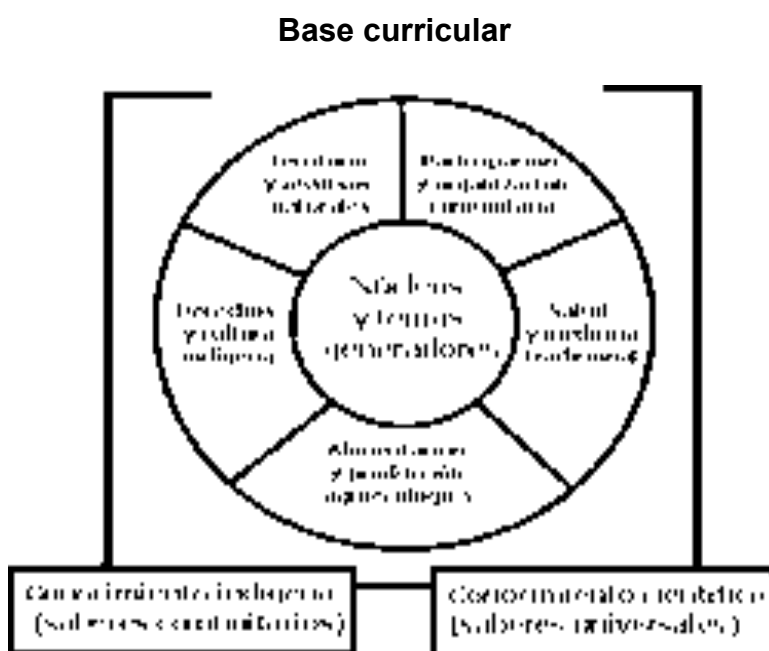
La base curricular del Programa ECIDEA, responde de forma práctica a los principios señalados en la fundamentación jurídica y pedagógica: *Educación Indígena Intercultural Bilingüe*. Las estrategias de enseñanza que se desprenden de la educación popular y comunitaria, así como las concepciones pedagógicas de aprendizaje, enseñanza, perfil de educador, espacios, materiales educativos y didácticos, tienen la intención de fortalecer un desarrollo autónomo de los individuos, colectividades y comunidades que integran el programa.

Tales exigencias y lineamientos que enmarcan la base curricular educativa del programa ECIDEA, se caracteriza por ser:

- ⊗ Un programa de educación en valores, base y eje del programa, que parte de las problemáticas comunitarias, explicitadas en la investigación que llevaron a cabo un grupo de educadores del programa.
- ⊗ Interrelación entre contenidos propios, currículo o Contenidos Nacionales y Contenidos Universales, que implican el desarrollo de la propia cultura, el reconocimiento de la identidad tseltal, mexicana y la participación democrática de los indígenas en la vida nacional.

- Ⓢ Una estrategia de planeación cotidiana que no conlleve, necesariamente, un doble trabajo a los educadores.
- Ⓢ Articulación e interrelación de las diversas áreas de conocimiento, como matemáticas, lectura y escritura, español, historia, etcétera. En un planteamiento global de aprendizaje, presente en los temas generadores.
- Ⓢ Propuesta de evaluación integral, que abarca desde los docentes y asesores, hasta los niños y niñas.
- Ⓢ Estrategias didácticas innovadoras con trabajo individual, colectivo y por rincones de aprendizaje.
- Ⓢ Aplicación del espacio educativo, reestructuración del salón de clase tradicional e inserción de otros espacios como: casa de libros, casa de arte, jardín de policultivos.

La intención central del currículo educativo es crear una educación adecuada al contexto atendiendo primeramente las necesidades de los niños, niñas y de la comunidad, basadas en el respeto, reflexión, investigación, análisis de y a partir de la cultura propia, además de considerar la realidad e interés de niños y niñas. Por ello se considera la interrelación entre contenidos propios, nacionales y universales.



Los 5 grupos de núcleos y temas generadores, fueron definidos como resultado del diagnóstico aplicado por los fundadores del programa ECIDEA durante un periodo de 4 años de 1996 al 2000, en la cual se desarrolló con la participación de autoridades comunitarias, investigadores, académicos, niños, niñas, padres y madres de familias, educadores comunitarios nombrados, girado en torno a la identificación de principales problemas, potencialidades, capacidades, habilidades, necesidades y preocupaciones del pueblo tseltal de la región Selva Lacandona. lo cual cuyos resultados fueron sistematizados, y dio origen a la construcción de la base curricular de ECIDEA, centrada en problematizar los temas o contenidos de enseñanza – aprendizaje.

Los contenidos propios que se utilizan en los procesos de enseñanza – aprendizaje, son los saberes comunitarios analizados en el contexto educativo, que llevan a reflexionar y analizar la propia cultura. Son todas aquellas formas de ser, hacer, sentir, saber, organizar, crear, nominar e interpretar el mundo agrupados en tres categorías: a) elementos culturales, b) problemáticas específicas o acontecimientos de cada comunidad y c) las actividades sociales de cada comunidad.

De acuerdo a la estructura curricular de Ecidea, siempre he trabajado con la lengua materna, en la cual diseño actividades que permita la valoración y rescate de la lengua materna tseltal, a partir de ella se va construyendo nuevo conocimientos, habilidades y valores con los niños y niñas, permitiendo generar nuevas ideas, nuevas palabras plasmadas en textos que describen, cuantos, leyendas y narraciones de las costumbre, tradiciones y rituales tseltales. El trabajo de la lengua materna es transversal, es aplicable en todas las asignaturas es por ello que debe ser la base de la comprensión y desarrollo de otros temas. (Diana Guadalupe Rodríguez Hernández, educadora del Centro de Investigación Infantil Comunitaria, nivel primaria, 16 de septiembre, con clave 07EPB0669N, ubicado en la Comunidad de Lázaro Cárdenas segunda sección. Municipio de Chilón Chiapas)

ECIDEA desarrolla dos currículos educativos: uno fue creado por la comunidad educativa con elementos y contenidos propios de la cultura tseltal; el otro es el Currículo Nacional, es el currículo que nace de las aportaciones de diversas culturas y se encuentran organizados en el *Plan y Programas de la Secretaría de*

Educación Pública (SEP). De estos he seleccionado los contenidos más importantes que son necesarios compartir, con la finalidad de tener una formación integral desde lo local a lo global, de transformar los contenidos científicos y universales en prácticas simples de la vida cotidiana del estudiante.

En la comunidad podemos abstraer o convertir sucesos o acontecimiento como tema de enseñanza, sobre todo problematizarlas, por ejemplo, cuando hay algún enfermo es tratado primeramente con el curandero en la cual usa plantas y hiervas medicinales, reflexionar sobre la importancia y valor de lo que nos proporciona la naturaleza, es una oportunidad de saber y conocer más sobre el uso de la plantas que sirven para curar enfermedades, pero sobre todo hacer relación con la situación de la medicina de patente, aquí la reflexión es no perder la gran sabiduría de nuestros ancestros en el uso de las plantas pero además valorar los grande avance de la ciencia y la tecnología en la fabricación de medicamentos ante la existencia de nuevas enfermedades en el mundo. Con las plantas medicinales de la comunidad, se puede interrelacionar con contenidos universales como ecosistema, fotosíntesis, partes de las plantas, historia, narraciones que son de diversas asignaturas formales. (Jerónimo Gutiérrez Moreno, educador del Centro de Investigación Infantil Comunitaria, nivel preescolar, Diego Rivera, con clave 07ECC00644A, ubicado en la Comunidad de Lázaro Cárdenas segunda sección. Municipio de Chilón Chiapas)

Cada educador comunitario desarrolla sus actividades escolares tratando de atender los intereses de los educandos, manteniendo una autonomía en la planeación de sus trabajos, en el diseño de las estrategias de trabajo, en la selección de los recursos materiales que ocupará y el tiempo que necesitarán para abordar los contenidos, teniendo un control de espacio y tiempo en el trabajo, favoreciendo la construcción autonómica de los sujetos activos dentro del proceso educativo.

Como educadores de esta comunidad de Santa Lucia, nos organizamos para planear nuestros trabajos, desarrollamos todos el preescolar y primaria, el mismo contenido propio, solo que, de una manera gradual, de acuerdo al nivel de conocimiento y grado de los alumnos, nos ayudamos a resolver nuestras dudas al igual que los alumnos porque todos estamos tratando el mismo tema, ya que al socializar los aprendizajes con la comunidad se da la participación de todos los niños. (Miguel Juárez Toledo, educador comunitario del Ejido Amatitlán Municipio de Ocosingo, Chiapas)

A lo largo de la historia de la Educación Pública en México se han definido tipos de educación basados en concepciones políticas que tienen como eje central la relación entre pueblos indígenas y el Estado, éstas han ido desde la asimilación e incorporación hasta las propuestas de biculturalismo e interculturalismo. Cada una

de ellas ha formado estrategias educativas, contenidos, diseños de materiales didácticos e intervención docente, entre otros, pero no han podido tener éxito porque hace falta la incorporación de ideas de la sociedad en la construcción de una educación integradora.

Se han encontrado algunos problemas en el desarrollo del mismo de la base curricular, desde el desarrollo en los espacios educativos, algunos educadores se pierden en el realizar la interacción entre conocimiento culturalmente propio con contenidos científicos abstraídas en el plan y programa de estudio oficial prefieren concluir con el proceso de desarrollo del contenido propio y comenzar con el método tradicional de revisar, leer y resolver lo que el libro de texto dice. Otra de las dificultades es el manejo de grupos multigrado que implica la atención de niños de 6 grados. Se ha tratado de buscar estrategias de solucionar estos tipos de problemas con proceso de investigación, capacitación y prácticas docentes en escuelas piloto.

Aun así, como las dificultades encontradas en las practicas docentes, se desarrollo es proceso de trabajo con total compromiso de formar a los alumnos desde la visión del modelo educativo que propone el programa ECIDEA. Es por ello que también es necesario conocer, entender y analizar como de desarrollo metodológicamente la praxis educativa, desde el uso de las estrategias pedagógicas y didácticas en aula y en la comunidad.

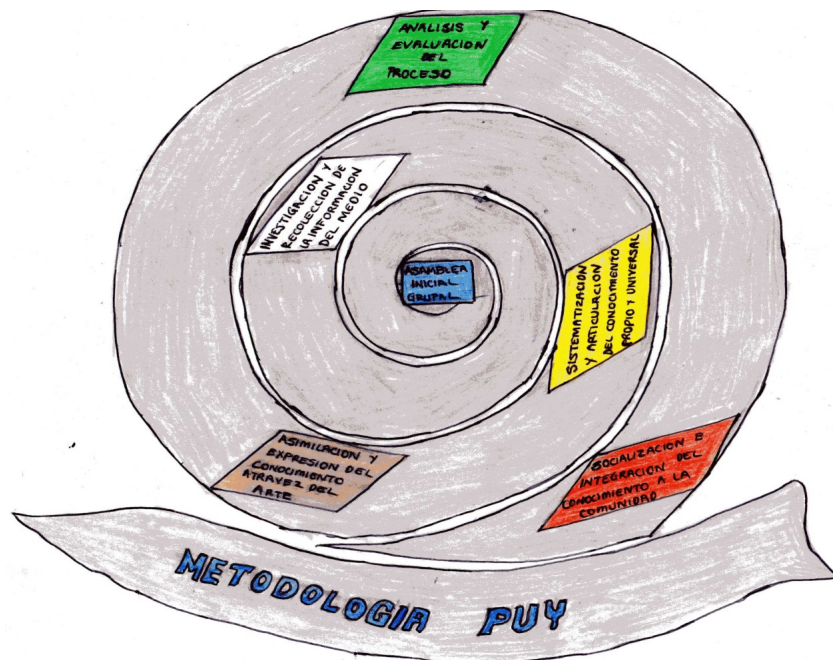
A lo largo de la formación académica del ser humano se han desarrollado un sin fin de metodologías educativas que están o no están de acuerdo con el nivel de conocimiento de los educandos y del contexto. Dentro del programa ECIDEA se realizaron investigaciones sobre la metodología educativa adecuada para el proceso de enseñanza – aprendizaje en el contexto donde existe la diversidad cultural y la identidad, como parte fundamental de la formación de los alumnos y alumnas. El desarrollo de la metodología educativa Puy (caracol o espiral), busca mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos y alumnas,

permite la integración de los sujetos a la vida comunitaria, a la vida escolar y viceversa.

En la vida activa de los tseltales puy es caracol, pero también se puede entender por su estructura y forma del caracol, de considerar la dimensión de las cosas de tener un punto de partida un inicio, un proceso un camino que recorrer y llegar a un punto no final sino donde podamos lograr lo planteado o planeado, puede ser un propósito u objetivo, pero no agotarse en esa llagada.

El desarrollo de los pasos de la metodología educativa *Puy*, permite un acercamiento e integración a la realidad del contexto, a través de la interacción permanente con el medio socio natural. Por otro lado, tratar de problematizar los contenidos que se desarrollan en clase para la posible búsqueda de soluciones:

Figura 1. Metodología *Puy*



Fuente: Elaborada por el autor, 2010.

A través de la metodología *Puy*, los miembros de la comunidad se convertirán en sujetos de los procesos educativos, pero, sobre todo, las niñas y niños toman un papel activo en

procesos de investigación-acción. Los problemas y necesidades de la vida comunitaria y regional se convierten en situaciones de aprendizaje, y a partir de preguntas generadoras planteadas por las niñas y niños, y por otros miembros de la comunidad, se inicia un proceso de construcción colectiva del conocimiento que representa una primera vuelta en espiral. (Miguel Juárez Toledo, educador comunitario del Ejido Amatlán Municipio de Ocosingo, Chiapas)

En lo que respecta al desarrollo de la metodología con los temas generadores propios de la cultura, permite la participación de los alumnos como actores principales dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que ellos cuentan con experiencias de vida dentro del contexto. Dichas experiencias y conocimientos previos de los alumnos son la base para los nuevos aprendizajes que se irán descubriendo al largo de los pasos de la metodología. Podríamos decir que básicamente el aprendizaje llega partiendo de lo que conoce hasta llegar a donde se desconoce, para hacerla propia y desarrollarla a lo largo de su formación; de algo pequeño a lo grande, de lo concreto a lo abstracto. Al Iniciar el abordaje de un tema contextualizado se podrá avanzar a lo conocido integrando nuevos elementos, conceptos, ideas, etc., y llegar a un aprendizaje significativo intercultural tomando en cuenta los pensamientos y vivencias distintas que nos hacen ser diferentes.

La metodología *Puy* “es una metodología didáctica contextualizada que se trabaja con educadores-as dentro y fuera del salón de clases, con los niños-as en la población rural y urbana, indígenas o no indígenas, que nació bajo las experiencias de nuestros pueblos y para los pueblos, que desarrolla conocimientos por escalón, de lo pequeño a lo grande, sabiendo que todo conocimiento no es estático.” (Marcelo Jiménez Pérez y actual coordinador general del programa ECIDEA)

La metodología educativa que propone el Programa ECIDEA, ha sido diseñada por un grupo de educadores - investigadores indígenas, con la participación de niñas y niños y de toda la comunidad. Con la Metodología de Planeación Cotidiana o Método en Espiral o *Puy*, se logra la integración de los contenidos nacionales planteados en el currículo de los programas educativos oficiales, contenidos

universales, provenientes de otra cultura, con los contenidos propios que expresan la especificidad del medio sociocultural y natural en el que se desarrollan las comunidades indígenas de la Selva. Esta articulación permite la construcción y apropiación colectiva de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para la integración – reproducción de la vida comunitaria y el fortalecimiento de la identidad cultural, en el diálogo con los otros grupos y culturas de la sociedad.

Sobre lo anterior y rescatando testimonios del equipo de investigadores del Programa ECIDEA, podemos mencionar lo siguiente:

La estructura pedagógica de ECIDEA es muy clara y precisa en los documentos, pero ha sido muy complicado llevarla a la práctica, porque nos hemos formado desde niños con una educación tradicional y trabajar en ECIDEA, implica compromiso, creatividad, colectividad y participación, ser educador e investigador del Programa ECIDEA, es un esfuerzo muy grande, de ubicar a los niños al desarrollo del método, de propiciar la participación de los padres en las asambleas y comprometerlos con la educación de sus hijos, estamos claro que si no transformamos nosotros la educación desde nuestros espacios el sistema mismo no lo hará, no estamos en contra del sistema de educación, tratamos de contribuir a mejorarlo, a contextualizarlo.²⁰

ECIDEA, ha trabajado y manejado los conceptos de la educación indígena intercultural, se define en términos de igualdad, participación, justicia, y no-discriminación entre el Estado – Nación y los pueblos indígenas. Uno de los elementos principales que la fundamentan es la Autonomía, (acuerdo entre el gobierno federal y la OIT no. 169), entendida como el ejercicio de la libre determinación de los pueblos indígenas. Es la posibilidad de organizarse a fin de propiciar un desarrollo que permita mejorar las condiciones de vida.

Para ECIDEA, el desarrollo de los pueblos se favorece a partir del intercambio de experiencias y conocimientos culturales que permitan conocernos, cuando las culturas involucradas pueden decir dónde y cómo insertar los elementos de la otra, de no ser así no sería interculturalidad o desarrollo, sino dominación. La educación intercultural es un proceso educativo basado en la producción, reproducción y

²⁰ Testimonios del equipo de investigadores del Programa ECIDEA. Hay que aclarar que en el testimonio hubo diferentes personas que participaron en talleres, asambleas y las fechas y lugares cambian.

desarrollo de la propia cultura, a través del dialogo con otras, implicando la lucha por la superación de la discriminación y desigualdad tanto dentro de la propia cultura, como en la relación con otras.

Como resultado de reflexiones y análisis entre diversas organizaciones sociales, no gubernamentales sobre la educación, se plantea que: para que el Sistema Educativo Nacional cumpla con su objetivo democrático en relación con los pueblos indígenas, es necesario que en éste y la escuela:

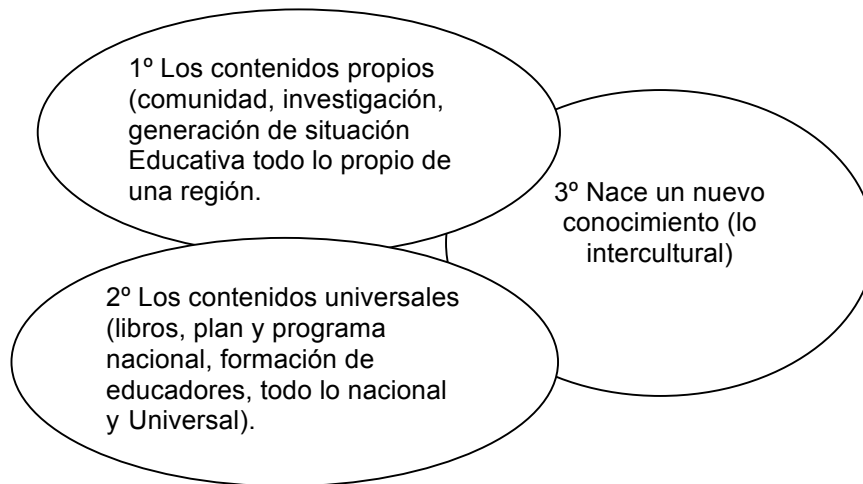
Se construya nuevas concepciones y estrategias educativas; y que aporten recursos económicos para que los pueblos indígenas participen en igualdad de condiciones en la vida nacional.

- ☉ Se reconozcan las aportaciones históricas de los pueblos indígenas a la cultura, historia e identidad nacionales, lo que permita desarrollar y enriquecer ambas culturas.
- ☉ Se propicien la igualdad, equidad y no discriminación hacia los pueblos indígenas, tanto al interior de la escuela al considerar sus conocimientos, saberes, formas de ser y hacer, y como al valorar su existencia diferenciada y particular dentro del sistema educativo nacional resarcando los siglos de marginación.
- ☉ Se favorezcan la reflexión y definición del desarrollo propio a partir de las necesidades, y proyección de futuro de los pueblos indígenas.

Estos son, entre otros, los elementos a considerar dentro de una educación indígena intercultural que propicie el desarrollo de la cultura propia, a la vez que el reconocimiento de su identidad como mexicanos y mexicanas en la participación democrática dentro del contexto nacional.

De manera práctica y concreta la interculturalidad es representada de la siguiente manera.

Figura 2. Representación de la interculturalidad²¹



Para el colectivo de educadores "*Lumaltik Nopteswanej*" y el Programa ECIDEA; es un proceso de enseñanza-aprendizaje sustentado y bien estructurado en una estructura curricular que responde a las necesidades educativas integrales de los pueblos indígenas de nuestra sociedad actual. Tomando como base la cultura, las costumbres y los valores más importantes del pueblo, promover el respeto a otros hermanos con valores culturales diferentes a los nuestros, es fundamental para conocerlos y entenderlos con la finalidad de mantener una relación de respeto, de inclusión y para compartir experiencias de vida. (ECIDEA; 2002, 56)

La Educación Intercultural debe surgir de los pensamientos de los pueblos, por medio de un diseño de la estructura curricular en el que participen los actores de base y asesores indígenas o no indígenas, con la finalidad de definir el sustento político y jurídico de la propuesta. Así la interculturalidad, pueda ser una práctica social que nos permite crear un espacio de diálogo en el que interactúen distintas visiones y distintas interpretaciones del mundo. Esto nos permite cuestionar lo propio y enriquecerlo con lo que el otro ha vivido, sabe o piensa desde su perspectiva diversa. Nos permite vivir una cultura de debate y confrontación positiva que nos ayuda a entender mejor en qué radica la singularidad de cada persona, de cada cultura y de cada pueblo, así como la singularidad de la identidad y la cultura propias.

