

Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México

María Bertely Busquets*

CIESAS-DF

Este capítulo sistematiza algunos de los aportes del movimiento político y pedagógico intercultural que se genera en y desde Chiapas con la agencia de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) a los movimientos postcoloniales. Se analizan algunas condiciones que posibilitan una agencia bajo control indígena, que genera una red interestatal a la que se integran educadores indígenas independientes, autónomos y oficiales así como académicos jurídicamente comprometidos.

(Educación intercultural, movimientos sociales postcoloniales, agencia indígena y formación docente, método inductivo intercultural, descolonización del conocimiento)

ANTECEDENTES

¿Cuáles son los aportes del movimiento político y pedagógico que se genera en y desde Chiapas, a iniciativa de los mismos pueblos y comunidades indígenas, a la educación intercultural y al movimiento global postcolonial y altermundista contemporáneo? ¿la agencia indígena subalterna puede generar prácticas educativas contrahegemónicas que transformen el poder Estado-céntrico e involucren a profesores indígenas no sólo independientes y autónomos, sino oficiales, así como a colaboradores no indígenas?

Los diplomados Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües, impar-

* bertely@ciesas.edu.mx

tidos en varias sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con la colaboración de los educadores-campesinos de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y educadores independientes (UNEM/EI) del estado de Chiapas, responden en parte a estos cuestionamientos. Los diplomados se imparten a partir de un convenio firmado en el 2007 entre el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), institución que colabora con la UNEM desde hace más de quince años, y la UPN/Ajusco, como la sede central de esta universidad ubicada en la ciudad de México. En estos diplomados, educadores indígenas de Chiapas, que no han abandonado la vida campesina, acompañan el proceso de formación de los profesores oficiales, la mayoría de ellos dependientes de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en el marco de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPYPMI) que ofrece la misma UPN.¹

Este acompañamiento se destina a la apropiación de los principios ontológicos, jurídicos, pedagógicos y epistémicos del Método Inductivo Intercultural (MI) acuñado por Jorge Gasché² y retroalimentado a partir de la participación de la UNEM/EI en distintos proyectos colaborativos. Los diplomados, impartidos hasta la fecha en los estados de Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán y, desde el 2011 en Yucatán, cumplen con la justificación institucional de apoyar la titulación de los alumnos de la LEPYPMI, aunque sus resultados plantean más bien la apertura de una ruta educativa transformadora. En cada entidad colaboran una pareja pedagógica intercultural (un docente no indígena y otro indígena, adscritos a la UPN), inves-

¹ Los diplomados apoyan el eje formativo destinado a fortalecer la práctica docente y logran articular los campos de naturaleza, lengua, social y matemáticas a partir del enfoque integral Sociedad-Naturaleza que sustenta el MI.

² Jorge Gasché, "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá R., coords., *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2008, 367-397; Jorge Gasché, "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura" en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá, coords., *op. cit.*, 2008, 279-365.

tigadores no indígenas del Ciesas así como dos formadores indígenas de la UNEM/EI. La atención a los egresados de estos diplomados se generó a partir de un nuevo proyecto desarrollado con el auspicio del Conacyt,³ a partir del cual se generó la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) que, además de construir desde abajo una nueva pedagogía, busca transformar las subjetividades, construye alternativas viables para el ejercicio activo de los derechos individuales y colectivos en materia indígena, y genera prácticas contrahegemónicas que nos llevan a repensarnos al interior de los nuevos movimientos sociales.