²¹ ECIDEA, 2007. Descripción del Programa ECIDEA, mimeografiado, Ocosingo, Chiapas. México.

3.3 Reapropiación teórica-práctica de los valores y elementos culturales del pueblo tseltal

La educación que ha comenzado a construir, diseñar y desarrollar las comunidades indígenas tseltales de las Cañadas de la Selva Lacandona, es un esfuerzo de muchos años y de un reclamo añejo por una educación contextualizada, permitiendo el pleno desarrollo de los elementos culturales del pueblo tseltal, rescatando la función social de la escuela en la formación activa de los niños y niñas, recuperando la educación endógena como punto de partida para una nueva educación orientada a generar conciencia en la construcción del Lekil Kuxlejal.

Es muy importante recuperar las prácticas educativas que se desarrollan en cada uno de nuestras comunidades, es el espacio donde se encuentra la esencia y la definición del conjunto de la educación, en ella refleja la convivencia armónica con la naturaleza, los conflictos y problemas sociales, los valores y elementos culturales más desarrollados, el desarrollo y manejo de la lengua materna y el proceso de desarrollo de los humanos dentro de la comunidad.

La forma de vivir y recrear la cultura tseltal, se desarrolla en el entorno de los elementos anticulturales que expresan la identidad del pueblo tseltal que habitan en comunidades indígenas de la región Selva Lacandona, recreada a lo largo de la historia en una combinación compleja de relaciones de poder caracterizada por las contradicciones entre la subordinación y la emancipación. Es necesario reconocer este marco de conflicto, así como las condiciones de empobrecimiento, explotación y exclusión a las que son sometidas las comunidades de la sociedad, para poder hablar de interculturalidad y de un verdadero diálogo horizontal en la diversidad.

Reconocer las condiciones históricas de sometimiento de los pueblos indígenas, es tan importante como es reconocer las múltiples luchas que realizan para

autodeterminar su propio camino y proyecto de futuro en una nueva relación con el Estado y con los grupos sociales en el análisis de la identidad etnocultural. Por eso, es necesario reproducir en la escuela la fuerza y la riqueza cultural que sostiene y orientan las luchas y los trabajos diarios de las comunidades en la construcción de un nuevo modelo de sociedad, capaz de reconocer y valorar la diversidad cultural y natural, y la pluralidad política y religiosa.

Es importante destacar que los niños y niñas de las escuelas comunitarias del programa ECIDEA están permanentemente realizando investigaciones que tienen que ver con los elementos etnoculturales, con el esfuerzo conjunto de educadores y educadoras se ha realizado un trabajo dialógico rico y creativo con los miembros de las localidades. Probablemente aquí reside su principal valor y contribución en la educación. Los niños y niñas tseltales están reconstruyendo y redefiniendo lo propio, de todo aquello que constituye su mundo de vida y que es la base para la construcción social de conocimientos y de las alternativas de gestión de la vida social.

La construcción de un proyecto educativo de y para los pueblos indígenas puede servir para puente y medio para el diálogo entre culturas distintas, que reconozcan los valores y elementos culturales más importantes entre lo propio y lo diverso, como una de las bases fundamentales de un nuevo modelo de sociedad. Para las comunidades indígenas y para la sociedad entera, la recuperación y análisis de los conocimientos locales, es una condición básica para iniciar un diálogo intercultural que enriquezca la comprensión del mundo y armonice las relaciones entre las personas y con la naturaleza.

La cosmovisión y las cosmo-vivencias de las comunidades tseltales se crean y recrean en la cotidianeidad y en la territorialidad de su vida, en las contradicciones sociales, políticas y económicas que enmarcan sus luchas y sus esfuerzos por autodeterminarse. Sin lugar a dudas, es mucho lo que podemos y tenemos que aprender unos de otros. El contexto de la profunda crisis sistémica que vive la

humanidad obliga a mirar, a aprender y a dialogar con otros grupos y culturas que en sus prácticas y formas de organizar social, en sus lenguas y sistémicas de conocimiento, concretan los valores del bien común, la solidaridad, la reciprocidad y el amor a la Madre Tierra, necesarios para el buen vivir de todas las personas y seres vivos en el planeta.

En desarrollo de las prácticas educativas en lengua indígena es una muestra de la recuperación y la revalorización de los elementos culturales más importantes, permite una dinámica de construcción de la lengua materna que demuestra la forma de vivir de los pueblos.

Tulan sk'oplal te yaj tujun te jk'opojel tseltal ta nopteswanej sok te alaletik, yu'un jich ya yichbey sk'oplal te bin yakal snopbel, sok jich ya yich ta muk' te stalel skuxlejal te slumal, te bats'il k'op tseltal ja ya sjambotik te sbelal te lekil snojptesel, apasel lekil a'tel, sok nix te slejel te lekil kuxlejal ta jpisiltik.

Es de suma importancia el uso de la lengua materna tseltal en los procesos de enseñanza – aprendizaje, porque, es donde se comprende la realidad del contexto, además de valorar y rescatar este elemento cultura tal importante en la vida de las comunidades, la palabra verdadera tseltal, abre la posibilidad de aprender dentro de la diversidad, nos guía para una buena comprensión, a realizar un buen trabajo en la búsqueda de la vida buena desde la educación. (Roberto Hernández López, del ejido Santa Lucia, 2020)

Ante estos planteamientos anteriores el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) se fundamenta en una concepción educativa intercultural que articula de manera crítica - creativa los valores, conocimientos y elementos de la cultura indígena, creando así las condiciones para el desarrollo de las niñas y niños en la comprensión de la diversidad cultural y natural.

ECIDEA se ha estado planteando la idea de una escuela nueva, una escuela común, que surge de la concepción indígena de la comunidad y en la comprensión de su territorio como espacios de la construcción de los ciclos vitales naturales que han sido apropiados e integrados en la cotidianidad, en ella se da educación desde la cultura, una educación en la vida y para la vida. Así, generar en ellas estrategias de aprendizajes y diseñar formas pedagógicas como es el caso del

ciclo de la milpa se desarrolla un proceso educativo denominada la pedagogía de la milpa, los padres integran a sus hijos a la comunidad total, transmiten oral y prácticamente saberes y valores ancestrales, acumulados en la micro histórica local.

Mencionado alguno de los valores más importantes para las comunidades tseltales y que día a día la están desarrollando y ejerciendo en colectividad, alentando las alegrías y tristezas del pueblo, en cada momento se piensa en mejorar el buscar *te lekil kuxlejal*, donde la educación es el camino y espacio primordial para la concientización de la gente, comprender que se aprende mejor si se enseña con el ejemplo, si se observa lo que se hace y si se cuestiona lo que se ve.

Entre la población tseltal existen frases alentadoras, orientadas a generar cambios de actitud, formas de pensar y de valorar lo que nuestra propia historia nos ha brindado, una de ellas es *ka'beytik smuk'ul k'otantik*, que literalmente quiere decir démosle grandeza a nuestro corazón. Es una de las frase más común entre las familias tseltales, usual en los momentos de desánimo, tragedias, problemas, preocupaciones y sobre todo cuando se está en una situación crítica cuando al parecer no hay salida por ningún lado, la frase sirve hacer sentir que acompañas a las personas en su dolor, en su tristeza, apoyándolo en todo momentos, levantándole el ánimo y alegrando su corazón, hacer sentir que nuestro corazón están juntos ante situación.

Para la transformación de la sociedad, hay que profundizar e interiorizar que nuestro país necesita de gente activa, con pensamiento distinto de inclusión, de aceptación y de reconocimiento a la diferencia, donde podamos juntos **Lejbetik sbejlal te banti ma'yuk ut'sinel; recorrer** el camino de la paz, donde halla justicia e igualdad. En este caminar podemos ir desarrollando capacidades donde se reflejen los siguientes valores culturales del pueblo tseltal.

Yak'el jk'optik, representa el valor de opinar de dar ideas, de escuchar nuestras voces, de reclamar en algo que no estamos en acuerdo. En las comunidades indígenas existen espacios donde se puede ejercer dicho valor como la asamblea comunitaria, la iglesia de la comunidad al opinar sobre la lectura, en las reuniones de educación, salud, o en los arreglos de problemas, espacios de construcción colectiva de ideas, de propuestas de trabajo orientados siempre en generar a mejorías. La palabra **yak'el** significa dar, aconsejar, opinar y la palabra **jk'optik** nuestra palabra una construcción colectiva de ideas, de opiniones y de juntar nuestras formas de pensar para algo.

Yichel ta muk', es uno de los valores más ejercidos en las comunidades indígenas, en tomarnos en cuenta para todo tipo de trabajos, opiniones y que representan la inclusión de uno a la colectividad de una familia a la comunidad y sobre todo bajo las mismos acuerdos y reglas, la palabra **Yichel** es llevar en el corazón a los demás, valorar a los demás; **ta muk'**, significa muy grande, cuando tomas en cuenta o consideras la participación de uno. A esa persona la haz grande, la haces sentir bien, valoras y respetas su aportación en distintos modos. Pero muchas veces uno se pierde en el camino y cuando ya lo están considerando, se le toma en cuenta o lo respetan, sobrepasan los límites y comienzan a ser individualistas o autoritarios, porque la gente lo respeta o lo han hecho grande, de grandeza interior.

Sk'anel jbjatik, implica abrir el corazón el recibir orientaciones, en querernos, apoyarnos entre ambos en cualquier situación. Pero también es necesario que haya apertura entre las personas porque muchas veces existen familias que generan problemas en la comunidad o en la familia, por las envidias, que rechazan a otras familias. El **Sk'anel** significa querer, aceptar algo, pero también implica pedir, en el sentido de comprender y aceptar que estamos mal en algo y que es necesario pedir orientación, que alguien nos guíe en el caminos del lekil kuxlejal. El jbjatik es un sufijo que incluye a los otros, significa nosotros o sobre nosotros; es decir, cuando nos queremos es aceptar nuestras diferencias, es una

construcción de un nosotros donde uno vale mucho para todos y todos vale mucho para uno.

Tsovej bajtik, organizarnos, juntarnos, unirnos, hacer asamblea, reunirnos son sinónimos de este valor tseltal, donde la palabra **tsob** significa juntar, reunir y unir, y **bajtik**, nosotros, juntos, es decir tener la capacidad de organizarnos, unir nuestras fuerzas para luchar por algo. Juntar nuestras ideas y generar algo que nos pueda servir para el futuro. En las comunidades el **Tsovej bajtik es muy constante**, porque es el espacio donde se ejercen varios valores como los que ya mencionamos. Es la capacidad de organizar, de liderar algo que une a la gente y de manejar la colectividad. Dentro de la escuela es organizar nuestro trabajo, la conformación de los equipos, la participación activa de todos en una sola idea y propuesta.

3.4 *Lekil Kuxlejal* una construcción del desarrollo desde los sujetos

Desarrollo es un concepto muy polémico y confuso, ha mantenido sus implicaciones a través del tiempo. Un desarrollo desde fuera es la idea que ha predominado y que ha sido definida basándose en distintas formas teóricas y conceptuales desde posturas dominantes, de integración y de transformación. Se trata de un desarrollo que se basa en el crecimiento económico lineal, en una separación de la sociedad y la naturaleza, y que ha llevado a una sobreexplotación de esta.

Por otra parte, existe una construcción de una noción de “desarrollo”, como los muestran y practican muchos pueblos indígenas de América Latina, denominándolos desde sus propias lenguas. Muestra de ello es la concepción tseltal que se aproxima al concepto de desarrollo, es el *Lekil Kuxlejal* que traducido al castellano significa *la buena vida*. Es una concepción del desarrollo desde el sujeto con particularidades propias desde la forma de desarrollar la vida del pueblo. Las características del *Lekil Kuxlejal*, es el valor ético y moral que lo

rige, como parte fundamental de la cosmovisión del pueblo tseltal que habita en las Cañadas de la Selva Lacandona en el estado de Chiapas, México.

Se trata de mostrar un sentido diferente al desarrollo y que se expresa con una serie de respuestas críticas a la visión dominante conocidas como “otro desarrollo” (Hettne, 1982).

El desarrollo desde fuera; desde hace varios siglos, los modos existenciales han sido formulados y diseñados para el desarrollo primordialmente de actividades económicas, abandonándose los aspectos no económicos indispensables para lograr mejorar las condiciones de vida de las poblaciones. Lo que ha generado, en primero y en planos secundarios y otras actividades humanas que han sido consideradas como “complementarias” a la generación de las riquezas económicas, que solo a desembocado en una crisis del capitalismo, reproducido a nivel mundial, basada en la explotación del trabajo, y muestra –en forma descarnada y violenta– sus límites para ofrecer respuesta a las demandas económicas, políticas, sociales, ambientales y culturales del ser humano; así mismo, desvela su gigantesca capacidad destructora de riqueza material e inmaterial. (CLACSO,2010:15).

Desde el siglo XIX, surgen planteamientos que postulan que el progreso de la humanidad es el poder. Se trata de propuestas que muestran intolerancia, antidemocráticas que asumen rasgos nacionalistas, estatistas y racistas. Se orientan por una idea de voluntad general para eliminar las desigualdades sociales resultado de los principios de propiedad individual, a partir del avance de la ciencia y la tecnología. (Aguirre,2015:378).

Ante estas características el desarrollo ha sufrido varias críticas una de ellas es, que no se puede planificarse extrapolando modelos de los países desarrollados a los subdesarrollados sino que cada país deberá seguir un proceso particular que responda a sus características sociales, culturales e idiosincrasia. Larrea Ana

María (2010), ofrece otras críticas sobre, la racionalidad del desarrollo, su énfasis en los aspectos económicos y mercado, su obsesión con el consumo, o el mito de un progreso continuo, ella considera que el desarrollo es un concepto en crisis, con claras implicaciones coloniales, y es una expresión de la modernidad. (A. M. Larrea; 2010, 15-17)

El concepto de desarrollo no puede desligarse de las palabras con las cuales se le formó, crecimiento, evolución, maduración. Del mismo modo, quienes la emplean actualmente no pueden liberarse de la red de sentidos que da una ceguera específica a su lenguaje, su pensamiento y su acción. No importa el contexto en que se emplee, o la connotación precisa que la persona que lo usa quiera darle, la expresión se encuentra calificada y coloreada por significados acaso indeseable.

La palabra implica siempre un cambio favorable, un paso de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo peor a la mejor. La palabra indica que uno lo está haciendo bien, porque avanza en el sentido de una ley necesaria, ineluctable y universal y hacia una meta deseable. (Gustavo Esteva; 2001, 79)

Se trata de un proyecto de homogenización cultural que responde claramente a las necesidades de las clases dominantes de construir una sola “nación” como una comunidad grande donde todos hablemos lo mismo, convivamos con elementos ajenos a nosotros, sometiéndonos a un control que parte de visiones ajenas sobre la vida y el mundo. Dicho proyecto es operado a través de las “políticas de unificación cultural forzada mediante la estandarización lingüística, religiosa, ideológica, y por supuesto, educativa, cuya consecuencia es precisamente la profundización de la etnicidad de poblaciones enteras dentro de los territorios de los Estados” (Gilberto Giménez; 2000, 49).

El sistema capitalista ha diseñado series de estrategias e instrumentos más eficaces para la construcción de un proyecto de nación, fundamentada por el modelo de desarrollo que ellos plantean, tal como las instituciones de salud,

educativas, programas de producción, con políticas de integración de los indígenas a la cultura nacional fueron operadas desde diversas estructuras en los campos económicos, sociales y culturales. Se ha invisibilizado al indígena bajo la categoría socioeconómica de campesino y desde ahí, se ha buscado su asimilación a la sociedad nacional. (Sonia Comboni; 2002, 261 – 287)

La política capitalista ha llegado hasta los últimos rincones de las comunidades indígenas a través de la implementación de los programas de gobierno, que son manejados como vías para superar la pobreza, vías para el desarrollo y progreso de las comunidades, sin mencionar que, son estrategias de homogenización, de desintegración social y de expropiación de tierras para la explotación de los recursos naturales, desconociendo las formas y estrategias propias de sobrevivencia de las comunidades indígena, descalificando los valores y elementos culturales, desvalorando los conocimientos indígena y ancestrales, Escobar Arturo (2010), menciona que el desarrollo se ha basado exclusivamente en un sistema de conocimiento, es decir, el correspondiente al Occidente moderno. La predominancia de este sistema de conocimiento ha dictaminado la marginalidad y descalificación de conocimiento no occidentales. (Escobar, Arturo. ; 2010, 49-50)

Las comunidades indígenas poseemos una forma de ver la vida distinta a la del sistema dominante, nosotros buscamos la subsistencia, sobrevivencia y el desarrollo de la vida en armonía con la naturaleza. Por el contrario, el sistema capitalista busca someter a la población indígena a un sistema de producción, de mercado, de acumulación, con una lógica de competencia, busca la explotación del trabajo y recursos naturales en México, el desarrollo, como ideología y como práctica, llegó a las comunidades indígenas en la forma del indigenismo. Las zonas indígenas del país pasaron a ser vistas como menos desarrolladas, y el Estado nacional asumió el objetivo de apoyarlas para que entraran a la vida moderna de la nación. Así, el indigenismo se propuso transformar a las

comunidades indígenas en comunidades integradas plenamente a la vida nacional. (Vargas, C.G.; 2002, 67)

Las clases sociales, políticas y económicas, nos hace diferenciar lo que somos en el mundo, en caso de la vida indígena, se tiene un visión diferente de las cosas, todo gira en torno a la colectividad, que va más allá de solo vivir en armonía y solidario en donde se valorar a la madre naturaleza, el mecanismo del desarrollo social es basada en la organización y participación de todos, se da el intercambio de productos y del tequio mano vuelta, se definen leyes y normas de convivencia propia, la producción de la tierra para el autoconsumo, se mantiene viva un identidad cultural y lingüística, se aceptan aportes de elementos externos de la modernidad pero con el propósito de fortalecer lo nuestro. Pero la vida de los ricos todo gira en torno al recurso económico, de quieren tener más, se basa en la lógica del mercado, del capitalismo, y ver a la naturaleza como medio de explotación para generar riqueza de viene materiales. (Miguel Juárez Toledo, ex educador del programa ECIDEA, 2020)

Las comunidades indígenas poseemos una forma de ver la vida distinta a la del sistema dominante, nosotros buscamos la subsistencia, sobrevivencia y el desarrollo de la vida en armonía con la naturaleza. Por el contrario, el sistema capitalista busca someter a la población indígena a un sistema de producción, de mercado, de acumulación, con una lógica de competencia, busca la explotación del trabajo y recursos naturales en México, el desarrollo, como ideología y como práctica, llegó a las comunidades indígenas en la forma del indigenismo. Las zonas indígenas del país pasaron a ser vistas como menos desarrolladas, y el Estado nacional asumió el objetivo de apoyarlas para que entraran a la vida moderna de la nación. Así, el indigenismo se propuso transformar a las comunidades indígenas en comunidades integradas plenamente a la vida nacional.(Vargas, C.G.; 2002, 67)

Pero a finales de los setenta, en nuestra sociedad nacional, se hicieron cada vez más presentes los problemas relacionados con el multiculturalismo y la polietnicidad, las prácticas y valores culturales indígenas resultaban muy diferentes a las políticas y acciones que el Estado nacional implementaba para lograr el desarrollo de los pueblos indígenas. La idea de una economía con base en la acumulación sin límites de ganancias, utilidades e intereses, distaba mucho de la concepción indígena de la economía en donde predominan valores como el intercambio, el trabajo individual y colectivo encaminado a la satisfacción de sus

necesidades, misma que se comenzaron a tejer más dentro de la organizaciones sociales, se volvió al proceso de vida anterior al ejercicios de la colectividad de la solidaridad que se había perdido con los cambios estructurales y mentalidades que se impusieron en las comunidades indígenas.

Sin embargo, a lo largo de la historia del Estado nacional, no se ha logrado el reconocimiento de los pueblos indígenas como poseedores de culturas propias y diversas. Los proyectos nacionales de desarrollo, en diferentes momentos, han sido planteados con una clara tendencia homogeneizadora, con grandes “empeños por negar lo mesoamericano el país ha invertido recursos, energías y capacidades dignas de mejor causa.” (Bonfil, Guillermo; 1991, 95) Se ha entablado una lucha constante por “integrar” a los pueblos indígenas dentro de modelos culturales ajenos, a través de discursos como son la búsqueda de la unidad nacional o una sociedad democrática.

Lekil Kuxlejal (buena vida) una construcción del desarrollo desde los sujetos; uno de los primeros aspectos a considerar para lograr el desarrollo es el reconocimiento de los conocimientos y valores que poseen las comunidades indígenas, sin dejar de lado los aportes modernos de la sociedad, es necesario incorporar los avances científicos y tecnológicos en la construcción de un desarrollo desde el sujeto. No todos los aportes del pensamiento moderno se contraponen a la concepción del *Lekil Kuxlejal* (buena vida), pero implican un diálogo permanente, constructivo y propositivo entre los conocimientos propios o indígenas y los conocimientos universales u occidentales.

Dentro de la cosmovisión tseltal no existe un concepto de desarrollo que se asemeje a la visión occidental, es decir, no se entiende como un proceso lineal, que implica el ejercicio de actividades productivas con la finalidad de generar riquezas materiales y económicas. El desarrollo no implica lograr un nivel de bienestar que tenga que alcanzarse comprometiendo y/o destruyendo la armonía entre los seres humanos y la madre tierra. El *Lekil Kuxlejal* es un concepto más amplio, comprende lo que tiene que ver con el mejoramiento de la vida misma,

implica el ejercicio de las capacidades de los sujetos, de las relaciones hombre-naturaleza e integra procesos de trabajo en lo económico, lo social, lo cultural y lo político.

El significado de *Lekil kuxlejal* se presenta cuando nuestros pueblos despertaron y lucharon organizativamente, descubrieron la fuerza de la dignidad, levantando la voz en contra de la explotación, desigualdad y la discriminación, anhelando *Lekil kuxlejal*, es decir, ser sujetos del mundo cultural indígena, de honrar la madre tierra en sus formas únicas, define las prácticas cotidianas que la hacen ver, crear y tener armonía con la tierra, así mismo, se busca el bien a través de los vínculos sociales y de las prácticas culturales. (Juan Manuel Toledo Jiménez, 2019)

El desarrollo desde el sujeto tiene que ser un desarrollo integral, una buena vida que no se limita a los bienes materiales, incluye los valores humanos, morales y espirituales. El *Lekil Kuxlejal* es una filosofía de vida, misma que no posee solo el pueblo tseltal, se encuentra en construcción, es un punto de partida hacia un desarrollo diferente, en donde la concepción de un crecimiento basado en la explotación de los recursos naturales como fuente inagotable de riqueza es insostenible.

La búsqueda de una buena vida conlleva cambios estructurales, en donde los poseedores del poder defenderán un mundo construido acorde a sus intereses, pero cuyos efectos –mayoritariamente negativos- repercuten en la vida cotidiana de personas concretas, sean poblaciones indígenas o no indígenas.

La palabra *Lekil* literalmente es traducida como “bueno” y desde la concepción tseltal implica estar bien, sano, en armonía y paz con todo lo que nos rodea, brindando un lugar a cada elemento que conforma la vida cíclica del indígena, implica un equilibrio entre la madre tierra y los seres humanos. Por otro lado, la palabra *Kuxlejal* literalmente es traducida como “vida” e implica el reconocimiento de las situaciones vivenciales, de las capacidades de mejorar la vida, de lo terrenal y de lo no terrenal, no se está hablando solo de la vida material, de lo que tiene que ver con la vida en la tierra, sino con lo que existe más allá de la muerte, es decir, la conexión que existe entre el espíritu, el alma y el nagual. (Julio Toledo Hernández ex presidente de la ARIC UUH; 2015)

El pueblo tseltal considera a la fuerza del trabajo cotidiano como una manera en la que se puede acceder al *Lekil kuxlejal*, con el crecimiento de los cultivos crece la fuerza necesaria para realizar el trabajo cotidiano. Los elementos necesarios para lograr el *Lekil kuxlejal*, simbólicos o materiales, se encuentran en este mundo, han sido otorgados por una entidad divina, y el ser humano los puede generar con las celebraciones que realiza individual o colectivamente, representa un fundamento moral de la vida cotidiana entre los miembros del pueblo tseltal, que se encuentra determinada por la interrelación de diversos factores ecológicos y morales. Formar una familia en la que se establezcan acuerdos, se logre generar un ambiente de respeto y una armonía entre todos sus miembros es una forma de generar una buena vida. Para ello, es necesario el cuidado del medio ambiente y el respeto hacia la madre tierra.

El reconocimiento de la grandeza de los ancianos, que tienen una vida larga porque Dios se las ha concedido como recompensa a su nobleza y sabiduría. Es verdaderamente un sueño un anhelo que nosotros como tseltales vamos construyendo y reconstruyendo, es nuestra utopía por ello es necesario voltear a mirar hacia atrás, valorar nuestra historia, unir nuestras fuerzas interiores y exteriores, Zemelman Hugo y Valencia Guadalupe (1990), mencionan que la utopía es entendida como una expresión de la subjetividad social que incorpora la dimensión futura como potencialidad del presente, abre un amplio campo de problemas. Es aquí en donde el imaginario social se despliega, formulando y reformulando la relación entre lo vivido y lo posible, entre el presente y el futuro. (Hugo Zemelman y G. Valencia; 1990, 94)

La dimensión moral del *Lekil kuxlejal* implica un respeto constante hacia los padres, los hermanos, los compañeros, la comunidad, es necesario evitar generar conflictos, no emitir mentiras, ni falsos testimonios. Así cada individuo podrá tener una buena vida, en la medida en que reconozca humildemente la grandeza de cada uno de los individuos con los que se relaciona en diferentes espacios. La

buena vida vendrá en la medida en que sean capaces de resolver conflictos llegando a acuerdos que sean realmente respetados. Aquí entra verdaderamente la función de cada sujeto, de poner en acción las capacidades y compromisos de cada uno y con la disponibilidad de ciertas herramientas, materiales e instituciones propias de los sujetos, lo que consideraría parecida a lo que define Long, Norman (2007) en la tercera connotación de actor colectivo, donde reconoce que la vida social está repleta de imágenes, representaciones y categorizaciones de las cosas, la gente y las instituciones que son asumidas o perfiladas casi como constituyeran de algún modo un todo unitario. (Long, Norman ; 2007, 121)

El desarrollo tiene que ver con una buena vida, donde todos tengamos que comer, que nuestros hijos coman bien, vayan a la escuela donde reciban una educación con pertinencia cultural, que aprendan a leer, que ya no se enfermen porque hay niños que se mueren y podrían haberse curado,” (Domingo Cruz de la Ranchería Santa Cruz; 2013) “unir fuerzas en busca de mejores condiciones de vida, desde los ámbitos social, cultural, lingüístico y político, que exista equidad e igualdad.” Considerando lo anterior, podemos percatarnos de la multiplicidad de aspectos que implica generar un desarrollo integral para las comunidades que forman parte del pueblo tseltal, partimos de una concepción que resulta muy compleja de explicar para los tseltales y mucho más de comprender para quienes no somos parte de este pueblo.

Para la construcción del Lekil kuxlejal (desarrollo), la escuela tiene que ser diferente a la escuela tradicional o del sistema capitalista, porque la que impulsa el sistema tiene que ver con el sentido de preparación individual, donde se inculca que si no se estudia no serás alguien en la vida, además de usarse como medio de competencia, de preparar al individuo bajo la lógica de la dominación, el que sabe más vence al otro, donde el sistema es quien define que debes aprender para sobre salir. (Sonia Romero Moya, Ejido Amatlán II, 2020).

La praxis educativa, es fundamental en la formación del ser humano, en la construcción de conocimiento, pero sobre todo desde la una praxis transformadora, generadora de conciencia, con bases sólida de pertinencia cultural, en la cual la escuela funja como medio de construcción de conocimiento

en la preparación de hombres y mujeres para la vida, desde el sentido autonómico e intercultural.

En este sentido el lekil kuxlejal es la utopía de todo pueblo, lo cual enmarca la búsqueda colectiva de la vida buena, y una de las estrategias para lograr que las nuevas generaciones caminen en el lekil kuxlejal es la escuela, pero una escuela construida desde abajo, desde el sentido social de los pueblos dentro de la educación. Es por ello que estamos presentando y reflexionando la experiencia de ECIDEA, como un programa que está dando batalla en Chiapas, llevando a cabo una praxis educativa alternativa.

El Lekil kixlejal, es el resultado de las grandes prácticas y ejercicio de los derechos de la sociedad, desarrolladas desde diversos ámbitos, como se ha venido compartiendo a los lardo de este trabajo desde la educación, es por ello que en el siguiente capítulo, presentare, algunas experiencias alternativas en la educación, que buscan también la buena vida en sus entorno social, comunitario y regional.

CAPÍTULO 4: OTRAS FORMAS Y MIRADAS DEL QUEHACER EDUCATIVO EN CHIAPAS

Las políticas capitalistas han llegado hasta los últimos rincones de las comunidades indígenas a través de la implementación de los programas de gobierno, que son manejados como vías para superar la pobreza y genera desarrollo en las comunidades, sin mencionar que, son estrategias de homogenización, de desintegración social y de expropiación de tierras para la explotación de los recursos naturales.

Las comunidades indígenas poseemos una forma de ver la vida distinta a la del sistema dominante que hay que dar a conocer, nosotros buscamos la subsistencia, sobrevivencia y el desarrollo de la vida en armonía con la naturaleza. Por el contrario, el sistema capitalista busca someter a la población indígena a un sistema de producción, de mercado, de acumulación, con una lógica de competencia, busca la explotación del trabajo y recursos naturales.

Es importante considerar que los proyectos alternativos surgen desde la población dominada, partiendo y considerando las formas de ver las cosas y de las perspectivas hacia el futuro. Una de las principales transformaciones que se han generado en las comunidades indígenas, es la conformación de organizaciones sociales, que han ayudado a la construcción del desarrollo dentro de las comunidades indígenas, al comenzar negociaciones entre comunidades y gobierno hacia la atención de las demandas principales. De esta forma, se puede ejercer una mayor presión ante el gobierno y ante cualquier política o estrategia de desintegración social y cultural hacia las comunidades.

Sobre lo anterior podemos mencionar a organizaciones sociales como la Unión de Ejidos “Quiptic ta Lecubtesel” (Fuerza y progreso), la Asociación Rural de Interés

Colectivo Unión de Uniones (ARIC UU) y más recientemente el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la Unión de Maestros para La Nueva Educación de México (UNEM) y la influencias de organización de la sociedad civil que han llegado a construir procesos de acompañamiento para alcanzar una capacidad política real, que le permite a las comunidades la creación de nuevas instancias internas y comunitarias para el ejercicio de los derechos, generando procesos locales y alternativos, en el caso de la educación, podemos encontrar en la zona Tseltal, Tsotsil, Ch'ol y Tojolabal.

Es por ello que presentaré y trataré de analizar tres experiencias educativas gestadas por las comunidades indígenas, con una visión diferente de hacer educación, sobre todo desde la praxis de educación comunitaria y alternativa en el nivel básico y media superior.

4.1 La Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM) y la nueva Educación Primaria Intercultural y Bilingüe.

Desde los Altos y Selva del estado de Chiapas, en 1995, un grupo de esos educadores se organizó para fundar la Unión de Maestros de la Nueva Educación de México (UNEM), registrado legalmente en 1997 como Asociación Civil. Desde 1996, la UNEM inicio su proceso de gestión y organización para la construcción de un modelo educativo, acercándose al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) sureste, ubicado en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, para establecer una coordinación de apoyo solidario y acompañar la construcción de una educación alternativa. Mismos que comenzaron a brindar series de cursos y talleres de capacitación en técnicas agroecológicas y didácticas. Más tarde, estos nuevos conocimientos se utilizaron gradualmente como estrategia pedagógica implementada en las escuelas oficiales y autónomas en las que trabajaban los educadores.

La necesidad de construir desde abajo una nueva educación intercultural y bilingüe de y para la sociedad, nace desde lo profundo del corazón de las comunidades indígenas tseltales, tsotsiles y ch'oles del estado de Chiapas. Ya están cansados de recibir de parte del Estado una educación irrelevante, descontextualizada social, cultural y lingüísticamente, de una educación que no prepara a los niños para seguir estudiando y que forma a los alumnos para vivir en todo tipo de sociedad que no es lo indígenas ni en la sociedad diversa nacional.

La propuesta educativa de la Unión de Maestros para la Nueva Educación en México (UNEM), nace de la voluntad de contribuir a formar ciudadanos tseltales, tsotsiles y ch'oles que, sintiéndose orgullosos de ser campesinos, de vivir y practicar los valores positivos de nuestras culturas indígenas, contribuyen activa y participativamente en la construcción de la nueva nación pluricultural mexicana para el siglo XXI y al fortalecimiento de una democracia activa, solidaria e incluyente. Se fundamenta en una postura política fuertemente crítica del neoliberalismo hegemónico que menosprecia al indígena, a sus lenguas, culturas y valores, y promueve una sociedad capitalista centrada en el individualismo y en la competencia bajo las reglas del "libre" mercado, en la distribución y consumo desigual de la riqueza, en el ejercicio del poder egoísta y de la denominación objetiva y subjetiva de los pueblos indígenas.

Frente a este modelo social neoliberal, se propone trabajar en la construcción de un modelo social alternativo, centrado en los valores positivos que caracterizan a las sociedades indígenas, como son la cooperación y solidaridad comunal, distributiva y laboral que se reconozca a la tierra como madre, fuente de vida que hay que amar y respetar para que nos siga alimentando y protegiendo, y no como recurso al servicio de los intereses de los hombres y del mercado.

Este modelo educativo, es el resultado del trabajo y esfuerzo de las comunidades indígenas de Chiapas, en la colaboración con asesores indígenas y mestizos, como ciudadanos tseltales, tsotsiles y ch'oles, para que los niños y niñas formen

parte activamente en la construcción de una nueva nación mexicana donde se reconozca la diversidad en la que nunca más tengan que vivir en “un México sin nosotros” (EZLN). Es así que esta propuesta representa una humilde contribución a la construcción, desde el campo educativo, de “un mundo donde quepan muchos mundos” (EZLN) en el que nuestros hijos se sienten orgullosos de ser ciudadanos indígenas mexicanos.

Por ello, se parte de la valoración y el fortalecimiento de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, de la profunda integración hombre-sociedad y naturaleza que las caracteriza, y de los valores positivos que se siguen practicando en la vida cotidiana de nuestras comunidades para, desde lo propio, articularse (no subordinarse) con la cultura nacional mestiza de nuestro país, y con las demás culturas que existe en nuestra Madre Tierra. Por eso se dice que la nueva educación de la UNEM es intercultural.

Es así como, en lugar de referirse a un utópico dialogo intercultural desde una supuesta posición de igualdad que no corresponden a la realidad que viven los indígenas en las relaciones con los ciudadanos mestizos, se concibe la interculturalidad con un énfasis en las relaciones de poder asimétricas y de dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe a hora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y esfuerza diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos. (Gasché; 2008, 374).

La interculturalidad que se vive desde hace más de 500 años y que sigue viviendo en la realidad cotidiana que se caracteriza, por un lado, por el ejercicio de una

denominación del estado mexicano y de la sociedad mestiza sobre los pueblos y comunidades indígenas o grupos minoritarios, reflejada en condiciones económicas, sociales, políticas y legales; por otro lado, estas relaciones asimétricas se fortalecen por la propia sumisión frente a la cultura nacional-mestiza (lo que algunos llaman “racismo introyectado”), expresada en la disposiciones, actitudes y valores que muchos ciudadanos indígenas asumen en las conductas, las rutinas e interacciones con los ciudadanos mestizos.

La autonomía y la autodeterminación de los pueblos indígenas y sus comunidades que se reconoce a partir de la reforma del artículo 2° de la constitución política de los estados unidos mexicanos en 1993 y de la reforma constitucional aprobada por el senado de la república en 2001, menciona que “el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico”. no permite a los pueblos indígenas actuar como sujeto de derecho sino solamente de ser objeto de políticas diseñadas e implementadas desde arriba.

La federación, los estados y los municipios, como los tres órdenes legítimo de gobierno, son las únicas instancias ejecutivas que deberían promover la igualdad de oportunidades, establecer instituciones adecuadas y determinar las políticas que garanticen los derechos y el desarrollo integral de los pueblos indígenas, limitando la participación de estos a la consulta pasiva de los planes de desarrollo y políticas diseñadas para ellos. Aquí estriba la diferencia sustancial entre entidad de derecho público y sujeto de intereses público, diferencia que hace explícita la relación de dominación a la que nos referimos, ya que en el “nuevo” marco normativo aplica el reconocimiento del carácter pluricultural de la nación mexicana sigue siendo el estado el único responsable de garantizar el respeto y la

promoción de manifestaciones simbólicas, sociales, económicas, políticas y culturales de los pueblos indígenas, sujetándose además dichas manifestaciones a las leyes, los principios y los procedimientos determinados en la carta magna y en las constituciones de las distintas entidades federativas, así como en los planes educativos, los programas de estudios y las normas de acreditación y operación oficial.

Por otro lado, esta dominación tiene su cara subjetiva en las conductas sumisas de muchos ciudadanos indígenas que, al encontrarse en el medio urbano o al relacionarse con algún kaxlan²² suelen sentir vergüenza de hablar su lengua nativa o de reconocer costumbres propias que, y en cambio, cuando están en sus comunidades con su gente, usan y practican diariamente. Este comportamiento ambivalente (Gasché Jorge, 2004; 12) en el que el ciudadano indígena adopta modales y forma discurso de la sociedad dominante en las relaciones con la sociedad nacional-mestiza y en el medio indígena adopta las conductas y el lenguaje indígena son una muestra evidente de “la relación asimétrica que manifiesta la desigualdad entre sociedad nacional e indígena y la dominación de una sobre la otra que se realiza en la persona misma del indígena, en su subjetividad”. (Gasché Jorge, 2004; 13)

Esta educación intercultural pretende articular los conocimientos indígenas y las de los occidentales, que se logra a partir de lo propio, de la vida como indígenas y campesinos, de la que nunca se ha enseñado nada en la escuela, que no aparece en los libros de texto oficiales y que la secretaria de educación pública y los

²² Como señala Alejos García (1999, pp.132-133): “para el maya el otro es el kaxlan, el ‘castellano’, el extranjero, occidente”. Kaxlan es la contraparte, es el otro polifacético con quien se relaciona el indígena. Es su referente primordial de la identidad étnica, el personaje con quien el indígena ha mantenido las relaciones más intensas y conflictivas a lo largo del tiempo. Como efecto de siglos de denominación y explotación social, económica y cultural, los pueblos indígenas de Chiapas viven un entramado de relaciones con el mundo kaxlan marcado por la lucha y la incompreensión y, así como otros ámbitos de la vida social, la escuela representa un espacio en donde desarrollan estas relaciones conflictivas entre indígenas y kaxlan, fruto de una incompreensión entre dos culturas, una denominada y otra dominante, entre la que ha sido históricamente muy complicado establecer un dialogo armonioso.

maestros oficiales, mestizos y bilingües nunca consideraron digna de tomarse en cuenta en la educación escolarizada.

Los valores positivos que norman la vida de los pueblos y sociedades representan el filtro para realizar este proceso de articulación y contraste intercultural y constituyen los criterios que nos permiten integrar los conocimientos escolares y nacionales con los conocimientos propios, indígenas, que se desprenden de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que realizan los pueblos y que constituyen la base para construir el conocimiento escolar en las escuelas de la nueva educación.

Para lograr una nueva educación se propone, en primer lugar, se debe considerar las lenguas, las culturas y los valores positivos de los pueblos indígenas. Estos son, entre otros: la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdos, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa. (UNEM, 2007).

Contribuir, en colaboración con madres, padres y demás familiares, y con la participación activa de los propios niños y niñas, a la formación de futuros ciudadanos indígenas al interior de la nación pluricultural mexicana. Ciudadanos que, valorando sus propias lenguas, culturas y cosmovisiones, en el pleno ejercicio de sus derechos, se reconozcan como parte de una nueva patria mexicana, en la que los pueblos indígenas contribuyan a la construcción y fortalecimiento de una democracia activa a nivel comunitario, municipal, estatal y nacional.

Es importante responder a las necesidades sociales de las comunidades, relacionándose estrechamente con la vida comunitaria y con el territorio que conforman su entorno físico y sociocultural, y desarrollando desde la escuela, conocimientos prácticos para aplicarlos en las actividades sociales que se realizan en las comunidades.

Tratar de Formar a los niños comprometidos con sus propias comunidades, arraigados a su medio físico y sociocultural, en el pleno respeto de la naturaleza (nuestra Madre Tierra).

Por otro lado, se debe contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades, formando niños arraigados en su territorio, que dispongan de las competencias necesarias para vivir y prosperar en ello, contribuyendo a su desarrollo a través de los conocimientos propios de su cultura en articulación y contraste con el conocimiento escolar-universal.

Promover el bienestar de las comunidades contribuyendo, desde la educación, a encontrar respuestas locales al fenómeno de la migración y a la crisis del campo que se vive en las regiones. En particular, se propone formar a los niños en el amor a la madre tierra, revalorando el trabajo agrícola y la figura del campesino; mostrando, en la práctica y por medio de la experiencia de técnicas agrícolas que permiten mejorar e innovar la producción, que el trabajo agrícola produce riqueza, como fuente de alimentación y de recursos económicos.

Se tiene que revertir las ideas despreciativas sobre el trabajo agrícola que se fomenta desde la escuela oficial, donde los maestros afirman que se debe estudiar para “dejar de ser campesino pobre” que solo busca deslindar a la realidad del niño. Al contrario, se considera necesario concientizar a los niños sobre la importancia de trabajar la tierra y sobre la necesidad de construir alternativas locales de desarrollo, para que no crezcan pensando que la emigración es la única solución a la pobreza y la marginación que padece en la actualidad las comunidades indígenas. Para ello, es necesario que la escuela ayude a los niños a comprender las razones que están en la base del fenómeno migratorio, explicando las responsabilidades que tiene el modelo socioeconómico neoliberal y su impacto negativo sobre la economía campesina.