La conformación de la REDIIN, después de un proceso que inicia hace más de quince años, nos lleva a repensarnos cuando pocos proyectos logran tal continuidad, permanencia y sedimentación inter-regional en el tiempo. En esta contribución, quien escribe ha fungido desde el Ciesas –por más de una década– como coordinadora académica e impulsora de estas y otras iniciativas que anteceden a la formación de nuestra red. Y hablo de “nuestra red” porque los logros reportados son producto de la estrecha colaboración intercultural entre educadores indígenas y académicos tanto indígenas como *kaxlanes*.⁴ Desde mi lugar como *kaxlan*, lo que expongo a continuación retoma las voces de algunos colaboradores indígenas de Chiapas, tanto de la UNEM e independientes como oficiales, para profundizar en los principios políticos y ontológicos del MII. Estos principios se enmarcan en los enfoques postcoloniales, los postulados en torno al Buen Vivir así como los nuevos movimientos sociales que, no obstante, están implícitos en los diplomados y en las otras iniciativas mencionadas, han sido poco visibilizados en contraste con los aportes jurídicos, pedagógicos, epistémicos y metodológicos del MII, como puede apreciarse en los productos referidos a lo largo del capítulo.

En este caso, retomo las voces indígenas de los fundadores de la UNEM, algunos educadores independientes y aún de recientes inte-

³ Me refiero al componente 2, Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües bajo mi coordinación al interior del proyecto general Conacyt/Fordecyt destinado a la instalación del Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco del Ciesas (2010-2012).

⁴ En Chiapas, la categoría *kaxlan* se aplica a las personas mestizas y no indígenas.

grantes de la REDIIN, y lejos de ser producto de entrevistas o aportar información sobre cómo han utilizado el MII para diseñar sus propuestas pedagógicas, materiales educativos y un currículum escolar propio, fueron recabadas por quien escribe al colaborar con ellos en foros, talleres y encuentros presenciales realizados en el marco de diversos proyectos colaborativos, donde los principios y enfoques antes mencionados fueron también interpretados por mí, a partir de sus propias voces.

ENFOQUES POSTCOLONIALES Y CONFLICTOS ENTRE EL MAL Y EL BUEN VIVIR

En un foro sobre Plurinacionalidad y Buen Vivir realizado en 2011 en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, mientras planteábamos una interculturalidad marcada por relaciones intersociales conflictivas, M. de Irma, una profesora tsotsil de la REDIIN,⁵ introduce la siguiente interrogante: “¿la cultura dominante alude sólo a Occidente?”⁶ Ella misma contesta que “en toda sociedad existen prácticas dominantes y Mal Vivir”,⁷ lo cual yo interpreto como relevante porque, más que Occidente *versus* formas de vida indígenas, pugnas entre el primer y el tercer mundo, o relaciones de dominación y diferencias

⁵ Los hallazgos derivan del foro: Plurinacionalidad y Buen Vivir. Compartiendo Experiencias en la Educación Superior, realizado a partir del proyecto focal coordinado por María Bertely: Estado nacional y educación superior intercultural en México. Esto, en el marco del proyecto realizado en Colombia, Ecuador, Bolivia y México, bajo la coordinación de Luis Enrique López Hurtado y Guido Machaca: Plurinacionalidad y construcción ciudadana en educación superior (FUNPROEIB ANDES, 2011-2012). Consultar: Luis Enrique López, *Plurinacionalidad y construcción ciudadana en la educación superior en América Latina*, La Paz, Bolivia, Plural Editores (en prensa). Los investigadores asociados para el caso mexicano fueron: Stefano Sartorello (UNICH), Paola Ortelli (UNACH) y Raúl Gutiérrez (Ciesas). El foro se realizó en colaboración con el proyecto: El Buen Vivir. Miradas desde abajo y desde dentro para el diálogo y la inter-comprensión intercultural. Este último fue coordinado por Stefano Claudio Sartorello (UNICH-IESALC-UNESCO).

⁶ En adelante, todos los entrecomillados refieren a palabras o frases textuales de nuestros colaboradores indígenas.