Así como es importante desarrollar y fortalecer la comunicación oral y escrita en la lengua indígena que habla en la comunidad y enfatizar cuatro componentes lingüísticos: habla, escucha, lectura comprensiva y producción de textos escritos. En particular, consideramos de suma importancia fomentar la comunicación escrita en la lengua indígena que se habla en la comunidad y darle funcionalidad y uso social a la escritura en nuestras lenguas maternas, así como generar textos escritos donde los niños pueden expresar sus pensamientos en lengua materna y a la vez la comunicación oral y escrita en español, sin dejar de poner énfasis en las cuatro competencias arriba mencionada.

Se debe recuperar las bases filosóficas y las técnicas de cálculo (suma, resta, multiplicación y división) propios del pensamiento lógico matemático maya, desarrollando y formalizando en la escuela las matemáticas mayas que se siguen utilizando en la vida cotidiana de las comunidades, pero que están ausentes de los salones de clases de las escuelas oficiales, y dar, de esa manera, un primer paso en el proceso de revitalización del pensamiento lógico matemático de nuestros antepasados.

La UNEM tiene una concepción diferente de hacer educación, el maestro tiene que asumirse como aprendiz y docente. Tiene que reconocer que los habitantes de la comunidad poseen conocimientos relevantes y estar dispuesto a aprender de ellos, participando en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en la comunidad y, sobre todo, invitándolos a participar en las actividades escolares. En lugar de considerarse como el único depositario del conocimiento, tiene que asumirse como un acompañante, porque tiene la responsabilidad de coparticipar en el proceso de aprendizaje, dejando que los niños sean autónomos, pero acompañándolos en el proceso de investigación, explicitación y sistematización de los conocimientos indígenas implícitos en las actividades comunitarias, así como en el proceso de articulación y contraste de los conocimientos escolares y universales.

Tiene que reconocer que los alumnos no solamente tienen que aprender de él y de los libros, sino de que también aprenden de sus compañeros de salón, de sus hermanos, de sus padres y demás familiares. Otra fuente sumamente relevante de aprendizaje es la misma naturaleza, así como las criaturas que viven en ella (seres naturales, animales, vegetales y minerales). Finalmente, una fuente fundamental de aprendizaje son las actividades sociales, productivas, rituales y creativas que se realizan en la comunidad. Debe ser el acompañante de la nueva educación debe de tener un profundo compromiso humano y político con el desarrollo y el bienestar de los pueblos indígenas y, en particular, de la niñez indígena, como y para los cuales presta sus servicios educativos.

El acompañante de la nueva educación respeta a la madre tierra, valora la cultura campesina y practica el trabajo agrícola, cultivando, con la ayuda y el apoyo de los padres de familia, su tierra (o la tierra que la comunidad le ponga a su disposición, en el caso de que no tenga tierra en la comunidad). Tiene que mostrar a los habitantes de la comunidad y a los mismos alumnos que él mismo siembra su propio maíz y frijol, así como otros productos del campo, y que no solo compra los productos de los campesinos. Tiene que conocer el trabajo agrícola y las técnicas para mejorar la producción, fomentando la innovación productiva en el respeto de la naturaleza. Tiene que implementar y dar seguimiento a la huerta escolar, desarrollando proyectos productivos con los niños, propiciando la experiencia de nuevas técnicas y el cultivo de nuevos productos, debe promover el uso, la experimentación y el desarrollo de nuevas técnicas para mejorar la producción agrícola de la comunidad, practicándolos y experimentándolos con los alumnos en la huerta escolar y promoviendo su uso en las milpas de los habitantes de la comunidad.

El educador es un ejemplo en el cuidado del territorio, sembrando árboles y promoviendo en el uso de bio-insecticidas y fertilizantes naturales, experimentándolos con los niños en la huerta escolar y promoviendo su uso entre los padres de familia, es participante activo y responsable en las ceremonias y en

las ofrendas que la comunidad realiza a la madre tierra y a los seres que la protegen y la cuidan.

Además, tiene que vincularse con la comunidad, convivir con los habitantes de la comunidad y respetar los acuerdos generados en la asamblea general de la comunidad. Tiene que tener una comunicación constante con las autoridades comunitarias y con el comité de los padres de familia. Debe de tener el respaldo de la comunidad para iniciar y seguir trabajando en la escuela con los niños. Tiene que anteponer los intereses de la comunidad, de la escuela y de los niños a sus intereses sindicales y a los de su gremio, saber hablar, comprender oralmente, leer comprensivamente y escribir correctamente en la lengua indígena que se hable en la comunidad donde trabaja. Estas mismas competencias las debe tener en español.

De manera preferente, el acompañante debe ser originario del mismo municipio o región en que trabaja, ya que esta manera le será más fácil conocer la lengua y su cultura de los alumnos y de sus familias y, así mismo, apropiarse al método inductivo intercultural que está a la base de nuestra propuesta educativa. Sin embargo, también los acompañantes originarios

Mientras se trabaje en la escuela de la nueva educación, el acompañante tiene que vivir en la comunidad: no pueden ir y venir de ella como pueden hacer los maestros “mochileros” que solo llegan a dar su clase y se regresan a la ciudad o a la cabecera municipal en la que viven. Si tiene familia, podrá solicitar a la comunidad donde trabaja que le asigne una casa para que su familia viva con él. Asimismo, podrá inscribir a sus hijos en la misma escuela donde trabaja.

El acompañante tiene que conocer, investigar y participar de lleno en las actividades sociales, productivas, rituales y creativas que se realizan en la comunidad donde trabaja. Esto es un requisito fundamental para poder aplicar y desarrollarla propuesta educativa de la nueva educación, asumir la

responsabilidad de ampliar los conocimientos comunitarios y escolares convencionales de los niños, facilitando el proceso de articulación intercultural en el respeto de los valores positivo y de la cosmovisión de la comunidad en la que trabaja.

4.1.1 La UNEM, con la propuesta pedagógica desde el método inductivo

La UNEM, ha desarrollado una propuesta pedagógica del método inductivo intercultural (MII), que orienta el proceso de enseñanza- aprendizaje en las escuelas de la nueva educación, es el resultado de un largo proceso de recuperación y valoración de los elementos centrales de la pedagogía indígena en la que los educadores se han formado a lo largo de la vida en sus familias y comunidades.

En cuanto al Método Inductivo Intercultural (MII) podríamos definirlo, de forma muy somera, como una metodología educativa cuyas actividades pedagógicas se diseñan a partir de las mismas actividades sociales de las comunidades indígenas. Esta metodología permite explicitar los conocimientos comunitarios en esas actividades y articularlos con los conocimientos escolarizados. Para facilitar la planeación de cada actividad didáctica el MII propone la llamada sintaxis cultural que representa la integración sociedad-naturaleza como un tejido de cuatro ejes temáticos presentes en cada actividad: territorio, recurso natural, trabajo o técnica y fin social. Esta sintaxis cultural queda caracterizada, a su vez, en la siguiente frase prototípica: “Vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que transformaremos para satisfacer un fin social”. Por tanto, para diseñar una actividad pedagógica específica es necesario concretizar esa frase, por ejemplo: Vamos a la milpa (territorio) para cosechar (técnica) lo que ha producido (producto) y tener comida para nuestra familia (fin social)²³.

Así como en cualquier sociedad humana, los procesos educativos endógenos de los pueblos tseltales, tsotsiles y ch’oles - así como de otros pueblos indígenas – se dirigen a la preparación de niños y niñas para su participación integral en la vida familiar y comunitaria, en sus aspectos socioculturales y productivos, políticos y organizativos. La educación practicada por los pueblos tseltales, tsotsiles y ch’oles es un proceso social en que los aprendizajes de los niños se realiza en

²³ Sartorello Stefano. Busquets María. Corral Gustavo. López Alma. Simposio. De la escuela a la milpa educativa: tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestación y desarrollo de un proyecto educativo para el buen vivir. XIV Congreso de Investigación Educativa COMIE, San Luis Potosí. México. 2017.

interacción y comunicación con la sociedad y la cultura del entorno de vida inmediato, donde lo que se aprende no es separado de los valores de los grupos y las instituciones en que participan los sujetos, ni de los símbolos utilizados por la sociedad y la cultura en que viven.

En particular, las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles, su gran parte de las habilidades, actitudes y valores se desarrollan por medio de la realización de actividades²⁴ prácticas en torno a la vida familiar y comunitario, en los espacios físicos y sociales, donde los niños interactúan entre sí, con sus hermanos, con adultos y ancianos de la familia y de la comunidad.

En este proceso educativo, las etapas de desarrollo de los niños están marcados por los niveles de responsabilidad que van asumiendo en la vida familiar y comunitaria, la formación de niños y de las niñas “está vinculada directamente con el desarrollo de todas las aptitudes necesarias para el trabajo productivo y el proceso de transformación permanente de los recursos naturales, con el fin de lograr la autosubsistencia familiar.

Se trata de una pedagogía centrada en el hacer, en el aprender haciendo y participando activamente en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se practican en la familia y en la comunidad, un proceso educativo en el que “no se concentra la atención y el aprendizaje en el objeto, sino en la interacción social en el cual se definen las funciones de los objetos”, donde los niños aprenden a conocer y a usar objetos implicados en eventos familiares y sociales, aprendiendo “a nombrar la acción y la interacción social constantemente experimentada y vivida”.

²⁴ Al utilizar la palabra “actividad”, es menester señalar que esta se opone a palabras como “objeto” y “cosas” porque se refiere a algo dinámico y no estático. En nuestra propuesta educativa no hablamos de cosas sino de actividades, ya que para nosotros el aprendizaje no es hablar de una cosa sino es hacer (por eso la escuela debe salir del aula). El conocimiento no solo es palabra: es gesto, es saber hacer, es conducta, son valores. El primer paso para nosotros es hacer, por ejemplo, participar en una actividad comunitaria como una faena o un trabajo comunitario. Luego de hacer, pasamos a una segunda fase, en la que vamos a explicar los conocimientos comunitarios indígenas y escolares – universales que están implícitos en la actividad.

Este método les pareció relevante porque, a diferencia de las propuestas educativas oficiales, toman en cuenta las fases del desarrollo tal y como las recorren un niño o una niña. Pero es distinto el desarrollo de capacidades de los niños de las comunidades indígenas, porque ellos construyen un conocimiento contextualizado y relevante lo que Jorge Gasché menciona: “El niño indígena nace, crece, evoluciona y se forma participando activamente y diariamente en la actividades, los ritmos laborales y las relaciones sociales entre familiares, comuneros y seres de la naturaleza, que constituyen la vida indígena activa y concreta, y que difieren de las actividades, ritmos y relaciones en que desenvuelven y se forma el niño urbano”²⁵.

Desde luego, ambos modos de vida adquieren conocimientos antes y fuera de la escuela, en su medio familiar y social, competencia y habilidades, pero no las mismas, sino que precisamente se generan por el medio en que se encuentran inmersos.

El método inductivo intercultural se fundamenta en un concepto de cultura que la considera como resultado observable de la actividad humana y no como una serie de elementos, representaciones, y valores simplemente disponibles y que según algunos, determinan al actuar humano. (Jorge Gasché; s.f., 22) Una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas, que no se considera como entidad estable sino evolutiva y en constante transformación, cuya realización y aspecto concreto dependen de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar.(J Gasché, 3)

Uno de los grandes trabajos realizados con investigadores, educadores de otros estados del país es la creación de la propuesta educativa para las milpas,

²⁵ Gasché, Jorge (2009) “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.) (En prensa). Educando en la diversidad, Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Abya – Yala, Quito, Ecuador.

denomina Las *Milpas Educativas* que tratan de explicitar los conocimientos propios de las sociedades indígenas y de articularlos con los conocimientos escolarizados, en la construcción de una educación crítica para la transformación social. El objetivo principal es proponer y acompañar acciones para *sentipensar* de forma colectiva el territorio, sus riquezas, pero también sus afectaciones, amenazas, y contrastar valores que refleja la sociedad dominante y los valores de la sociedad diferente, preocupada por una vida buena y justa.

Actualmente el modelo pedagógico que propone la UNEM, se encuentra desarrollándose en escuelas ubicadas en comunidades autónomas del EZLN, otros en escuelas coordinadas por el Proyecto Educador Comunitario Indígena, mismo que siguen en lucha en la búsqueda de un reconocimiento como programa educativo regular o especial ante las instituciones educativas de gobierno.

4.2 Educación Autónoma del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, es uno de los movimientos más sobresaliente en el país y en el mundo, en la lucha y exigencia por el respeto a los derechos de los pueblos indígenas de México y del mundo, misma que cuenta con una estructura de autogobierno basada en el ejercicio de la democracia plena.

Dentro de su área de influencia, ha generado procesos muy interesantes de manera independiente y autónoma, sin ningún reconocimiento oficial de sus proyectos e instituciones, desde la Producción, Salud, Educación, Mujeres y Juventud, que con la participación consiente de la base social sigue en pie de lucha y demostrando una forma diferente de hacer políticas y con una ideología integral con un eje transversal del ejercicio de la autonomía.

4.2.1 Origen y justificación de la creación de una educación autónoma

La iniciativa del EZLN para el diseño y creación de una educación autónoma en las comunidades indígenas del estado de Chiapas, tiene los mismos orígenes y principio que la otras experiencias ya presentadas, por una lado ante la injusticia existente hacia la atención de las comunidades indígenas en los servicios públicos, la falta de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, el olvido, la miseria y la discriminación que se ha tenido a las culturas indígenas entre otras, y por otro lado la carencia de una sistema educativo incluyente, con retos a someter el estudio de la diversidad cultural, y de retornar a que la escuela tenga una función social y que la línea de formación sea realmente para la vida, es decir, partir de nuestra realidad y ocupar lo que se tiene, lo que sabe, lo que conoce y lo que se hace para ejercer en una formación integral, generando un aprendizaje y enseñanza donde todos quepamos y participemos.

Con el levantamiento del EZLN en enero de 1994, aparecen aglutinadas en una sola fuerza las organizaciones sociales en Chiapas, pero al mismo tiempo aparecen los caminos políticos que van a determinar las relaciones de las organizaciones en el futuro. En la actualidad dicho movimiento representa el proceso más emblemático en México y en América Latina en la construcción de la autonomía. La reivindicación de la autonomía, no es nueva para el movimiento indígena mexicano, pero después del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, se ha vuelto un discurso para los de arriba y pero para los de abajo han demostrado ser sujetos de derecho al generar prácticas locales y regionales que unen a las organizaciones y pueblos originarios en su lucha.

La otra educación, es una forma de definir un proceso educativo propio de los pueblos, por que la han venido practicando día a día, año con año con las bases de apoyos zapatistas, el surgimiento de esta forma de educar es por el cansancio que se tiene ya de la educación oficial, que no respeta las características culturales y lingüísticas de los niños, obligan a aprender cosas que no van con la

vida comunitaria, campesina e indígena. La otra educación, comienza, con los nombramientos de los promotores desde las comunidades quienes serán los encargados de enseñar a los niños y niñas en las escuelas autónomas, una forma de salir adelante, luchar por los derechos, aunque el mal gobierno bloquea, pone obstáculos a este proceso, hasta manda gente a observar lo que se hace, como se organiza los compañeros zapatistas y hasta investigan que es lo que se está haciendo.

La educación autónoma o la otra educación se han estado implementado en los cinco caracoles que conforma la estructura del gobierno autónomo, que son las siguientes:

Caracol	Nombre
I	La realidad. Madre de los caracoles y de nuestro sueño.
II	Oventik. En resistencia y rebeldía por la humanidad, corazón de los zapatistas delante del mundo
III	La Garrucha. Hacía en nuevo amanecer
IV	Morelia. Torbellino de nuestra palabra, corazón del arco iris de nuestra esperanza.
V	Roberto Barrios. Que representa a todos

Los zapatistas, han logrado un avance muy profundo en el desarrollo de su autonomía, así como en la construcción de un sistema de gobierno en tres niveles; autoridades comunitarias, Consejos Municipales Autónomos y Juntas de Buen Gobierno, promoviendo procesos de desarrollo en los ámbitos de la educación, salud, comunicación, producción y comercio; es decir se trata de un proceso integral. (Gasperello, Giovana y Jaime Quintana; 2001, 27)

El discurso zapatista tiene una veta que se refiere principalmente a la construcción de la autonomía, a la disposición de medidas concretas respecto al manejo del territorio, a la administración de los recursos, a la construcción de un gobierno cuyo lema sea “mandar obedeciendo”, a las relaciones civiles/gobierno autónomo

(base de apoyo/consejos autónomos) y entre las instancias de gobierno autónomo, y de estas con instancias externas, entre otras.

Estas medidas concretas, se establecen con la base de los objetivos perseguidos por el zapatismo (EZLN y bases de apoyo); son productos de las discusiones internas, asambleas comunitarias, las llamadas consultas a la población, pero también responde a las condiciones y al contexto imperante.

La autonomía de los zapatistas se ejerce en diversos procesos, sobre todo de manera general, se sintetiza en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, a la reivindicación de los derechos y a la lucha por la autodeterminación, para ellos desde el estallido del movimiento armado de 1994 hasta el momento, se están desarrollando prácticas autonómicas en los cinco caracoles y en los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), demostrada en el autogobierno símbolo de la instauración de gobiernos autónomos regionales, reconocidos como Juntas de Buen Gobierno, que son instancias que coordinan las acciones entre los MAREZ de cada una de las cinco regiones zapatistas, conocidas también como los caracoles zapatistas reconocidas como sedes de su gobierno máximo.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, tiene una posición política que ha desarrollado a través de la vía armada, que va de la mano con los proyectos de autonomía que han generado como la organización social más radical y consecuente en el seguimiento de un discurso antisistémico. El camino del EZLN se convierte en un factor de polarización entre las organizaciones sociales, pero es una de los movimientos que ha logrado poner en marcha una gran capacidad de establecer un nivel alto de cooperación internacional. No hay otras organizaciones que puedan contar con tanta solidaridad y apoyo de proyectos internacionales como lo que tiene ellos.

El EZLN, se reconoce a grandes rasgos por sus estrategias de desarrollo, que han implementado autónómicamente en las distintas regiones de Chiapas, han demostrado la capacidad de orientar un proyecto de vida con la participación activa y colectiva de distintos actores internos y externos, respetando las normas internas de participación.

Estos son las áreas de trabajo que desarrollan en las comunidades autónomas zapatistas:

- ② La delimitación territorial, es reconocimiento de sus derechos como sujetos dentro de su propio territorio, el manejo colectivo de las tierras ocupadas por sus simpatizantes, el respeto de los territorios de los municipios oficiales y en relación con un conjunto de organizaciones sociales. La creación de sistemas de trabajo en protección a los recursos naturales que se encuentra dentro de su territorio.
- ② Impartición de justicia, representa una forma distinta de resolución de los problemas y conflictos a través del diálogo y la reconciliación, basadas en los derechos y garantías individuales, donde los involucrados son considerados en todos los procesos de resolución, por lo cual en cada municipio autónomo se han establecido autoridades con funciones de resolución de problemas entre organizaciones. Los MAREZ se rigen bajo unas leyes que no solo no contradicen los elementos de justicia que rigen el sistema jurídico estatal y federal, sino que en muchas cosas las complementa.
- ② Sistema de Educación: los principios de lucha son los ejes por donde se forman los sujetos educandos, educar para la vida, para la transformación del medio social, donde la equidad, la justicia y democracia son la base de una nueva ciudadanía, formar sujetos autónomos con capacidad de

comprender las situaciones que se viven y luchar contra las políticas que atentan contra sus derechos como indígenas y humanos.

- ② Salud: poner en alto el uso y manejo de las plantas medicinales, como medios curativos de enfermedades más padecidas en la zona, un plan de formación de los auxiliares de salud, parteras y curanderos en todos los procesos que requieren de una buena salud, realización de campañas de higiene y prevención de enfermedades, construcción de laboratorios de procesamientos de medicinas tradiciones.

- ② Producción, alimentación y vivienda: las comunidades zapatistas han venido desarrollando distintas actividades colectivas, comunitarias y regionales que tienen que ver con sus proyectos de vida y desde la perspectiva del movimiento zapatista, han ocupado tierras que eran de terratenientes, ganaderos y finqueros que mantenían la control de la población y producción de la zona, ahora en dichas tierras se han iniciado procesos de trabajo alternativos que produzcan alimentación suficiente para la gente y con una lógica de conservación y cuidado del medio ambiente. En algunos MAREZ, se han generado pequeñas sociedades cooperativas con mujeres y jóvenes en el emprendimiento de trabajos como; hortalizas, ganadería, panaderías, granjas de animales, zapaterías, talleres textiles, agua potable, producción de miel, talleres de herrería etc., que han contribuido al ingreso de recursos económicos para la satisfacción de algunas necesidades y han generado en ciertas ocasiones alimentos nutritivos para las familias, estos procesos de trabajo han sido respaldados y apoyados por los MAREZ.

- ② Gobierno autónomo. Se ha estructurado un sistema de gobierno propio, con el establecimiento de distintas instituciones en distintos lugares del estado, conjuntamente se han aprendido a resolver problemas, hacer acuerdos y a gobernar rotativamente. Se han asignándole a distintas funciones a cada

institución establecida para el cumplimiento cabal de los propósitos y tener bajo control la autonomía como movimiento.

Dentro de las comunidades zapatistas se han vivido ciertas problemáticas que han obstaculizado y debilitado los proyectos de vida, problemas que van en contra de las ideas y sueños zapatistas, así como las particularidades de los Municipios Autónomos que son distintas de unas a otras por las regiones que se encuentran ubicadas y por las características de la población con quien se trabaja, con historias diferentes, con ideas distintas, pero han sobresaltado más los elementos en común y el seguimiento a los principios de lucha.