⁷ Utilizamos mayúsculas cuando nos referimos al Mal Vivir y el Buen Vivir por tratarse de proyectos sociales alternos, que convergen en el espacio y el tiempo histórico y plantean dilemas a los sujetos educativos, cuya solución depende de transformaciones subjetivas, la toma de conciencia y la libre elección.

entre el norte colonizador y el sur colonizado, debiésemos hablar del Mal Vivir que se derivó de la noción de desarrollo que colonizó a todo el mundo a partir de la modernidad y el proyecto económico, político, civilizatorio y depredador que, efectivamente, surgió de Occidente. En el presente, el Mal Vivir es global y se expresa en el proyecto neocolonizador que no visibiliza, despersonaliza y neutraliza las fuentes de poder en todo el mundo.

Indígenas y kaxlanes, desde nuestra particular posición y perspectiva, asumimos que el conflicto intersocietal entre el Buen y el Mal Vivir, aunque encuentra sus orígenes en la Europa occidental, no tiene que ver más con los movimientos independentistas y anti-coloniales que irrumpieron en siglos anteriores. Ahora enfrentamos la prolongación del estado de esclavitud, silenciamiento, opresión y Mal Vivir manifestados en las diásporas, el racismo, la expropiación y la explotación tanto de los sectores subalternos como de los territorios y los recursos naturales que pertenecen a los pueblos originarios. Se trata, en pocas palabras, de una dominación económica, política y cultural que es propia del neocolonialismo.

Para Robert J. C Young,⁸ la historia colonial que en el siglo XIX se transforma en imperialismo, no opone más al Occidente con el mundo no Occidental en el presente. Ahora se reportan los efectos globales de un nuevo colonialismo sobre grupos, pueblos y sociedades que cuentan con diferentes tradiciones históricas, a las cuales se impone un mismo patrón de desarrollo, altamente depredador. De este modo, los enfoques postcoloniales asocian la liberación política con la liberación económica y cultural de las sociedades subalternas, lo cual implica para los pueblos indígenas el ejercicio de los derechos nacionales e internacionales, la lucha contra la opresión y la antidemocracia, así como la crítica a las condiciones objetivas, subjetivas y culturales que se derivan de la dominación, antes planteadas por el marxismo, los teóricos de la dependencia y los críticos de la teoría del subdesarrollo en América Latina y África, como José Carlos Mariátegui y Frantz Fanon, entre otros.

⁸ Robert J. C. Young, *Postcolonialism. An historical introduction*, Blackwell Publishing, 2001.

A partir del enfoque postcolonial se generan prácticas de resistencia expresadas en la culturización de los ámbitos políticos, donde el conocimiento académico es cuestionado a partir de los significados, los conocimientos y las prácticas indígenas, en el marco de las disputas y resistencias que plantean los movimientos por la emancipación, así como el activismo académico y político en todo el mundo. Las acciones postcoloniales, en ese sentido, implican también reformulaciones metodológicas con respecto al modo en que han operado, a la fecha, las ciencias sociales occidentales.⁹

Los materiales educativos diseñados actualmente en los diplomados antes mencionados, con fundamento en el MII acuñado por Jorge Gasché, parten precisamente de la investigación, la explicitación y la formalización de los conocimientos y los valores indígenas, derivados también de la pedagogía tzotzil estudiada por Elías Pérez.¹⁰ Se trata de una indagación de carácter colaborativo en la que participan los mismos profesores indígenas, cuyo sentido vivencial descansa en las actividades prácticas realizadas por los comuneros en territorios, con recursos y fines sociales propios. Por medio de la participación activa de los profesores indígenas en estas actividades, así como el interaprendizaje intercultural e interétnico, los conocimientos y valores sociales propios se articulan a los conocimientos escolares y universales. Todo lo anterior en coincidencia con perspectivas metodológicas hermanadas, inspiradas en nuevos géneros narrativos y autorías infantiles indígenas, ciudadanías alternas así como experiencias colaborativas, de autorreflexividad y enfocadas a la coteorización y descolonización del conocimiento.¹¹

⁹ Robert J. C. Young, *op. cit.*, 2001.

¹⁰ Elías Pérez, “La educación en la familia tzotzil: experiencia y formación”, en Ángel B. Espina Barrio, ed., *Familia, educación y diversidad cultural*, Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León, 2004, 219-227. Resulta necesario aclarar que aunque en el portal del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) aparece la denominación a la lengua tsotsil con la letra “s”, este autor aún cuando pertenece a tal grupo sociolingüístico utiliza la “z” en la palabra “tzotzil”.

¹¹ Rossana Podestá, *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de los niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002; Rossana Podestá, *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas y niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*, México, CEIB, SEP, 2007; María Bertely y Raúl Gutiérrez Narváez, “Perspectivas teóricas en torno a la construcción

En este sentido, sin desglosar los procesos metodológicos y las características de los diversos productos y materiales educativos que avalan esta experiencia, lo que importa resaltar aquí es cómo la participación en un movimiento de carácter postcolonial implica confrontar el Mal Vivir con el Buen Vivir desde una perspectiva que podemos definir como “glocal”, lo cual alude a la interdependencia entre lo global y lo local así como al interés por contribuir desde las prácticas y los valores positivos de los pueblos indígenas al Buen Vivir de todos los seres que habitan la tierra. Y regresando a lo que sucedió en el foro referido, Elías Pérez, un formador indígena de la REDIIN, propuso “despedazar en lengua propia”, a partir de “explicaciones claras y concisas desde nuestros pueblos”, el Buen Vivir o *Lekik Kuchlejal* que da sentido a la nueva educación. Esto, cuando la arqueología del concepto –en sentido émic– remite a “lo bueno”, “al revivir” y “volver a vivir más allá” así como a realidades históricas y reivindicaciones que tienen que ver con la transformación de los actuales Estados neoliberales y la construcción de marcos ciudadanos, políticos y democráticos alternos. En nuestras palabras, aprendidas en la colaboración entre indígenas y kaxlanes, la nueva educación busca construir Otro Mundo más sano y saludable.

Pero los educadores indígenas involucrados en esta búsqueda consideran también que para cultivar la “vida buena”, se deben comprender los efectos del Mal Vivir. Esto, cuando este conoci-

de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México”, en Juan Ansión Santiago Alfaro y Fidel Tubino, eds., *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008, 125-161; Joanne Rappaport, “Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración” en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, Bogotá, 2007, 197-229; Xóchitl Leyva Solano, *Conocimiento y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, México, Ciesas, UNICACH, Programa Democratización y Transformación Global, UNMSM, en prensa; Stefano Sartorello, “Ser para hacer: El proceso de coteorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas”, en *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, núm. 3, año II, San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2010, 21-48.

miento se aplica a todos los seres de la naturaleza, incluido el pájaro que “amanece cantando pero está consciente de que debe buscar su alimento. Si no encuentra su alimento tiene que emigrar y pierde su buena vida”. El Buen Vivir, entonces, implica el cuidado y arraigo territorial y, además, es para el mundo y para todos los seres de la naturaleza que no encuentran alimento; “no sólo para nosotros”.

Al parecer, trabajar para el bien común articula los ámbitos de vida política, social y productiva porque “se buscan tierras, comida y salud no para el bien del padre, sino de los hijos” y “se piensa en la salud para uno para pensar en la comunidad”. A esto se agrega que “la opinión individual” debe destinarse al “bien comunitario”, donde “los abuelos son una parte importante de la familia, por su sabiduría y conocimientos de cómo trabajar la tierra” así como los consejos que dan a sus hijos. Por ello se requiere “no perder el respeto sino convivir en el trabajo y ayudando al otro”. Además, se menciona la importancia de los “acuerdos para vender para el bien común nuestros recursos”. Estos acuerdos no se establecen “con los de afuera, sino para el bien familiar”. En el trabajo comunitario, entonces: “la ayuda y la reciprocidad” se viven como prácticas políticas, sociales y productivas destinadas al bien común.