Por otro lado, han tenido conflictos de distintas características con otras organizaciones hermanas que no coinciden con las formas y estrategias de lucha y resistencia, las amenazas de desalojo de la población zapatista que está ubicada en tierras recuperadas, la presencia de los militares en la región ha introducido temor a la población, los programas de gobierno que manipulan, que ofertan otras formas de vida ajenas a la que se piensa en el movimiento, el surgimiento de paramilitares en distintas regiones que resta fuerza y ánimo de lucha.

4.3.1 Características de la educación autónoma Zapatista “semillita de sol”

Las escuela autónoma zapatista denominado “Semillita del Sol” cuyo significado en tseltal es “tsunubil k’ajk’al” cuya filosofía enmarca al k’ajk’al (sol), que desde los pueblos indígenas mayas es considerado sagrado (ch’ul k’ajk’al) que ilumina nuestro caminar nuestro sueño y que nos cuida desde el espacio del Ch’ual Chal (ka serpiente sagrada = cielo), el k’ajk’al es considerado como una semilla única que no muere y que es permanente, además de que florece día a día en todo el mundo, es ahí donde los procesos gestados en la educación tiene que florecer y hacerlo ver al mundo una manera diferente de aprender desde nuestros contextos.

Antes de 1994, ya existía atención educativa en algunas comunidades indígenas, dirigidas por maestros mandados por el gobierno estatal y federal, pero es una educación en la cual no tienen cabida, no importaba si aprende o no en dicha escuela, aunque no supieran leer ni escribir seguir con su labor el maestro, obligaba al niños a estudiar, a poner atención, pegaban con el borrador y con un garrote, por eso le llamaron “maestros de garrotazos”, este tipo de educación se puede decir que es de mala calidad, es inhumana, sobre todo donde ha sido excluido los más desprotegido y olvidados.

Los modelos educativos que impulsan en la actualidad y que, en todas partes del mundo, ha servido para la destrucción de la humanidad, naturaleza, y para los intereses de los capitalistas, los que preparan la educación de las escuelas oficiales, han sido diseñados con planes y programas de estudio a favor de los intereses del poder neoliberal, nunca se han preocupado en incorporar las necesidades y problemáticas de los pueblos indígenas y de la realidad nacional e internacional.

Después del levantamiento armado de 1994, los maestros oficiales ingresaron nuevamente a las comunidades de las zonas zapatistas y no zapatistas, para seguir con su labor, pero estaban instruidos por el mal gobierno de espiar, vigilar y observar lo que hacían las comunidades zapatistas en la organización, proyecto y trabajos de la construcción de la otra educación, inclusive una forma de que los militares tengan accesos a las comunidades eras atreves del apoyo a los maestros oficiales en la transportación de sus materiales de trabajo como, libros de textos, materiales didácticos y de construcción de aulas.

Para los hermanos del EZLN, la educación es un elemento fundamental para la formación del ser humano a manera que la ven necesario para la apropiación, socialización y reproducción de sus ideales, cuya finalidad es consolidar la apuesta política que se comenzado a general dentro de los propios gobiernos autónomos.

El modelo educativo que ellos desarrollan la han descrito con varios nombres, como educación autónoma, educación verdadera, liberadora, escuela rebelde, educación del pueblo, la otra educación, entre otras, lo que hay que centrar el análisis es el modo de hacer la educación desde los contenidos que se desarrolla y los propósitos que se quiere alcanzar.

El comienzo no fue fácil, con el conflicto armado estallado en 1994, las comunidades bases de apoyo zapatista deciden caminar en la lógica de la resistencia y de la lucha por la autonomía, tras el fallido acuerdo de San Andrés, “que plantea el derecho de asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización”²⁶ que el mismo gobierno federal y estatal cierran la oportunidad de generar una transformación de México en el camino del reconocimiento de su pluricultural y multilingüe con hechos de la inclusión política del indigenismo.

Una primera reacción del EZLN fue deslindarse de todo acuerdo, trabajo, relación y gestión con todas las instituciones de gobierno oficial, y comenzar la construcción de procesos alternativos desde debajo con una postura clara de ser anticapitalistas, anticolonial y de demostrar otra forma de hacer las cosas pensando en las condiciones sociales, económica, productivas y culturales de su base de apoyo, en este caso, como la educación autónoma

Por acuerdo del alto mando y de la estructura de gobierno autónomo se cierran las escuelas oficiales en las comunidades zapatistas y no permitir más la entrada de los maestros oficiales, comenzaron a nombrar promotores de educación o educadores, contando con el apoyo solidario externo en los procesos de capacitación de los promotores, así como el comienzo intensivo de la construcción de las escuelas autónomas por parte de la base zapatista, pero lo más importante

²⁶ Frase obtenida en el Documento conjunto que el gobierno federal y el EZLN enviaron a las instancias de debate y decisión nacional (1996) y en el Documento compromisos para Chiapas del gobierno del estado y federal con el EZLN (1996).

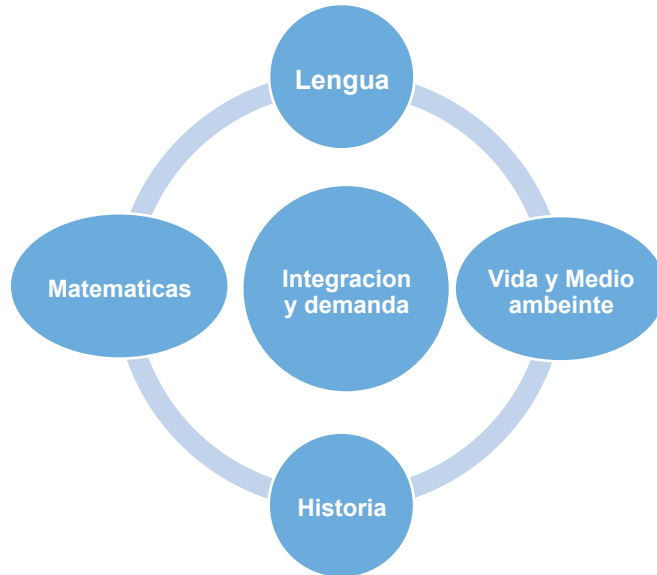
es la discusión de los contenidos de enseñanza y aprendizaje que llevan los niños en la educación autónoma, lo que implicó un debate llevado en todos los niveles del gobierno autónomo, cuya finalidad es tener claridad entre todos lo que se les enseñaran a los alumnos, esto demostró el interés de cambiar a la educación considerando sujetos activos los que participan en ella y así pusieron el practica el derecho a la autodeterminación en la educación formal, sin pedir permiso a ninguna institución educativa de gobierno oficial, ni esperar autorizaciones legales ni reconocimientos con documentación oficial o certificación de los estudios.

En la construcción de plan de estudio, se tuvo que considera las necesidades y problemas de la sociedad en general, también la integración de las 13 demandas zapatistas (ver anexo 4) que serán la base los contenido y temas de enseñanza – aprendizajes.

La otra educación o la educación autónoma, naces del pueblo y para el pueblo, demuestra una realidad diferente, se tratará de darle un cambio a las formas de aprender y de enseñar, partiendo de las necesidades y problemáticas de las comunidades, además de identificar las habilidades y capacidades para reforzar el procesos de trabajo. Para ello se tuvo que formar un grupo de promotores quienes se encargaran de seguir formando a más jóvenes promotores hasta poder cubrir las comunidades que decidieron impulsar esta educación.²⁷

Plan de estudio de la otra educación o educación autónoma en nivel primaria

²⁷ Fragmentos del Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo. Mesa de Educación. Presentado por Elsa, Saúl y María del Caracol I: La Realidad, madre de los caracoles y madre de nuestro sueño, del 28 al 31 de diciembre de 2007.



En la construcción de plan de estudio, consideraron las necesidades y problemas de la sociedad en general, también la integración de las 13 demandas zapatistas que serán la base los contenido y temas de enseñanza – aprendizajes. Decidieron hacer un cambio del nombre de las “asignaturas” por “áreas de conocimiento”, que serán la base principal para extracción de contenidos o temas que se desarrollaran en clases, que son las siguientes. Lengua, Historia, Matemáticas y Vida y medio ambiente, como principales áreas que generara aprendizaje colectivo y cooperativo, el área de Integración y demanda es donde se vinculara todos los aprendizajes y conocimientos generado en las otras 4 áreas de conocimiento para darle el enfoque de una educación liberadora.

Con la educación autónoma, el futuro será mejor, porque es una iniciativa que no tiene fin, es por ello que se está pensando en formar más promotores y elevar el nivel de estudio hasta secundaria, pero el mayor sueño de los zapatistas es construir una universidad autónoma, para la formación de personas y compañeros en el camino de la resistencia, de la lucha por la autonomía y en la defensa de los derechos y cultura de los pueblos indígenas.

La otra educación empezó con el corazón y pensamiento de los pueblos, donde se expresa una de las demandas más importantes que es la educación, con el “ya basta” en la primera declaración de la Selva Lacandona, los pueblos empezaron a plantear una

educación nueva y diferente que la de la oficial. Muchos de los pueblos que fueron abandonados por los maestros oficiales, se vieron obligados a empezar con las escuelas autónomas en los nuevos centros de población zapatistas, poco a poco se fue expandiendo la cobertura de esta educación, con el apoyo de la sociedad civil, hasta formar un sistema educativo de los Altos de Chiapas. Los primeros jóvenes y mujeres promotores en prepararse y capacitarse fueron los que atendían a los alumnos de nivel primaria, posteriormente se pensó en la creación de otro nivel que es la secundaria, por la justa razón de que la mayoría de las comunidades de las diversas regiones y zonas carecen de dicho servicio, además si existe algunas escuela secundaria oficial, el proceso de enseñanza es descontextualizada, pero las comunidades que no tienen posibilidad de manda a sus hijos en la escuela oficial la mandan a la de la otra educación, escuelas que ha abierto las puertas para todos y todas sin importar si son de otra organización, religión o partido político²⁸.

La necesidad de crear la secundaria es para seguir formado a los niños que egresan de nivel primaria, con la intención de que la formación debe tener una secuencia en los niveles educativos, mismo que se planteó la construcción de un plan de estudio que está sujeto a modificación, contando con 8 áreas de conocimientos, Lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanístico, lengua materna y producción, como eje articulador el de integración y demanda.

²⁸ Fragmentos del Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo. Mesa de Educación. Presentado por Lucia del Caracol II: Oventik. En resistencia y rebeldía por la humanidad, corazón céntrico de los zapatistas delante del mundo. del 28 al 31 de diciembre de 2007.

Plan de estudio de nivel Secundaria



En este nivel se introduce el área de producción, que trata de impulsar la capacidad productiva del pueblo, comenzando desde el sistema de producción campesina, métodos tradicionales y agroecológicos, además de analizar y reflexionar sobre los problemas existentes en la producción del campo, la mala calidad del suelo y las causas que lo originan, para buscar colectivamente propuestas de solución.

Los zapatistas piensan que, para combatir la ignorancia de los pueblos, es necesario que la educación que se imparta sea liberadora, analítica, reflexiva, crítica, concientizadora y así que el conocimiento sea dueño de la humanidad. La educación debe tomar en cuenta, todas las formas de luchas de los pueblos, que no sea un proceso de memorización de

temas alejadas de la realidad de las cosas, no deben ser contraria de los intereses del pueblo, ya basta de seguir permitiendo que otro piense por nosotros, que solo terminan dándonos migajas. Se quiere tener un conocimiento científico en todas las áreas de formación, fenomenológicas, sociales, religiosas, morales, artísticas, jurídicas, políticas, educativas, naturales, matemáticas, lingüísticas, astronómicas y filosóficas, este es el tipo de educación que se quiere construir para la vida, para que quepan muchos mundos aun en la diferencia, con un sentido humanístico, liberadora, concientizadora, democrática, científica, popular y justa para todos. Para que la educación sea democrática, intelectual y práctico, debe partir del amor al trabajo, a la naturaleza, a la humanidad, a la vida y al cúmulo de bienes materiales, porque el trabajo es el único recurso de la humanidad para convertirse en un ser humano solidario, incluyente y con dignidad. En esta educación se le da importancia los valores del ser y no el de tener, como principio filosófico de los pueblos, a los niños y niñas no se les debe enseñar a tener miedo, el miedo es la negación de la democracia, libertad y justicia, es por ello que los planes y programas de estudio deben tener contenidos reales y verdaderas que se transmita lo que el pueblo necesita para su liberación, adoptando métodos cuyo punto central sea la de enseñar – aprendiendo, educar – produciendo para el desarrollo de una economía integral con justicia y dignidad, gestadas desde el ejercicio de la autonomía bajo la resistencia²⁹

Este sistema de educación propia, es sostenido por el propio pueblo, en ella participan activamente, cumplido en los trabajos colectivos, cargos comunitarios, asambleas de educación, son guías y asesores de los promotores, además de que apoyan en las múltiples necesidades que surgen en el proceso de la construcción de la otra educación, coopera económicamente para los gastos de los promotores que acuden a los cursos de capacitación ya que ellos no perciben ninguna salario, solo cumplen con un servicios a la comunidad como una muestra de dignidad, solidaridad al pueblo.

Las escuelas autónomas de nivel secundaria, funciona como albergue, con el sostenimiento de las comunidades de donde son originarios los alumnos, aportan maíz, frijol, tostada y leña para la alimentación de los estudiantes durante su formación y se complementa con las aportaciones y donativos que da la sociedad civil.

Objetivo de las escuelas secundarias autónomas

²⁹ Fragmentos del Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo. Mesa de Educación. Presentado por Magdalena del Caracol II: Oventik. En resistencia y rebeldía por la humanidad, corazón céntrico de los zapatistas delante del mundo. del 28 al 31 de diciembre de 2007.

- Promover la otra educación para los pueblos en las diferentes áreas de conocimiento, tanto en la práctica – teoría – practica y bajo la filosofía de enseñar – aprendiendo

En el estudio del medio ambiente, todos tenemos una gran obligación, es la fuente de vida para todos los seres vivos, es parte de la conservación de la biodiversidad biológica, y en el estudio del mismo de ser un compendio de valores naturales, sociales y culturales que influye en la vida material y psicológica de la humanidad, y la gravedad de los problemas no involucra a todos, es por ello que a partir de la otra educación, en todos los niveles se promueve el cuidado, mantenimiento y conservación de medio ambiente, conocido comúnmente para los pueblos como la madre naturaleza.

La educación ambiental constituye un instrumento en la formación y consolidación de una conciencia crítica y reflexiva, acerca del deterioro ambiental y de la madre tierra y así dar respuesta a la defensa de la naturaleza, por ello en el ciclo XXI, la educación autónoma, zapatista, busca una formación más allá de las limitaciones de género y esto solo será posible en la medida en que los hombres y mujeres tengan conciencia de su libertad, inteligencia, dignidad y de sus valores como seres humanos iguales ante el mundo.

Las limitaciones de la otra educación o educación autónoma zapatistas son las siguientes, la carencia de recurso económico para seguir sustentado en todas las actividades que implica ofrecer y ejercer el servicio a la educación como construcción de aulas, gastos de operación y procesos de capacitación, producción de materiales y difusión, hace falta construir más centros de formación de promotores, hace falta la integración de gente solidaria al proyecto.

Los grandes obstáculos de la otra educación, en primer lugar es la forma que ejerce el mal gobierno al instalar escuelas oficiales en las zonas y en las comunidades donde ya existe escuelas autónomas, para contrarrestar fuerza, para

dividir la opinión de la gente y para integrar un pensamiento distinto a la sociedad sobre el servicio de educación.

Los promotores de educación autónoma, deben de ser de la misma comunidad nombrada en la asamblea, que sepa la lengua materna, que tenga mínimo una escolaridad de primaria, que se comprometa en el desarrollo de su responsabilidad y comenzar a cumplir un nuevo cargo dentro de su comunidad, de comenzar a rescatar la figura del maestro verdadero que era visto como una autoridad más dentro de la comunidad, de encaminar a la escuela con una función social de tener la educación bajo control del pueblo, donde las discusiones de la educación como (organización escolar, de elección y de apoyo a los promotores tanto en sus necesidades personales y familiares y pedagógicas) sea entre todos los que participan en ella (padres, madres, autoridades autónomas, niños, niñas, promotores y promotoras etc.), comprometiendo así la escuela como formadora de sujetos autónomos cuyos valores sean el reconocimiento de la otredad, de la justicia verdadera y de los valores culturales cosmogónicos y filosóficos de su pueblo.

Características de los promotores comunitarios:

- Coordinador, facilitador y compañerismo
- Genera aprendizaje colectivo
- Forma parte de la comunidad
- Que tenga como base de trabajo lo comunitario, con fundamento social y productivo
- Es identificado como una persona importante dentro de la comunidad
- usa espacios de trabajo en la práctica y teoría
- Con principio de lucha
- con compromiso social

El asegurar y garantizar la educación en las comunidades zapatistas ha sido un gran esfuerzo u reto para el gobierno autónomo, por su implicación y dificultad de

sostener prácticamente a cada escuela, partiendo en el entendido de que primeramente cada comunidad tiene que apoyar a sus promotores en el abastecimiento de sus necesidades como en los trabajos de agricultura, hacerle su milpa, su frijolar, su cafetal y recaudar recurso económico para las compras de algunos apoyos en materiales didácticos promovidas por el comité de educación comunitaria, así mismo la junta de buen gobierno apoya a las diversas comisiones de educación como promotores, supervisores de zona, comisión general de educación, que son parte de la estructura de autoridades de la educación autónoma.

Las escuelas autónomas zapatista, ha sido promovido por la misma gente de la comunidad, bases de apoyos, autoridades del gobierno autónomo, organización civiles e instituciones de la sociedad civil no gubernamentales, que han hecho un esfuerzo solidario en seguir al pie del cañón y de mantener una lucha por una educación desde abajo.

La autogestión comunitaria, es la base de la educación, porque todo proceso de aprendizaje parte de la familia y de la colectividad, donde la comunidad es el primer y será siempre el espacio de interacción y de aprendizajes, donde se discute, analiza y se reflexiona sobre los problemas y necesidades existentes, buscando siempre soluciones de manera conjunta. La semilla de la educación se ha sembrado en el corazón de los pueblos, que los promotores van alimentando y cuidando para que siga vivo, fortaleciendo con sus capacidades y habilidades de enseñar – aprender, con raíces sólidas desde la autonomía, siempre en la defensa de la vida y del futuro. La otra educación es pensada para todos los pueblos en resistencia, pero también abierta a la recepción de otros hermanos de lucha, donde con forme se va abriendo conjunta mente el camino se va sumando y uniendo las luchas por las mismas causas.³⁰

Las escuelitas zapatistas como les llaman siguen activas en la región, transformando mentalidades, conciencias y inculcando nuevas formas de aprender y de enseñar, aunque siguen sin ningún reconociendo con validez oficia el estudio de los alumnos, lo único que cuenta y vale es la preparación para la vida, por que se tratar de formar líderes capaces de luchar por su familias, comunidad y región,

³⁰ Fragmentos del Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo. Mesa de Educación. Presentado por Magdalena del Caracol II: Oventik. En resistencia y rebeldía por la humanidad, corazón céntrico de los zapatistas delante del mundo. del 28 al 31 de diciembre de 2007.

ejerciendo siempre las formas que deben reconocerse los derechos y la cultura indígena,

¡Zapata vive! ¡La lucha sigue, sigue y sigue!

¡No más un México sin nosotros!

¡Construyamos un mundo donde quepan muchos mundos!

¡Hay que darle al enemigo un tiro por la culata

4.3 El Patronato Pro-Educación Mexicano en la creación de la Secundaria y Bachillerato en el Ejido Guaquitepec, Chilón, Chiapas.

El ejido Guaquitepec (tak'in wits) es una de las comunidades más grandes del municipio de Chilón, ubicada en la región selva al noreste del estado de Chiapas, poblado principalmente por el grupo étnico Tseltal, estimada con una población total de 2868 habitantes con 1425 hombres y 1443 mujeres, el 20,78% de la población es analfabeta (el 12,14% de los hombres y el 29,31% de las mujeres). El grado de escolaridad es del 4.45 (5.66 en hombres y 3.36 en mujeres).

Las principales fuentes de ingreso de esta comunidad son, la producción de café, maíz y miel, pero también hay personas que se dedican al servicio de transporte público, realizando viajes a la ciudad de Ocosingo, Sitalá, San Juan Cancuc y San Cristóbal, también hay familias que el sustento lo han logrado bajo el comercio de productos de abarrotes, tiendas de ropa, zapaterías y entre otros.

Con respecto a los servicios públicos, la comunidad cuenta red de energía eléctrica, calles principales pavimentadas, servicio de agua entubada para las familias, en la educación cuentan con servicios de nivel preescolar, primaria, secundarias y bachilleratos, también cuenta con una red de telefonía celular y de Internet.

En la cuestión de organización política y religiosa, los habitantes de Guaquitepec, están afiliados a partidos políticos como Partido de la Revolución Democrática,

Partido Revolucionario Institucional, Partido Verde Ecologista de México y Movimiento de Regeneración Nacional, mismos que han generado conflictos internos por asuntos partidistas, en el aspecto religioso, en la fundación de la comunidad se han guiado por la religión católica que ha logrado concientizar la mayoría de la población a realizar cultos de la misma en la gran iglesia construida en el centro de la comunidad, sin embargo en los últimos años se ha adoptado nuevas prácticas religiosas de las sectas protestantes, como lo es el presbiteriano, Pentecostés, testigos de Jehová y entre otras, que también han generado ciertos problemas al interior de la comunidad, por las formar diferentes de creencias que de una forma no compaginan con las costumbres tradicionales de los tseltales inculcados desde la cultura y religión católica.

El interés en el análisis contextual de esta comunidad y región tseltales de la zona norte de Chiapas, es sobre la importancia del desarrollo de centros educativos alternativos de educación básica y media superior, impulsados por la Asociación Civil Patronato Pro-Educación Mexicanos, que desde el año de 1993 comenzó a implementar trabajos con los habitantes de Guaquitepec.

En el mes de julio de 1993, llegó en el ejido Guaquitepec, Chilón, Chiapas la Sra. de nombre Guadalupe Conover Escobedo, persona muy conocida por ser gestora de proyectos y apoyos para distintas poblaciones y grupos vulnerables del país. Su llegada a la comunidad de Guaquitepec fue en cumplimiento de la invitación que le hizo llegar el párroco, con la finalidad de acercarse a la comunidad, de ver las necesidades, mismo donde los habitantes plantearon sus preocupaciones, problemas del ejido, lo que se centró en la falta del servicio de educación de nivel secundaria y bachillerato, ya que es una comunidad marginada en todos los servicios.

Durante varias visitas y reuniones comunitarias, se fue definiendo en conjunto la importancia de crear una escuela de nivel secundaria, pero sobre todo que ofrezca una educación que respete los elementos culturales del pueblo tseltales, desde la lengua, tradiciones, costumbres, producción y la forma de organización.

Se inicia la construcción curricular de la Escuela Secundaria Emiliano Zapata con clave 07PES0207F, modalidad particular, con reconocimiento de validez oficial el estudio de los alumnos otorgada por la secretaria de educación del estado de Chiapas, generando un modelo educativo que esté acorde al contexto de la comunidad, para ellos se comenzó a visitar experiencias de educación contextualizada como lo fue en su momento el Centro de Estudios para de Desarrollo Rural (CESDER) ubicada en la Sierra Norte de Puebla.

Una de las experiencias inspiradoras en la creación de la escuela secundaria Emiliano Zapata ubicada en el ejido Guaquitepec, Chilón Chiapas es el CESDER conocida también como la universidad con los pueblos, es un centro universitario que busca la atención a la pluralidad, considerando como elemento de formación la construcción colectiva de un mundo habitable en la cual los vínculos, conversaciones y la participación activa de la población se construye una educación transformadora. Esta institución ha renunciado al desarrollo avasallador que pretende despojar los saberes, de los modos de vida y del territorio de los pueblos originarios, ofreciendo así, la construcción de la comunidad educativa organizada desde el encuentro de ideas, saberes y del don, dejando a un lado la acción del “hacer al otro” adoptando la construcción colectiva del “haciendo – nos – juntos”

Así como CESDER y otras experiencias educativas en México y en América Latina, son retomados como base principal del diseño de la curricular educativa, considerando como elemento central la atención en la lengua materna, la conservación y fortalecimiento de la identidad y del medio ambiente, por ello se inicia el primer ciclo escolar 1995 – 1996 en nivel secundaria con 50 jóvenes egresados de educación primaria, que represento una alegría para los jóvenes y para la comunidad. Ante la falta de profesionistas en el ejido se integraron maestros procedentes de diferentes lugares apoyados por personas traductores de la comunidad.

La maestra Guadalupe hace contacto con el CESDER y un equipo viaja a Guaquitepec para hacer un diagnóstico. Éste determinó que en la región no había profesionistas; existían sólo tres docentes bilingües, tres con secundaria y el resto con primaria. De los pocos que habían terminado la primaria, ellos mismos no se identificaban como tseltales; se percibía un problema de pérdida de identidad. En términos de producción, la región da café; es tierra fértil. El problema es que no se han desarrollado técnicas para diversificar y mejorar la agricultura tradicional. (SEP-CGEIB, 2004, 105).

Las clases se impartieron en una de las instalaciones de la iglesia comunitaria, algunas veces en casa ejidal o de bajo de los árboles. De los 50 que ingresaron en la primera generación solo egresaron 40 jóvenes entre mujeres y hombres, 10 de ellos dejaron de estudiar por motivos personales, algunos ya no quisieron, otros prefirieron trabajar en el campo y algunos al poco tiempo decidieron dejar el estudio para poder formar una familia. A pesar de las grandes dificultades que se encontraron en los primeros ciclos escolares, se continuó laborando y fortaleciendo la secundaria con la participación de todos y de los grandes aportes de la Asociación Civil Pro-Educación Mexicano.

La gran labor de la construcción de esta institución educativa de nivel secundaria fue creciendo conforme fue pasando el tiempo, la Asociación Civil Patronato Pro-Educación Mexicana, continuó ampliando su objetivo hacia la formación de promotores para otras áreas como seguridad alimentaria familiar.

El proyecto inicial con el área de educación se amplió, creando nuevas áreas como son la organización y salud; en educación se incluyó a la secundaria posteriormente al Bachillerato. En lo que respecta a organización, se comenzó a trabajar con las asociaciones de productores de café brindándoles asesorías y capacitación en el manejo del café orgánico; en el área de salud, la meta fue recuperar la importancia de la medicina natural, formando promotores y promotoras de salud en las comunidades circunvecinas, incorporando la participación de madres y padres de familia, niños menores de cinco años y jóvenes en diversas actividades cuya finalidad fue capacitar a las madres en la atención a los niños con alto grado de desnutrición, orientándolas acerca de las vitaminas y la preparación de alimentos.

El proyecto general tenía claro el objetivo para alcanzar un desarrollo comunitario y regional y para ello, se tiene que partir de una construcción colectiva y de la formación de sujetos y actores comprometidos con su comunidad, ejerciendo valores de conservar los elementos culturales que poseen y fortaleciéndolo con nuevos elementos de otras culturas.

Uno de mis aprendizajes es, que la educación tiene que servir para la solución de las necesidades tanto individuales como colectivas; es decir que no se tiene que desvincular entre el proyecto personal con el proyecto social, siempre estar participando el proceso social, políticos, culturales y ambientales de nuestra propia comunidad. Por ello esta oportunidad de estar estudiando una carrera profesional de manera eventual, es decir semi escolarizado, permite que no nos alejamos de la nuestra comunidad, permite que estemos viviendo el proceso dinámico de nuestras propias necesidades y la de nuestras familias-comunidad. También permite que haya esta oportunidad de poder encontrar un punto de simetría entre la cultura nuestra con la cultura de otros que no son indígenas, tal es el caso de compañeros de la universidad o bien profesores con quienes nos encontramos, es un proceso de aprendizaje que es de retroalimentación y más cuando no perdemos la relación con los principales de nuestras comunidades que son las que conservan el modo de vida tseltal. Otro aprendizaje es, el no negar de nuestra identidad, de nuestra cultura y de nuestro modo autónomo de participación en nuestra comunidad. Entender que ser tseltal no cambia, sino que se enriquece con la mirada, idea y conocimiento del otro. Hablar tseltal enfrente del kaxlan o de cualquier otra cultura, es una oportunidad de superación, el hecho de no avergonzarse o de tener esta valentía de decir NO y decir POR QUE NO cuando en algo no estás de acuerdo, es un gran avance y una gran satisfacción, creces, te construyes y de animar a seguir luchando. (Martin Girón Gómez, 2020)

Una de las características de esta praxis educativa es el desarrollo de la Educación Intercultural y Bilingüe, con procesos de enseñanza aprendizaje contextualizada, en la cual se parte de los conocimientos, vivencias y experiencias de la cotidianidad comunitaria y del pueblo tseltal.

Los objetivos de este modelo educativo son las siguientes (SEP/CGEIB, 2004; 106).

- ② Que los estudiantes recuperen y aprecien su identidad cultural, expresada en el fortalecimiento de sus costumbres, idioma, formas de organización y prácticas comunitarias particulares.
- ② Que construyan lazos de unión entre la escuela, sus familias y la comunidad, los cuales, a través de situaciones educativas diseñadas

concretamente, participan en este proceso de revaloración de su identidad cultural ante el mundo moderno.

- ☉ Que afirmen su identidad nacional a través de un conocimiento adecuado del idioma español y de la cultura moderna mexicana.
- ☉ Que desarrollen la capacidad de observar, sistematizar e interpretar problemas de la región, así como los propios sistemas indígenas de producción y organización; la capacidad de investigar y experimentar que abarque tecnología propia a la vez que otras tomadas de la cultura moderna; que adquieran la metodología adecuada para aplicar las estrategias correctas en la solución de problemas específicos y en la elaboración del reporte teórico correcto de cualquier investigación.

La escuela secundaria Emiliano Zapata al estar incorporado ante la secretaria de educación Pública se cumple con los requisitos y lineamiento que ésta plantea en la impartición de las asignaturas básicas en dicho nivel. Lo que hace innovador esta institución en los procesos de enseñanza es la inclusión de la lengua materna tseltal como asignatura desde 1° hasta 3° grado, materia fundamental para la comprensión y desarrollo de los contenidos de enseñanza, ya que los alumnos la mayoría hablas y conviven en la lengua materna, llevando una formación bilingüe a través de la comprensión e identificación de diferencias y semejanzas entre el tseltal y español.

Otros aspectos novedosos, dentro del currículo educativo es la aplicación de la asignatura el Taller de Investigación, prácticas agropecuarias y tecnológicas en lo cual los alumnos se encuentran distribuidos en las diferentes áreas productivas, tales como vivero, bocina, papelería, café orgánico, hortalizas, permacultura, lombricomposta, carpintería y telar de cintura, cuya finalidad es que desarrollen habilidades que les permitan contribuir a mejorar sus condiciones de vida y las de su familia y en un futuros sean promotores del bienestar familiar.

Esta escuela lleva más de 22 años funcionando en la cual se fue incrementando la matrícula con alumnos provenientes de comunidades circunvecinas que les gusta que sus hijos se formen desde una visión diferente a la escuela tradicional, donde la lengua y la cultura son excluidas y discriminadas.

Otro centro educativo impulsado por el patronato Pro-Educación Mexicano A. C. es el Bachillerato Técnico Bivalente Fray Bartolomé de las Casas que inició sus actividades en 1996 con la finalidad de brindar capacitación a los maestros que impartirán las clases en la Escuela Secundaria Emiliano Zapata, priorizar la formación de promotores que colaboren en los trabajos comunitarios dentro de los cuales son de la misma comunidad de Guaquitepec y otros procedentes de otras regiones y municipios.

Una vez creada la secundaria ya con una infraestructura sólida y participación activa de los padres de familia y autoridades de la comunidad, se comenzó la gestión ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la apertura de un bachillerato técnico con especialidad en Educación Rural Bilingüe Intercultural y en 1998 se abre la línea de producción agroecológica, que darían respuesta a las formación de jóvenes comprometidos con la sociedad en atención a las problemas y necesidades existentes en la región. En esta primera etapa se formaron siete personas, de las cuales cinco actualmente son maestros en la secundaria, uno es líder de una organización de apicultores y productores de café de la comunidad Pinabetal, y el otro es asesor de promotores educativos del grupo Las Abejas, del municipio de Chenalhó, Chiapas, grandes actores y líderes sociales en la actualidad.

Las líneas de especialización, nació de una reflexión en torno al futuro de los alumnos egresando del bachillerato, como formadora de maestros. Después de varias reuniones en que intervinieron tanto habitantes de las comunidades de la región (comités, padres de familia, etcétera) como maestros, asesores externos y los propios alumnos, se llegó a la conclusión de que era necesario darle un giro a la especialidad de Educación y, al mismo tiempo, buscar alternativas de formación para enfrentar la problemática que vivían los productores de la región desde mucho tiempo atrás. A partir de entonces y hasta el presente, el planteamiento educativo del Bachillerato se encuentra directamente ligado al desarrollo comunitario, es decir, no es posible entender dicho modelo de manera aislada

sino como parte fundamental del proceso de desarrollo regional que el Patronato busca impulsar desde y con las comunidades de la región (SEP-CGEIB, 2004, 120).

La formación de los jóvenes que ingresan en estas dos instituciones consta de dos niveles, el primer nivel corresponde a la secundaria en la cual le denominamos educación para el bienestar familiar, en la cual trata de formar a los jóvenes con actividades vinculadas a la labor cotidiana de las familias. Así mismo, se desarrollan diferentes actividades en distintos espacios; lo que corresponde al segundo nivel, se encarga el bachillerato durante los primero dos años en la formación de técnicos para el desarrollo comunitarios, que consiste en generar procesos de enseñanza aprendizaje de manera práctica desde las actividades comunitarias, en la milpa, en el cafetal, en el frijol, en el potrero, mismos que son reforzado con talleres sobre conservación de suelo, nutrición, producción orgánica, animales de traspatio.

En el tercer año del bachillerato se centra en la realización de prácticas de los conocimiento y aprendizajes adquiridos con personas, familias y diversos sectores de la comunidad y de la región, así como con productores de café, productores de maíz, ofrecer clases a adultos, rescate de tradiciones orales, promotores culturales y ligísticos, como una especie de servicio social

El Bachillerato Técnico Bivalente, como su nombre lo indica, brinda a los estudiantes la posibilidad de cursar estudios de nivel bachillerato de acuerdo con los contenidos y lineamientos de la Secretaría de Educación Pública del estado de Chiapas, lo que les permite continuar estudios de licenciatura, si así lo desean, y además les brinda capacitación específica para desempeñarse como técnicos promotores con algún sector de la sociedad. Por ello, la formación se realiza mediante un modelo curricular que consta de tres partes fundamentales:

1. *Las materias que componen el plan de estudios correspondiente al nivel medio superior.* A través de su estudio se busca, con base en una metodología participativa, reflexionar en torno a los contenidos que presentan las materias, vinculándolos con la realidad que viven los alumnos

en sus comunidades. Con esto se pretende que el aprendizaje sea significativo pues se basa en la experiencia de los alumnos, que relacionan los contenidos con la solución de problema identificados y vividos por ellos mismos. Por otra parte, es importante mencionar que el tiempo dedicado a las materias en el aula se emplea en desarrollar en los alumnos una conciencia crítica que les permita conocer a fondo su realidad, reflexionar en torno a ella y, mediante el intercambio de experiencias con los otros compañeros y con los maestros, generar propuestas de cambio que respondan a las necesidades específicas de sus comunidades.

2. *Los Talleres de Capacitación Técnica (Paquetes)*. Con éstos se busca brindar a los alumnos capacitación técnica específica en las áreas educativa y productiva que los conduzca a desempeñar un papel activo como técnicos-promotores en los espacios organizativos existentes, así como crear otros nuevos en sus comunidades, todo esto en la línea de promoción del desarrollo de acuerdo con lo que las propias comunidades consideran prioritario.

3. *El Programa de Prácticas*. Se trata de un espacio de vinculación del Bachillerato con las comunidades; en éste, los alumnos de segundo y tercero realizan prácticas en alguno de los espacios organizativos de la comunidad, supervisado por los diferentes coordinadores de área con que cuenta el Patronato. Mediante esta experiencia los alumnos confrontan con la realidad las reflexiones teórico-prácticas de las materias y los paquetes en ámbitos específicos de promoción, respaldados tanto por los coordinadores como por los maestros. Al mismo tiempo, les proporciona otra visión de la problemática de sus comunidades al interactuar con otros actores (mujeres, niños, productores, alumnos, autoridades, etcétera), lo cual les brinda elementos de discusión para llevar al aula.

El Bachillerato Técnico Bivalente Fray Bartolomé de las Casas, es un lugar privilegiado para el aprendizaje, sobre todo en la modalidad de sistema semi-

escolarizado; esto significa que los alumnos asisten a las instalaciones del Bachillerato durante una semana intensiva cada mes en los tiempos correspondientes a las materias y los paquetes de capacitación y el resto del tiempo lo destinan a actividades relacionadas con el estudio, las prácticas y el trabajo en la parcela familiar.

Desde mi experiencia, cuando estudié en este bachillerato, fungía como educador comunitario del programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), en la cual asistía una semana al mes de clase intensiva, y durante tres semanas trabajando en mi comunidad de origen frente a grupo atendiendo a alumnos de nivel primaria, todos los aprendizajes adquiridos en este bachillerato técnico me fortaleció mi práctica docente, porque teníamos trabajos de práctica con los alumnos y con los padres de familia.

Este modelo de educación es un sueño hecho realidad, por sentar bases en la consolidación de ciertos procesos de trabajos comunitario, como en la producción de café, que constituimos una sociedad cooperativa la cual tomó un proceso de gestión de su registro y marca, que en la actualidad ya exportamos café orgánico a otros países mismo que los beneficiarios directos son los productores.

Este bachillerato ha formado promotores de educación intercultural, comprometidos en sus comunidades al rescate y conservaciones de las tradiciones orales, fortalecimiento de las lenguas, elementos culturales y de concientización de la sociedad que es posible superarse sin perder las raíces culturales, mismo que algunos ya fungen como docente de la secundaria Emiliano Zapata, otros lograron ingresar al magisterio, y algunos forman parte del programa ECIDEA.

El patronato Pro-Educación Mexicano no solo apoyó en la construcción del modelo educativo de nivel secundaria y bachillerato sino que además de proporcionar una beca mensual a los jóvenes que egresan del bachillerato para estudiar el nivel

universitario en otra parte del Estado y/o del país, para los que tienen el ánimo y compromiso de seguir estudiando y de seguir sirviendo a su comunidad.

El planteamiento de una educación solidaria, cogestionada y de participación de los sujetos, es lo que se anhela que promueva el sistema educativo mexicano, porque el país es pluricultural, requiere de atención educativa que respete la cosmovisión de los pueblos originarios, permitir que ellos sean sujetos de su propio proceso educativo.

El plan de estudio de los dos niveles educativos contiene contenidos que parten de la vida cotidiana o actividades de la comunidad, para tener una comprensión global de las cosas y una construcción de conocimiento integral y cíclica.

Como en todo proyecto alternativo hay obstáculos, con el caso de esta organización de la sociedad civil, hubo conflictos de interés entre los comuneros de Guaquitepec, gente que en un principio eran dueños de fincas ganaderas y cafetaleras, que comienzan a generar ciertos problemas al interior de la comunidad pues además de ser actores que habían incursionado como participantes dentro de los partidos políticos, intentaron desestabilizar procesos de trabajo del Patronato Pro-Educación, lo que no lograron. Aunque en cierta forma invadieron terrenos que eran propiedad del Patronato.

Martín Girón Gómez (2020), comparte su experiencia al ser actor principal de la fundación de la Secundaria Comunitaria y Bachillero Técnico, bivalente, un proceso educativo y sobre todo donde participan muchas personas de distintas culturas y también de distintos intereses implica muchas dificultades, como son las siguientes:

- ❖ Que nadie es profeta en su propia tierra: Esta idea es clave que siempre se ha usado como pretexto y como un obstáculo del porque nadie trabaja con su propia gente, que las comunidades prefieren recibir cursos, talleres o facilitadores que vienen de otras comunidades, hasta incluso que no hablen

la lengua propia. Hay desconfianza entre los padres de familia, autoridades o líderes locales hacia sus propios técnicos o profesionistas, aunque sean sus hijos e hijas. Este ha sido una lucha constante, y un proceso de negociación que no se tiene que descartar, al contrario, se tiene que buscar estrategias de encontrar puntos de acuerdo, cambio de actitudes y un proceso de aprendizaje constante.

- ❖ La lucha de PODER: Ser técnico o profesionista tseltal significa para los líderes que siempre han mantenido el poder en la comunidad, una amenaza. Esto porque en la medida que venimos aprendiendo y pensando sobre las problemáticas de nuestras comunidades, el hecho de participar y tener ideas innovadoras en asambleas comunitarias va en contra de los intereses y del control que por muchos años han mantenido los líderes o bien llamados caciques.
- ❖ *Encontrar una metodología de trabajo replicable en otras comunidades y regiones que vincule intereses de las organizaciones campesinas con los intereses de los profesionistas locales, y que éstos comparten intereses comunes que es el bienestar y desarrollo regional, dejando en un segundo término los intereses monetarios.* Ha sido un proceso difícil que la mayoría de los profesionistas tseltales se dedican a construir y esperar resultados a largo plazo de los proyectos que se implementan, es más fácil llegar a ser un funcionario del ayuntamiento municipal que llegar a ser líder de una organización campesino o de segundo nivel, porque este último no genera utilidades a corto plazo, es un proceso, es una experiencia y es un movimiento social.

A pesar de los problemas y obstáculos que ha atravesado esta institución sigue si camino en la construcción de un forma diferente de educar, mismo que los que trasciende desde la forma de estructurarse y organizarse de manera institucional, es por ello que el acompañamiento de agente externos se han ido alejando un poco, dejando a los propios actores seguir el proceso de trabajo bajo una nueva identidad organizativa como Patronato Pro-Guaquitepec A.C., quienes son

dirigidos por profesionistas tseltales de la región y ex alumnos de la secundaria comunitaria y bachillerato.

Comentarios finales (Jlajibal k'op)

Lo expuesto anteriormente en la tesis denominada desde la lengua materna tseltal *Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik (Educándonos para una nueva vida): Praxis educativa autónoma para el desarrollo en las Cañadas de la Selva Lacandona*, es una muestra de las formas diferentes de pensar, trabajar, educar, formar y generar conocimiento dentro de un proceso educativo, con principios ideológicos, filosóficos y epistémicos diferentes de unas a otras, que representa una nueva forma de hacer educación, sobre todo pensado en el tipo de sociedad que se quiere construir para el presente y el futuro, considerando el pasado como una experiencia que debe mejorarse.