Sobre la integridad sociedad-naturaleza, como una materia cardinal en el ámbito de los derechos indígenas, nuestros colaboradores indígenas hablan del respeto a la Madre Tierra, a la que hay que “darle cuidados” porque “la tierra y el agua no son objetos, sino la Madre que nos da salud física y mental”. De ahí se desprende su siguiente concepto de democracia: “Unión que debe haber en la comunidad y se debe a personas que, en asambleas, toman acuerdos en lo económico, lo social y lo natural para el bien común y de la Madre Tierra”.

En este sentido, en el marco de las relaciones intersociales, el Buen Vivir implica para ellos conflictos, ambivalencias y dilemas: “decidir entre todos el mejor camino para la comunidad”. Esto, cuando el Mal Vivir supone, en sus palabras, “desarrollo e introducción de servicios públicos, carreteras y hospitales” y “desarrollo para abatir la pobreza” con el fin de acceder a nuevos satisfactores y necesidades.

El presidente de la UNEN nos dice al respecto:

La educación hace que nuestros jóvenes se vayan y cambien sus formas de vestir. Vienen *cholos*¹² y ya no quieren la música tradicional ni participan en la fiesta. Se rompe así con la convivencia Sociedad-Naturaleza. Olvidan su cultura y respeto a los mayores. La milpa, como el principal espacio de transmisión de conocimientos –como la petición de lluvias– la dejan los jóvenes que salen a estudiar. Emigran y consumen en Aurrerá, usan carreteras y servicios, pero no son por ello más sanos.¹³

Ellos mencionan el uso manipulador que el gobierno federal mexicano ha hecho del Buen Vivir a partir del slogan “Vivir Mejor” y en interaprendizaje intercultural e interétnico profundizamos en la arqueología y el sentido émic del concepto Buen Vivir, y recuerda uno de nuestros colaboradores indígenas que antes se aludía sólo al *Kuxlejal*, referido simplemente al “vivir”, pero con el tiempo se hizo necesario el término *Lekil*, que significa “buen”. Este cambio o adjetivación parece implicar que el Buen Vivir se construye como una categoría no sólo vivencial, sino étnico-política, que surge a partir de relaciones interculturales e intersociales conflictivas, como respuesta al Mal Vivir global. Este dilema plantea también la tensión y elección ético-política entre el Mal y Buen Vivir, manipulada por programas de gobierno que, como Oportunidades, suponen que Vivir Mejor implica superar la pobreza incrementando y asegurando el acceso a servicios públicos y sociales así como a satisfactorios con independencia de la integridad sociedad-naturaleza.

Un compañero ch’ol independiente aclara con su propia definición la manera en que el Buen Vivir (*weñlel lajkuxtyálel laj*) depende de la vida del territorio y, en consecuencia, de la integridad sociedad-naturaleza a la que aluden diversos instrumentos jurídicos internacionales en materia de derechos colectivos e indígenas:

¹² En la frontera México-Estados Unidos, esta palabra se utiliza para nombrar a emigrantes mexicanos de clase social baja y, sobre todo, para designar a indígenas en proceso de aculturación.

¹³ Palabras de Jorge Guzmán, campesino tselal y presidente de la UNEM.

Debemos de cuidar el agua porque el agua nos da la vida; la milpa es un proceso. En pocas ocasiones se da el Buen Vivir, porque a veces, al cultivar, se fumiga para que sea menos trabajo. Los apoyos del Procampo son enemigos del Buen Vivir. El Buen Vivir habla de lo bueno de la vida que viene, después de nosotros, para las personas, animales y plantas. Somos uno solo y el trabajo es un proceso, para transformar y luchar por la vida buena. Esto está presente en los consejos y, para tener una buena cosecha debes ofrecer algo en reciprocidad: “Tierra, te pido buenas plantas y te entrego esto”. Por eso te aconsejan: “No lo maltrates porque esto es nuestra vida y no se consi-gue solo así”. Ésta es la vida del territorio y hay mucho debajo del agua.¹⁴

El Mal Vivir, en sus palabras, se relaciona con transformaciones profundas con respecto al sentido del trabajo que desde una lectura marxista —que es la de quien escribe— podría explicarse como la separación del productor directo de sus medios de producción, como marca de la acumulación originaria y permanente del capitalismo, en función de la concentración monetaria. En otras palabras, el trabajo y su valor es desnaturalizado a partir de un mundo social y humano separado de la naturaleza, lo cual se corrobora en la voz de nuestro colaborador ch’ol: “El dinero ha transformado nuestra forma de pensar. Los maestros viven de su quincena y se olvidan de lo demás, abandonan la tierra, obtienen dinero y compran maíz sin trabajar. La buena vida es el trabajo porque, sin trabajo, no hay buena vida”.¹⁵

En el mismo sentido, un educador tseltal agrega al *Lekil Kuxlejal* el término *A’iel* que significa “trabajo”, además de *Te yutsilal kuxle-jaltik* que alude a “lo bonito de nuestra vida”, donde *Jaltik* refiere al “nosotros”. *Lekil Kuxlejal* “es orden, disciplina, alegría, producir con los demás y respeto a los acuerdos” además de “participación democrática, asamblea y toma de acuerdos”. Pero este tipo de cooperación siempre está sometida a ambivalencias, dilemas y conflictos personales, interculturales o intersociales porque, a partir de la decisión individual y la seducción que ejerce en los seres humanos el poder

¹⁴ Palabras de Francisco Arcos, educador ch’ol independiente.

¹⁵ Palabras de Francisco Arcos, educador ch’ol independiente.

egoísta, se puede “pasar al negocio y romper la armonía con la naturaleza”. A partir de estas y otras tensiones de carácter ontológico, indígenas y kaxlanes aprendimos que lograr el Buen Vivir supone trabajo, lucha constante, persistencia y resistencia al Mal Vivir. El Buen Vivir, como mencionó uno de nuestros colaboradores indígenas, “no cae del cielo”, debiéndonos educar para ello.

ENFOQUES POSTCOLONIALES Y PEDAGOGÍAS SUBALTERNAS

Juan Guzmán Gutiérrez, un joven universitario tseltal de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) e integrante y fundador de la UNEM, en un taller realizado en el Ciesas Distrito Federal, en el marco del proyecto Conacyt/Fordecyt referido, habla acerca de la necesidad tanto de “formar niños y jóvenes desde la comunidad” como de cuestionar enfoques como el psicogenético que –desde su perspectiva– “nos hacen individualistas”. Su hipótesis es que la formación política y ética de los niños y jóvenes tiene que ver con los enfoques pedagógicos a partir de los cuales la escuela los educa. Y en este sentido, este joven educador encuentra que las perspectivas histórico-cultural y sociogenética,¹⁶ implícitas en el MII y en la misma pedagogía indígena, resultan más adecuadas para “nuestra formación en la faena”. En otras palabras, el enfoque pedagógico tiene mucho que ver con la formación ciudadana y del sujeto político postcolonial.

Durante nuestros encuentros comentamos que la Declaración Universal de los Derechos del Niño no considera definición alguna acerca de los derechos colectivos de la infancia indígena. Los derechos de la infancia, al considerar al niño y a la niña en su individualidad, fomentan la aculturación de la infancia indígena cuando, en

¹⁶ Lev S. Vygotsky, *Obras escogidas* III y IV, Madrid, Visor, 1995, 1996; Alexis Leoniev, *El desarrollo del psiquismo*, Madrid, Akal, 1983; Bárbara Rogoff, *Aprendices de pensamiento*, Madrid, Editorial Paidós, 1993; Jean Lave, *La cognición en la práctica*, Barcelona, Editorial Paidós, 1991; Carmen Gallegos, “El currículo de primaria basado en actividades como puente entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía peruana” en *Cultura y Educación*, núm. 13/1, Madrid, 2001, 73-92; Jessica Martínez, “Diseño educativo para un aprendizaje intercultural. Una experiencia de formación de jóvenes maestros en la Amazonía peruana”, en *Cultura y Educación*, núm. 13/1, Madrid, 2001, 93-114.