Al recabar toda la información presentada, me di cuenta verdaderamente de las luchas existentes por la educación, de una cierta forma asiladas entre unos a otros, pero que inciden en el mismo territorio, con los mismo pueblos indígenas del estado de Chiapas, tseltales, tsotsiles, tojolabales, ch'oles, con los mismos principios de lucha, casi con los mismos medios, también con el mismo sentimiento de exclusión, de discriminación y de desvaloración de los elementos culturales que ha generado el sistema educativos mexicano pero a lo largo de este caminar de los pueblos y organizaciones sociales nos hemos encontrado para compartir nuestra luchas, para solidarizarnos en el caminar colectivo de la búsqueda del lekil kuxlejaj.

Retomo unos fragmentos del himno zapatista que dice “hombres, niños y mujeres, el esfuerzo siempre haremos, campesinos y obreros, todos juntos con el pueblo”, en que todo tipo de lucha y de proceso de transformación debe contarse con la participación democrática de los interesados, como lo es en este caso en la construcción de la educación autónoma ha sido en consenso. “Nuestro pueblo exige ya, acabar la explotación, nuestra historia dice ya, lucha por la

liberación” es un ejemplo claro de demostrar que ya estamos cansados por las formas de ejercer el poder los capitalistas sobre nosotros, los olvidados, los indígenas, los campesinos y obreros, la educación es el medio por la cual se despierta la conciencia para luchar por la libertad, por los derechos y por la justicia, pero una educación diferente, con praxis concreta de reapropiación de los que somos y hacemos, de valorar nuestras capacidades y nuestras habilidades, andando siempre en el largo caminar del lekil kuxlejal.

La propuesta educativa autónoma del programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), sostenida por el colectivo de educadores Lumaltik Nopteswanej A.C. se ha venido desarrollando desde hace más de 22 años en las Cañadas de la Selva Lacandona. Es una praxis educativa con el pleno ejercicio autonomía comunitaria, donde se convierten el actor principal de auto gestionar sus bienes para el lekil kuxlejal, llevando a cabo lo que implica la frase ***Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik (educándonos para una nueva vida)*** con los siguientes resultados: la formación de líderes, dentro de la organización social ARIC Unión de Uniones Histórica ha tomado el cargo educadores comunitarios dentro del consejo de administración, cumpliendo funciones como Presidente, secretario, tesorero y consejo regional, ha generado iniciativa de desarrollo integral para la autodeterminación de las comunidades indígenas tseltales en el manejo de la producción agroecológica, en participación activa dentro de la educación, actividades culturales, en promoción de la salud comunitarias y tradicional, difusión y socialización de los derechos de los pueblos indígenas, que ha sido muy difícil por la falta de recurso económico pero se ha logrado con financiamiento de la sociedad civil.

ECIDEA se ha enfrentado a grandes problemas en el transitar del camino a la educación autónoma, como son, la duplicación de servicio educativo en las comunidades donde presta servicio, como el caso de Ejido Amatitlán, Ejido Macedonia, Ejido Peña Chavarico, Ejido Nuevo Las Tacitas, Ejido Santo Tomas y Poblado Vista Alegre, todos del municipio de Ocosingo: por conflictos internos de las comunidades de carácter social, político y religioso se ha fracturado la unidad y

el tejido social, se han generado descontentos en los servicios de la comunidad principalmente con la educación. Por eso, una fracción de los padres de familia decidan solicitar otro servicio de educación para sus hijos, mismo donde interviene inmediatamente el gobierno para la atención de la comunidad con un servicio de educación oficial, aun violando normas del estudio de factibilidad y acuerdos en la creación de nuevos centros educativos. Esto ha propiciado varios conflictos tanto al interior de la comunidad como con la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas.

Otro de los obstáculos en el desarrollo de ECIDEA, es la necesidad de la Secretaría de Educación del Estado, en hacer cumplir las normas vigentes para la creación y permanencia de las escuelas en la comunidades rurales e indígenas, donde solo se permite trabajar un educador con 5 a 30 alumnos aun siendo multigrado, que los educadores nuevos debe tener de 18 a 22 años de edad para ser propuestos y con bachillerato terminado, el pago de los educadores es considerado una beca académica con un monto inicial durante un años de \$ 1 845.00 mensual con el compromiso de seguir estudiando, se exige que se participe en los talleres de formación promovida por la secretaria de educación pero no se ha asistido por que se tiene un plan de formación propia de acuerdo a los principios de lucha y de la educación popular.

Las grandes necesidades es el recurso económico, para cubrir los gastos de operación y ejecución del programa, en producción de materiales, en construcción de aulas, en cursos y talleres de capacitación, en participación en eventos externos sobre educación, investigación y en aperturas de nuevas escuelas. Todo lo que se ha logrado a lo largo de los más de 22 años, resistencia y luchas del programa ECIDEA ha sido por apoyo de la misma comunidad y de la sociedad civil, como Fundación Dibujando un Mañana, Ayuda en Acción, Metlife, Fundación Ford, Organización de Estados iberoamericanos, Fundación Enlace, Comunicación y Capacitación, A.C.; Ixim A.C.; Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco, Universidad de Tijuana, ARIC Unión de Uniones Históricas.

La praxis educativa que se desarrolla en ECIDEA, UNEM, SEMILLITA DE SOL, Patronato Pro-Educación Mexicano tiene muchas similitudes desde el manejo pedagógico, orientación de los aprendizajes, la forma de generar conocimiento desde el contexto comunitario y las formas de nombrar a los educadores y/o promotores. Los orígenes de los proyectos de educación son las mismas, dada a partir de la explotación, exclusión, discriminación y homogenización de la educación en la población indígenas, además de ser uno de los reclamos históricos para transformar la educación con pertinencia cultural como un derecho y justicia para los pueblos.

ECIDEA, UNEM y Patronato Pro-Educación Mexicano, son las tres experiencias educativas que se basan en la implementación de la educación intercultural desde una visión de los pueblos, se ha resignificado el término en sentido de inclusión e integral, donde cada proyecto desarrolla prácticas pedagógica con métodos diferentes, pero desde la perspectiva de la interculturalidad vista como el medio de ejercicio de la praxis educativa con justicia, con pertinencia cultural y lingüística.

Un elemento fundamental que las experiencias de educación autónoma ejercen todos es el nombramiento de los educadores comunitarios, quienes son elegidos por la asamblea de padres de familia, identificando sus valores, actitud y habilidad al interior de la comunidad, aunque los zapatistas le llaman promotor de educación comunitarios, pero la labor son las mismas, prepararse y formarse en el marco de la educación popular, educación liberadora para concientizar al pueblo, apoyar a conocer sus derechos y luchas por la dignidad, el compromiso es comunitario y a la vez personal de no perder la brújula de la resistencia y de la lucha por un mundo mejor.

Algo detonante de las praxis educativas autónomas son las formas de generar conocimiento, con aportar epistemológicos diferentes, que radica en, que el aprendizaje parten del contexto, de las actividades sociales, productivas, rituales y creativas de la comunidad, organizados por planes de estudios propios orientados

a generar y formar sujetos activos, autónomos y responsables con la sociedad, articulando los conocimientos y aprendizajes empíricos con las teorías planteados desde la ciencia y tecnología, mismo que se han apoyado con materiales producidos desde las mismas organizaciones y proyectos con recursos propios, como son tarjetas de autoaprendizajes, arte en rebeldía, manual de etno-matemáticas, manual de lecto-escritura, sistemas de conocimiento indígena, laboratorio de milpas educativa, etc.

Las otras prácticas educativas aquí expuestas continúan en el camino de la construcción de una educación para y desde en pueblo, desde cada una de las trincheras se sigue resistiendo, se sigue proponiendo, formando más personas desde la perspectiva de la educación autónoma, aunque sin o con reconocimiento oficial se sigue dando de qué hablar.

México, se encuentra en una nueva etapa de cambios, desde la perspectiva y política estructurada por el actual gobierno de la 4ta. Transformación, en la cual se ha visto “nuevas políticas públicas” en beneficio de la sociedad, existe la intención de comenzar la atención de los más necesitados y desprotegidos, usando los tres principios básicos de la inclusión que son Primero los pobres, atender la deuda histórica con los pueblos indígenas, nadie debe quedar fuera de este proyecto de transformación.

Desde la política educativa, el nuevo gobierno ha comenzado a plantear un nuevo modelo educativo que se le denomina La Nueva Escuela Mexicana, busca promover, entre otros temas: la Perspectiva de género, Conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literalidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, los estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente. Con las siguientes características.

- Compacto y accesible

- Flexible y adaptable al contexto
- Factible y viable a desarrollar en el tiempo escolar disponible
- Atiende equilibradamente los diferentes ámbitos de formación del ser humano
- Contribuye a formar personas técnicamente competentes y socialmente comprometidas
- Fortalece la formación de los niños en las convicciones a favor de la justicia, la libertad, la dignidad y otros valores fundamentales.

Este nuevo modelo educativo tiene elementos rescatables, que pueden ser replicables en diferentes contextos, aun que valdría más la pena que retomaran características de las experiencias de educación en nuestro país surgidas desde los pueblos indígenas, y que existe una participación democrática en el diseño de los planes de estudio, donde todos nos sintamos representados.

Como colectivo de educadores Lumaltik Nopteswanej A. C. y el programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), hemos mostrado interés en establecer una relación de trabajo con el gobierno actual, transformar la relación que ha existido siempre de dominación y de control sino de buscar una coordinación de trabajo entre Pueblo indígena y Gobierno, en la búsqueda de una vía de encuentro de ideas y caminos para la atención a las necesidades, problemáticas y demandas de la región en el tema de educación, planteando el modelo educativo que se ha venido desarrollando en las cañadas de la Selva Lacandona.

Actualmente hemos sido uno de los programas educativos autónomas en México con una experiencia exitosa por el proceso de integración de la diversidad cultural y lingüística en el modelo intercultural aplicado desde el nivel básico, con reconocimiento de diversas ONG's como proyectos de combate a la pobreza en la región más necesitada y olvidada de Chiapas.

Hemos logrado firmar un convenio de trabajo con la Secretaria de Educación de Gobierno del estado de Chiapas, para el reconocimiento con validez oficial el estudio de los niños y una beca académica a los educadores que no son salarios ni sueldos dignos para la gran labor que hacemos, pero hemos permanecido y crecido por el gran compromiso social que tenemos, en la recuperación de la función social de la escuela. En esta misma sintonía está UNEM, con escuelas que trabajan bajo la misma lógica que ECIDEA con escuelas en resistencia y otras con reconocimiento oficial, adscritas al PECEI.

El Ejército Zapatista de Liberación Nacional si ha marcado claro su distanciamiento en la relación con el gobierno de México, por ello desde el incumplimiento de los acuerdos de San Andrés han comenzado a implementar sus proyectos autónomos de Salud, Educación, Infraestructura, Producción, Mujeres y entre otros que siguen manteniéndose en la clandestinidad, pero con base sólida y propuestas a favor del pueblo.

Como Pueblos Indígenas reafirmamos nuestro reconocimiento, identificación y diferenciación, porque desde lo que somos buscamos una relación coherente entre la concepción y la práctica política, esto implica un proceso de:

- a) Descolonización: Debemos descolonizarnos para así poder reconstituir el *lekil kuxlejal* (buena vida) desde la visión de los Pueblos. Es el restablecimiento del ser maya – *tseltal*, como personas y Pueblos para ejercer el papel de sujeto social, político e histórico en la sociedad guatemalteca.
- b) Des-patriarcalización: Debemos generar condiciones equitativas e igualitarias entre mujeres y hombres. Es fortalecer la dualidad y complementariedad.

- c) Cambios intergeneracionales: Las y los jóvenes debemos involucrarnos y asumir los nuevos liderazgos para delegar y renovar las luchas de nuestros Pueblos.
- d) Defender la Madre Tierra y el Territorio: Es respetar la vida y derechos de la Madre Tierra en nuestro territorio. Esta defensa es fundamental para equilibrar la vida y la sostenibilidad ambiental.
- e) Des-mercantilización: Es el proceso de cambiar las relaciones que tenemos con el mercado y la fuerza de trabajo. Es liberarnos de las reglas del mercado mediante el ejercicio pleno de nuestros derechos individuales y colectivos. Es no depender únicamente del salario o de los mecanismos del mercado para satisfacer nuestras necesidades

Otro factor importante que me parece importante señalar es respeto a la situación que estamos atravesando actualmente sobre la pandemia del coronavirus (COVID-19), evocándome primeramente al sector educativo y después al sector productivo, ante la declaración del gobierno federal del estado de emergencia sanitaria en México, se instruyó el cierre de escuelas a nivel país de manera homogénea, misma que las escuelas de ECIDEA, UNEM y Patronato Pro-Educación Guaquitepec acataron como instrucción de la Secretaria de Salud y de la Secretaría de Educación, promoviendo que la atención a los alumnos sea con trabajos a distancia y en línea, siguiendo la consigna de trabajo en casa. Por ello, cada educador dejó trabajos periódicamente a los alumnos para que lo realicen en sus casas, retomando como punto de partida el contexto, las actividades cotidianas de la familias y comunitarias, ya que no son aplicables los trabajos a distancia en la modalidad en línea, por la falta de acceso a Internet y el 95% de la población no cuentan con equipo de cómputo de mesa ni portátil. Los famosos cuadernillos de trabajo llegan incompletas a las escuelas, con contenido homogéneo de nivel preescolar y en primaria con temas abordados de manera superficial.

La realidad y la dinámica de vida de las comunidades indígenas rurales son muy diferentes a las de zonas urbanas, porque en la comunidad todo gira en torno a la colectividad, además de que la consigna de “quédate en casa” no aplica para la población rural, la pandemia llega justo en la temporada de elaboración de la milpa, siembra de maíz, siembra de frijol y la primera limpia del cafetal, desmonte de potreros etc. Por ello, la comunidad ha seguido el trabajo cíclico anual de producción, porque es la base de la alimentación de las familias, de ello depende la extensión de cultivo; se cosecha maíz, frijol y café para todo el año, además de tener excedente para la venta que permita el ingreso de recursos económicos.

La información que se maneja desde fuentes oficiales sobre la enfermedad del COVID-19 es muy clara, pero la población indígena y del medio rural han demostrado ser incrédulos del mismo, además de cuestionar mucho sobre el servicio de salud que se ha carecido durante muchos años, la consigna de *quédate en casa*, saca a relucir preguntas como ¿Quién me va a dar de comer? ¿Quién va a hacer mi milpa? ¿En qué me va a apoyar el gobierno si me quedo en casa?, la justificación es que como pueblos hemos sufrido muchas epidemias, enfermedades constantemente como la diarrea, dengue, fiebres, diabetes, etc., que hemos aprendido a vivir con ella a lo largo de la historia.

Pero también hay reacciones positivas en las comunidades, implementando sus formas de organizarse, tomando medidas precautorias para evitar el contagio de la enfermedad COVID-19, colocando filtros comunitarios en las entradas y salidas de cada comunidad, exhortando a la población a no acudir a las cabeceras municipales, al menos que sea por alguna actividad de suma importancia, pero siempre manteniendo la sana distancia, pero en la comunidad se siguen las reuniones, cultos religiosos, convivencia familiar y colectivas.

Por último, esta tesis ha sido elaborado con un gran esfuerzo colectivo, en primer lugar, ser parte del programa ECIDEA me ayuda a poder presentar la información

de primera mano, en el caso de la UNEM, trabajé con ellos en elaboración de materiales didácticos y en algunas publicaciones sobre nuestro derecho a la educación en el años del 2003 al 2008 además de mantener comunicación con algunos educadores y asesores que lo integran, con el Patronato Pro Educación Mexicano, la secundaria y el bachillerato han sido parte de mi formación, del 2000 al 2003 estudié con ellos el Bachillerato y con los *compas* Zapatistas, he mantenido cierta comunicación con ellos desde el años del 2005, empezando con apoyarlos en la formación se sus promotores de educación de la comunidad 24 de marzo del caracol Morelia, en temas de lecto-escritura y etno-matemáticas, siguiendo con trabajos de resolución de problemas agrarios entre la ARIC UUH y los zapatistas mismo que concluíamos con buenos acuerdos, además de contar con la fortuna de tener a algunos amigos y familiares que forman parte de este movimiento, siendo promotor y autoridad del caracol de la Garrucha.

Seguiremos en el camino de la lucha por un mundo mejor, es importante hacer alianzas, brindar solidaridad a los distintos movimientos sociales que buscan siempre incidir con nuevas miradas y formas de hacer las cosas.

Fuentes y documentos consultados

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo SEP, Caja 1/5, Secc: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal, exp. 14, folio. 87, Carta del profesor Álvaro Narváez, director de la Escuela Regional Campesina, Cañada Honda, Aguascalientes, al Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Secretaría de Educación Pública, mayo 1 de 1939.

Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo. Mesa de Educación. Presentado por Elsa, Saúl y María del Caracol I: La Realidad, madre de los caracoles y madre de nuestro sueño, del 28 al 31 de diciembre de 2007.

Encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo. Mesa de Educación. Presentado por Elsa y Magdalena del Caracol II: Oventik. En resistencia y rebeldía por la humanidad, corazón céntrico de los zapatistas delante del mundo. Del 28 al 31 de diciembre de 2007.

Documento conjunto que el gobierno federal y el EZLN enviaron a las instancias de debate y decisión nacional (1996) y en el Documento compromisos para Chiapas del gobierno del estado y federal con el EZLN (1996).

Nota de campo. Comentarios realizados por diferentes miembros de la organización en una conversación con el autor.

Bibliografía

Ames, Patricia. ¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural. Serie investigaciones Breves N° 14. Lima. Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales. Institutos de Estudios Peruanos.

Adanaque Velazquez, R., Zapata Leonardo, S., & Huapaya Garriazo, J. (2011). El instituto Lingüístico de Verano a travez de la correspondencia entre las familias Townsend y Valcarcel (1946 - 1988). *Investigaciones Sociales*, 15(27), 213 - 282.

Aguirre, Jesús Castillo. La evolución histórica de la idea de progreso en el contexto del desarrollo regional Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, vol. 2, octubre, 2015, pp. 375-380 Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias Estado de México, México.

Almarza Rísquez, Fernando. “La Teoría del Caos. Modelo de interpretación epistémica e instrumento de solución: reconciliación entre ciencias y humanidades. Revista Escritos en Arte, Estética y Cultura. Escuela de Artes, Facultad de Humanidades y

Educación *Universidad Central de Venezuela*". Universidad Central de Venezuela.
Año 14 III Etapa, nº 15.

Barabas, Alicia (1985) *Utopías indias. Movimientos socio religiosos en México*, México, Plaza y Valdés.

Baronet, Bruno; Mariana Mora Bayo, Richard Stahler - Sholk, Coords. (2011) *Luchas "muy otras": Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas / .* – México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco: Universidad Autónoma de Chiapas.

Bartolomé, Miguel Alberto, "Pluralismo e interculturalidad" en: *Procesos Interculturales. Antropología política del Pluralismo cultural en América latina*, Editorial Siglo XXI, México.

Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1937 – 1948), Vol III, Núm 3, septiembre – diciembre, 1939.

Bonfil, Guillermo, (1991). *Pensar nuestra cultura*, Alianza Editorial, México.

Bourdieu, Pierre. *Las estrategias de la reproducción social*. - I^a ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. siglo, Editores 2011. 224 p.; 16x23 cm. - (Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno).

Bourdieu, Pierre (2011) *Las estrategias de la reproducción social*, México: Siglo XXI eds.

Bremauntz, Alberto (1943) *La educación socialista en México (antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934)*, México, Imprenta Rivadeneyram.

Calderón Mólgora, Marco (2013) "Educación rural, trabajo social y educación en México: 1920 – 1933", en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 4, núm. 8, 153 – 173.

Czarny, Gabriela, (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. UPN. México

Czarny, Gabriela, (2015). En *Diversidad, ciudadanía y educación: sujetos y contextos*. México: UPN, pp. 200.

Choquehuanca C., D. 2010. *Hacia la reconstrucción del Vivir Bien- América Latina en Movimiento*, ALAI, No.452: 9.

Comboni, Sonia, (2002) "Interculturalidad, educación y política en América Latina", en *Revista Política y Cultura, América Latina: estudios críticos de la ideología dominante*, No. 17, UAM, México.

- Comboni Salinas, Sonia; Juárez Núñez, José Manuel Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes Reencuentro, núm. 66, abril, 2013, pp. 10-23 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México
- Comisión Interprovincial de Historia, Los hermanos Maristas. Segunda etapa: la lucha por la libertad, 1914 – 1938, México, Editorial Progreso, 1982
- Contreras Pérez, Gabriela, (2010) “*¡Tan alta misión no se improvisa!* El proyecto cardenista de educación”, en A. Gálvez y F. Gálvez, El significado histórico de las revoluciones centenarias, Universidad Autónoma Metropolitana, México, pp. 109 – 155.
- Coronado de Ignacio, “Instrucción que deberán observar todos los Maestros proveídos para la enseñanza de la lengua castellana, leer y escribir en los pueblos de esta provincia”, 25 de mayo de 1785, Legajo B1, Ramo VII, Educación, Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal de las Casas [AHDSCLC], citado por Morelos Torres Aguilar, “El discurso educativo de la Corona española en las postrimerías de la colonia en Chiapas”, Noveno Congreso Centroamericano de Historia, publicado en *Diálogos*, Revista Electrónica de Historia ISSN 1409- 469X. Número especial 2008. Consultado en <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/dialogos.htm>
- Díaz Montiel, Zula y C. Raúl Fonet -Betancourt: Interculturalidad para la emancipación en América Latina Opción, Vol. 31, núm. 78, 2015, pp. 145-156 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. pp. 7-8.
- Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), 2001. “Una propuesta de educación preescolar y primaria intercultural bilingüe”, Mimeografiado, México, Chiapas. pág. 8.
- Enrique Marroquín (1996) “Lo religioso en el conflicto de Chiapas”, en **Espiral**, Guadalajara, Jalisco, septiembre – diciembre, año/vol III, núm. 7.
- Escobar, Arturo. (2010) “CAPÍTULO 1, El desarrollo y la antropología de la modernidad” en Arturo Escobar, Una minga para el posdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Estupiñán Quiñones, Norman y Agudelo Nubia (2008) “Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos”, en Revista de la Educación Latinoamericana, núm. 10, pp. 25 – 40, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Boyacá, Colombia.
- Esteva, Gustavo. (2001) “Desarrollo” en Wolfgang Sachs (ed.). Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder. México, Galileo y UAS.
- Fell, Claude (1989) José Vasconcelos. Los años del Águila. México, UNAM.

Florescano, Enrique (2001) *Etnia, Estado Nación*, México, Taurus.

García Ugarte, Marta Eugenia – S. F. Rosas Salas (2016) *La iglesia católica en México desde sus historiadores (1960 – 2010)*, Anuario de historia de la iglesia/ vol. 25, pp. 91 – 161

Gasché Jorge, (2004).” *Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global*”. Ponencia presentada durante el foro latinoamericano de interculturalidad, educación y ciudadanía realizada en Cuetzalan, México, del 9 al 12 de noviembre del 2004, disponible en formato pdf en www.pucp.edu.pe/invest/ridei/ p. 12.

Gasché, Jorge (2009) “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.) (En prensa). *Educando en la diversidad, Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abyá – Yala, Quito, Ecuador.

Gasperello, Giovanna y Jaime Quintana, 2001. “*Otras geografías. Experiencias de autonomía en México*”. México.

Guevara González, Iris (2002) *La educación en México, siglo XX*, UNAM/Instituto de Investigaciones Económicas/ Porrúa editores, México.

Grupo de trabajo CLACSO (2010) *La crisis capitalista y sus alternativas: una mirada desde América Latina y el Caribe / compilado por Julio C. Gambina*. - 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO,

Guillermo Bonfil Batalla (1989) *México Profundo. Una civilización negada*, México, Ediciones Debolsillo.

Héau, Catheriney Gilberto Giménez, (2015) “Versiones populares de la identidad nacional en México”, pp. 81 – 111, en Raúl Béjar y H. Rosales, coords., *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*. Cuernavaca, UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). *Región Selva de Chiapas Perfil Sociodemográfico. XI Censo General de Población y Vivienda, 1990*. Impreso en México, 1994. pp. 35.

Instituto Nacional Indigenista – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 1948 – 2012. Primera edición 2012. <http://www.cdi.gob.mx>

Jiménez. Gilberto, (2000) “Identidades étnicas; estado de la cuestión”, en Leticia Reina (coordinadora). *Los retos de la etnicidad en los estados – naciones del siglo XXI*, Porrúa-CIESAS-INI, México.

- Katz, F. (1997) *Raíz, rebelión, revolución*, México, Era
- Larrea, A. M. (2010). La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico, pp. 15 – 17. En:” Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y Suma Kawsay”. SEMPLADES, Quito. Perú.
- Lisbona Guillén, Miguel (2008) *Persecución religiosa en Chiapas (1910 – 1940). Iglesia, Estado y feligresía en el periodo revolucionario*, UNAM/IIA, México.
- Long, Norman (2007) “Capítulo 3. La construcción de un marco conceptual e interpretativo” en *Sociología del Desarrollo: una perspectiva centrada al actor*. México, Ciesas, CoISLP.
- Loyo, Engracia, (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*, El Colegio de México, México.
- López, Enrique (2009). “Interculturalidad, Educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para un investigación comprometida y dialogal.”, en Luis Enrique López, *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. La paz: Plural*, pp. 130–218.
- Martínez Buenabad, Elizabeth. 2008. *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla*. Tesis doctoral. Publicación. Formato electrónico. México, CIESAS-CONACYT, ISBN: 978-607-486-064-1.
- Mayor Zaragoza, Federico *Educación para la paz Educación XX1*, núm. 6, 2003, pp. 17-24 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.
- Meza Huacuja, Ivonne (2016) “Por el futuro de la nación. La formación de los profesores para adolescentes de las escuelas secundarias y preparatorias públicas en la Ciudad de México (1910-1934)”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. IV, núm. 8, 2016, pp. 127-151 , 127 vol. IV, núm. 8 [pp. 127-151]
- Reyes Ramos, María Eugenia (2002) *Conflicto agrario en Chiapas: 1934–1964*, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas/ UAM, México.
- Rodríguez Wallenius, Carlos (2018) “México: de la lucha por la tierra a la disputa por los territorios rurales”, en Bernardo Mançano Fernández, Luis Felipe Rincón y Regina Kretschmer (Compiladores). *La actualidad de la reforma agraria en América Latina y El Caribe*, Colección Gripos de Trabajo, Buenos Aires, Nero/Fundación Perseu Abramo/CLACSO.

- Rojas Axel y Castillo Elizabeth. Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la Educación? En Diagnostico de la educación en Colombia, Universidad de Cauca.
- Rus, Jan (2004) “¿Guerra de castas según quién? Indios y ladinos en los sucesos de 1869”, en Juan Pedro Viqueira/ Mario Humberto Ruz (Coord), . Chiapas, los rumbos de otra historia, México, UNAM/CIESAS.
- Sámano Rentería, (2004) [El indigenismo institucionalizado en México \(1936-2000\): un análisis](#)”, en *La construcción del Estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de Derecho*, XII Jornadas Lascasianas, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas/UNAM (Serie Doctrina Jurídica, 179)
- Sáenz, Moisés, (1965) Carapam, Pátzcuaro, Michoacán, OEA/CREFAL, 3ª. Edición, 1992, (Isidro Castillo, Prólogo).
- Sartorello Stefano. Busquets María. Corral Gustavo. López Alma. Simposio. De la escuela a la milpa educativa: tensiones y negociaciones intra e interculturales en la gestación y desarrollo de un proyecto educativo para el buen vivir. XIV Congreso de Investigación Educativa COMIE. 2017. San Luis Potosí. México.
- Secretaria de Educación Pública (SEP), Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). “Experiencias innovadoras en educación Intercultural Volumen I” Ciudad de México. 2004.
- Sieder, Rachel y Macleod, Morna (2009), “Género, Derecho y cosmovisión maya en Guatemala”, en: *Desacatos*, núm. 31, septiembre-diciembre 2009.
- Tello, Carlos, 1995. *La Rebelión de las Cañadas*, México, Cal y Arena, pág. 122.
- Tonalmeyotl, Martín. “La educación bilingüe y la farsa calidad educativa” en *Revista Sinfin*, no. 19, septiembre-octubre, México, 2016, 29-33pp. ISSN: 2395-9428: <http://www.revistasinfin.com/revista/>
- UNEM (2007). *Los Hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fundación Ford - Pontificia Universidad Católica de Perú, CIESAS.
- Val, Cubero, Alejandro. Diversidad cultural y audiovisual: buenas prácticas e indicadores” (ref. CSO2011-26241) desarrollado durante el trienio 2012-2014, en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (I+D+i) del Ministerio de Economía y Competitividad de España.
- Vargas, C.G., 2002. “Globalización y artesanías: organizaciones artesanales en Chiapas”, en *De lo privado a lo público, organizaciones en Chiapas*, México.
- Vázquez, Josefina Zoraida, (1970) (2000) *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México – Centro de Estudios Históricos.

- y J. M. Kazuhiro, et al (1999) La educación en la historia de México. México, El Colegio de México – Centro de Estudios Históricos.
- Walsh, Catherine, (2002), “(de) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el ecuador”, en: Norma Füller, Editora, *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, Instituto de Estudios Peruanos, Perú.
- , (2009) “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir”, en: Patricia Medina Melgarejo, *Educación intercultural en América Latina, Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, UPN, CONACYT, Plaza y Valdés.
- , (2013) “Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos”, pp. 23 – 68, en *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I, Catherine Walsh, editora, Serie Pensamiento Decolonial, Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Zebadúa, Emilio (2003) Breve historia de Chiapas, México, El Colegio de México/ Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, Hugo y Guadalupe Valencia (1990). “Los sujetos sociales, una propuesta de Análisis”, en *Acta Sociológica*, mayo – agosto 1990, Vol. III, No. 2, México, UNAM.
- Zolla, Carlos y Emiliano Zolla Márquez 2004 Los pueblos indígenas de México. 100. Preguntas, UNAM, México.

Entrevistas:

- Entrevista con el Sr. Domingo Cruz de la Ranchería Santa Cruz, municipio de Ocosingo.
- Entrevista con Julio Toledo Hernández ex presidente de la ARIC Unión de Uniones Histórica.
- Entrevistas con educadores comunitarios activos y ex - educadores
- Testimonio de Juan Manuel Toledo Jiménez, de 28 años de edad, sociólogo por la UAM – Xochimilco. Exalumno del programa ECIDEA en nivel primaria. Miembro de la comunidad Amatitlán II, municipio de Ocosingo, Chiapas.
- Testimonio de la señora Esperanza López Gómez, de 65 años de edad, habitante del ejido Santa Lucia, Municipio de Ocosingo, Chiapas

Testimonio de Jerónimo Gutiérrez Moreno, educador del Centro de Investigación Infantil Comunitaria, nivel preescolar, Diego Rivera, con clave 07ECC00644A, ubicado en la Comunidad de Lázaro Cárdenas segunda sección. Municipio de Chilón Chiapas.

Testimonio de Diana Guadalupe Rodríguez Hernández, educadora del Centro de Investigación Infantil Comunitaria, nivel primario, 16 de septiembre, con clave 07EPB0669N, ubicado en la Comunidad de Lázaro Cárdenas segunda sección. Municipio de Chilón Chiapas.

Testimonio de Miguel Juárez Toledo, ex educador del programa ECIDEA, habitante del ejido Amatitlán II, municipio de Ocosingo, Chiapas. Enero del 2020.

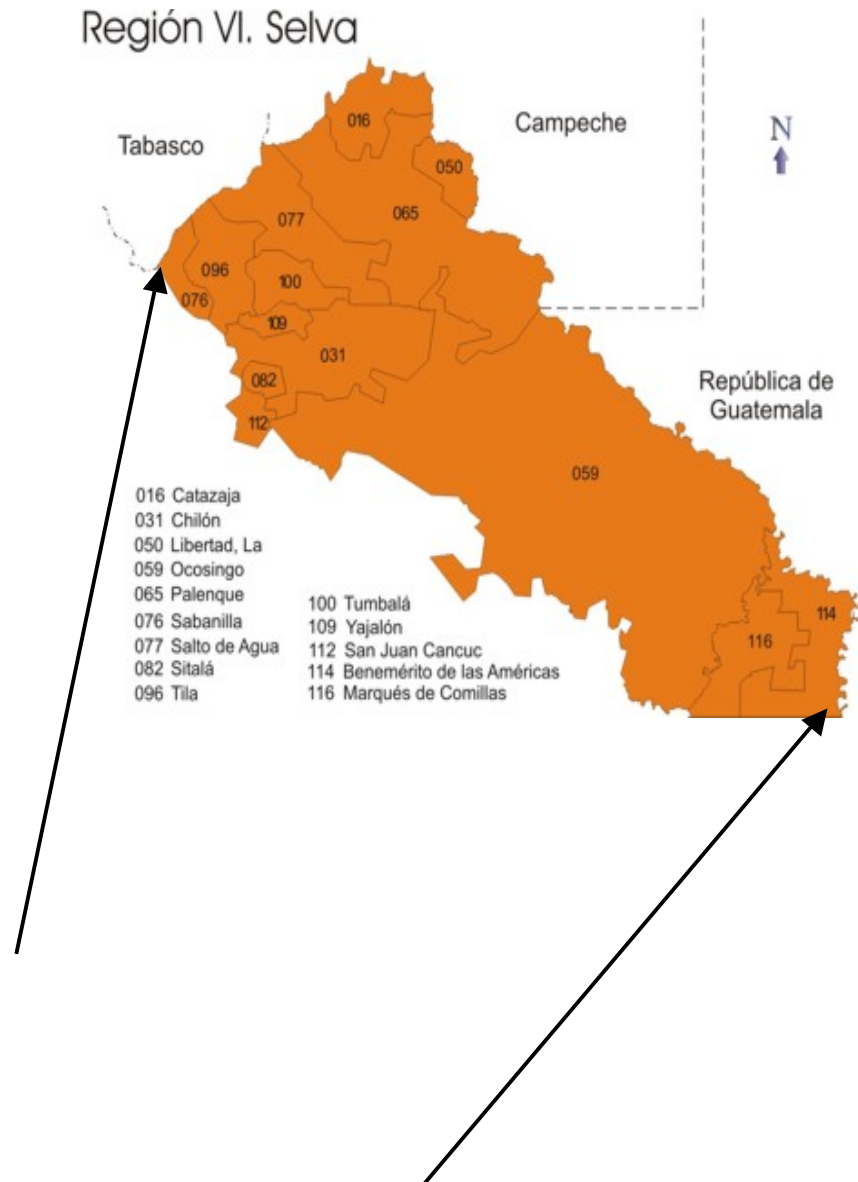
Testimonio de Martín Girón Gómez, ex alumno del Bachillerato Técnico Bivalente y ex trabajador del Patronato, noviembre de 2020.

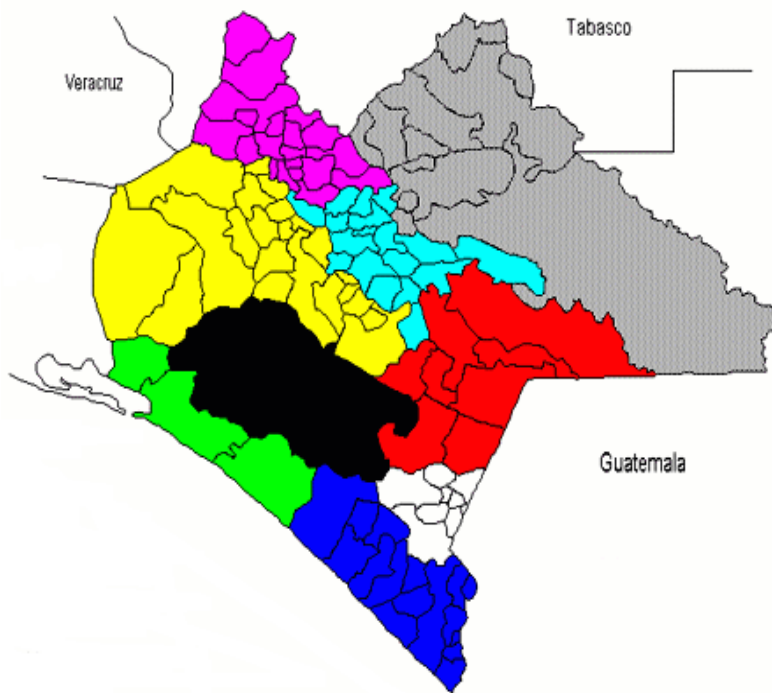
Testimonio del educador de nivel preescolar Roberto Hernández López, del ejido Santa Lucía, municipio de Ocosingo, Chiapas. Enero del 2020.

Entrevista con Sonia Romero Moya, Ejido Amatitlán II, municipio de Ocosingo, Chiapas a 20 de mayo de 2020.

ANEXOS

ANEXO 1. Región de cobertura del ECIDEA EN 1996 dentro del estado de Chiapas.



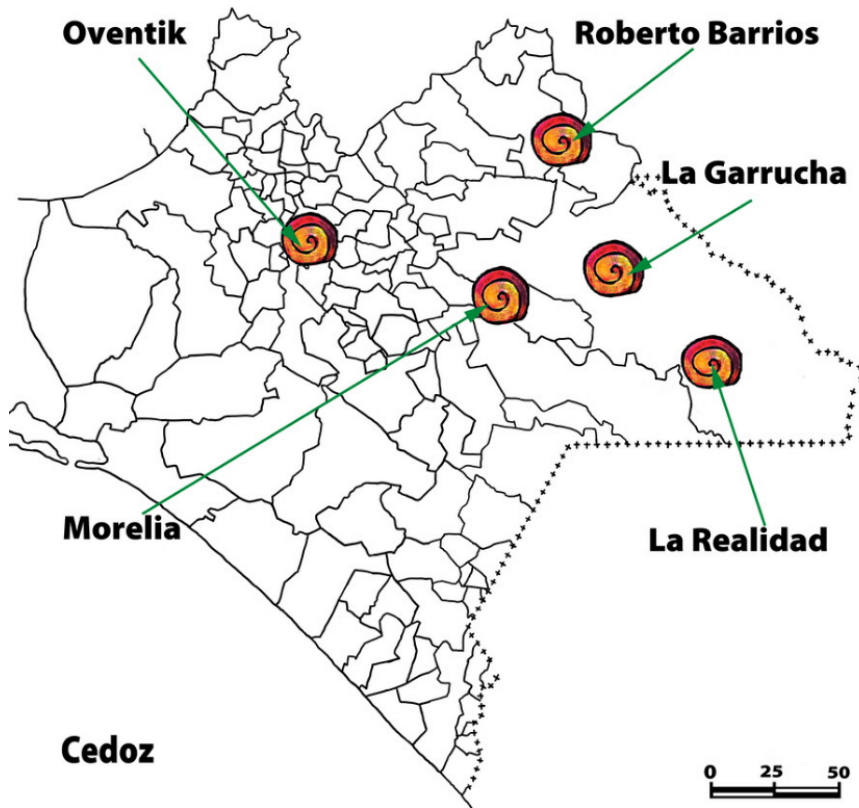


ANEXO 2. Comunidades que fundaron el programa de Educación Comunitaria Indígenas para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) en la región Selva.

No.	LOCALIDAD	MUNICIPIO
01	Poblado Naranja 1	Ocosingo
02	Ejido Santo Tomas	Ocosingo
03	Rancho La Martinica	Ocosingo
04	Poblado San Agustín	Ocosingo
05	Ejido Santa Lucia	Ocosingo
06	Ejido Macedonia	Ocosingo
07	Ejido Peña Chavarico	Ocosingo
08	Ranchería Segundo Pamanavil	Ocosingo
09	Ejido Nueva Las Tacitas	Ocosingo
10	Ejido Laguna Santa Elena	Ocosingo
11	Poblado Naranja II	Ocosingo
12	Ejido Ojo de Agua San Jacinto	Ocosingo
13	Poblado Santa Rosa	Ocosingo
14	Ejido Nuevo Paraíso	Ocosingo
15	Poblado Vista Alegre	Ocosingo
16	Ejido Las Tacitas	Ocosingo
17	Ejido Nuevo León	Ocosingo
18	Poblado El Bambú	Ocosingo
19	Ranchería Emiliano Zapata	Ocosingo
20	Ejido Tzajalob	Ocosingo
21	San Jerónimo	Ocosingo
22	San Francisco	Ocosingo
23	El Roble	Ocosingo

24	Ejido La Grandeza	Altamirano
25	Lázaro Cárdenas Segunda Sección	Chilón
26	San José Los Mangos	Chilón
27	Guadalupe Tzajal Huk'um	Chilón
28	Piquinteel	Chilón
29	Yaxtelja	Chilón
30	Santa Juana	Sitalá
31	Santa Bárbara	Sitalá
32	Santa Cruz el Recreo	Sitalá

ANEXO 3: Ubicación de los caracoles zapatistas en el estado de Chiapas



ANEXO 4: Las trece demandas de los zapatistas



ANEXO 5: El himno Zapatista

Himno Zapatista	
<p>Ya se mira el horizonte Combatiente zapatista El camino marcará A los que vienen a tras</p> <p><i>Vamos, vamos, vamos, vamos adelante Para que salgamos de la lucha avante Porque nuestra patria grita y necesita De todo el esfuerzo de los zapatistas</i></p> <p>Hombres, niños y mujeres El esfuerzo siempre haremos Campesinos y obreros Todos juntos con el pueblo</p> <p><i>Vamos, vamos, vamos, vamos adelante Para que salgamos de la lucha avante Porque nuestra patria grita y necesita De todo el esfuerzo de los zapatistas</i></p>	<p>Nuestro pueblo exige ya Acabar la explotación Nuestra historia dice ya Lucha por la liberación</p> <p><i>Vamos, vamos, vamos, vamos adelante Para que salgamos de la lucha avante Porque nuestra patria grita y necesita De todo el esfuerzo de los zapatistas</i></p> <p>Ver que planes hay que hacer Y seguir en la consigna Que vivamos por la patria O morir por la libertad</p> <p><i>Vamos, vamos, vamos, vamos adelante Para que salgamos de la lucha avante Porque nuestra patria grita y necesita De todo el esfuerzo de los zapatistas</i></p>