sus pueblos, los derechos individuales se ejercen y realizan en el marco de los derechos colectivos: derecho a participar en la familia, la comunidad y las asambleas con voz propia, con capacidad de disenso, pero pensando en el bien común. Entonces, indígenas y kaxlanes, nos preguntamos: ¿Cómo resistir los cambios que ha tenido la estructura mental de los alumnos y las alumnas indígenas y no indígenas desde una pedagogía centrada en el individuo? y ¿cómo hacer compatibles el yo con el nosotros –incluidos todos los seres de la naturaleza– desde un modelo pedagógico que deje atrás la educación bancaria a la que alude Paulo Freire?¹⁷

En términos pedagógicos, la UNEM/EI ha encontrado en el MII algunas respuestas porque, como sus fundadores e integrantes de la red sostienen, “todos somos maestros y acompañantes”. Un componente del método indica la necesidad de colaborar con las comunidades indígenas no únicamente a partir de problemas, sino considerando sus conocimientos, valores, dilemas y capacidad de agencia; a ello alude el ejercicio activo de sus derechos individuales y colectivos. Entre otros, estos principios animan la trayectoria étnico-política a la UNEM/EI, el diseño de sus primeras *Tarjetas de autoaprendizaje*,¹⁸ y siguen fructificando hasta conformar una nueva escuela de pensamiento y praxis pedagógica en el marco del proyecto Conacyt/Fordecyt referido. Por cuestiones de espacio y, sobre todo, porque tal decisión implicaría profundizar en otro orden de ideas, no se incluyen aquí evidencias que muestren las características de estos materiales y productos. Baste mencionar que en 2013 se publican las nuevas *Tarjetas de Auto-Interaprendizaje*¹⁹ generadas en

¹⁷ En cuanto al enfoque educativo intercultural oficial véase: Elías Zamora y M. Olivera, “Presentación”, en Horacio Gómez Lara, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*, México, Unicach, Juan Pablos Editor, 2011. Los autores mencionan que las nuevas instituciones de educación técnica y superior diseñadas por los organismos nacionales y multinacionales –específicamente para los indígenas chiapanecos– no promueven el desarrollo socioeconómico de las comunidades indígenas sobre sus propios ejes y capitales culturales; al contrario, su objetivo es dotar selectivamente a los jóvenes con los capitales culturales adecuados para ejercer sus servicios profesionales, técnicos y administrativos en las empresas e instituciones que funcionan en la región, pero fuera de sus comunidades.

¹⁸ María Bertely, coord., *Tarjetas de autoaprendizaje*, México, CGEIB-SEP, UNEM, 2004.

¹⁹ María Bertely, coord., *Tarjetas de Auto-Interaprendizaje: pueblos tsotsil, tseltal y chuj*

cuatro entidades federativas, las cuales incluyen planeaciones didácticas y reportes videograbados de experiencias a cargo y con la autoría de los profesores indígenas de la REDIIN, en colaboración con las comunidades indígenas de origen o en las que trabajan. Los materiales educativos se diseñan en doce lenguas indígenas y, actualmente, en versiones aún no publicadas en maya yucateco; en todos los casos se producen también en español. Estos materiales, además de cultivar el MII y una perspectiva sintáctica de la cultura,²⁰ se suman a otros como el cuaderno de trabajo *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo* y el *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe* de la UNEM,²¹ donde las bases jurídicas, políticas, éticas, ontológicas y pedagógicas de este enfoque se fusionan y articulan con las pedagogías indígenas.

De este modo, al promover interaprendizajes no sólo pedagógicos, sino dilemas ontológicos, políticos e intersociales entre los educadores de la UNEM/EI, los profesores oficiales adscritos a diversas sedes de la UPN y sus colaboradores no indígenas, la REDIIN construye, desde abajo, un movimiento social y pedagógico que se articula con otras acciones colectivas organizadas y similares en México y Latinoamérica.

LA REDIIN Y LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Jorge Alonso,²² en un texto dedicado a *Repensar los movimientos sociales*, nos lleva también a repensar nuestra propia experiencia étnico-política. Y digo “nuestra” porque los indígenas y kaxlanes que

(Estado de Chiapas), pueblos ngigua, ngiba y nahua (Estado de Puebla), pueblo purhépecha (Estado de Michoacán) y pueblos mixe, zapoteco, mixteco y chatino (Estado de Oaxaca), México, Ciesas, 2012.

²⁰ Jorge Gasché, “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá, coords., *op. cit.*, 2008, 279-365.

²¹ María Bertely, coord., *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, México, Libros del Rincón, Colección Espejo de Urania, Ciesas, SEP, 2008; UNEM et al., *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*, México, Ciesas, 2009.

²² Jorge Alonso, *Repensar los movimientos sociales*, México, Ciesas, 2013.

participamos con la UNEM/EI y en la REDIIN protagonizamos un movimiento educativo de nuevo cuño y esta modesta acción colectiva coincide en parte con las estrategias de lucha que caracterizan al movimiento zapatista, algunos somos visibles y otros invisibles, aunque todos somos persistentes y estamos vigilados desde abajo. Es cierto que a diferencia de las escuelas zapatistas tanto la organización como la red han mantenido relaciones con el gobierno, trabajan no sólo con educadores autónomos zapatistas, sino con autónomos de los zapatistas y también oficiales, y han recibido desde su creación distintos apoyos para desarrollar proyectos realizados a partir de su propia iniciativa o al interior de las instituciones de Estado, como es el caso de la UPN y la DGEI.

Pero también es verdad que la UNEM/EI y la REDIIN han dejado la responsabilidad de las negociaciones no sólo con la Secretaría de Educación Pública, sino con las distintas agencias financiadoras, como ha sucedido con la Fundación Ford, el Conacyt o la misma DGEI, a los kaxlanes. Como una disposición aprendida y arraigada, el poder formal que ejercen los académicos no indígenas tanto en la sistematización técnica de los resultados y las propuestas como en la obtención de recursos y el seguimiento de los proyectos, es sometido a la vigilancia y al poder sustantivo y agencia bajo control indígena.²³ Este poder sustantivo, al igual que la capacidad étnico-política de la organización y la red, implica para todos asumir una posición clara con respecto a los pueblos indígenas como sujetos del derecho público, establecidos en instrumentos jurídicos internacionales como el Convenio 169 de la OIT y, en la nación, en Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar incumplidos por el gobierno. Además, actuar en función del poder sustantivo exige tomar posición “de un lado y no del otro”, como sostiene un colaborador no indígena, base de apoyo zapatista, así como resistir la dominación objetiva y subjetiva al “mandar y coordinar obedeciendo”; esto último entre los kaxlanes

²³ María Bertely, “Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas”, en Gabriel Ascencio Franco, coord., *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, Chiapas, México, PROIMMSE-IIA-UNAM, 2013.

responsables de los equipos estatales. A ello se suma no sólo saber negociar con el Estado, sino cuidar una nueva escuela de pensamiento y praxis pedagógica y étnico-política construida en torno al MII, la UNEM/EI y la REDIIN y, sobre todo, asegurar la centralidad que ocupa el arraigo en la parcela y la vida campesina.

Estos mandatos implican para indígenas y no indígenas, además, cumplir con cargos sembrados²⁴ desde abajo, que permanecen, cambian o se retoman en el tiempo a partir del poder formal o sustantivo ejercido por indígenas y no indígenas así como la palabra cumplida a favor de un proyecto común. Cumplir con lo sembrado para el bien común implica entre otros cargos y responsabilidades: cuidar la propiedad y autoría colectiva del MII al respetar el consejo y la vigilancia que ejercen tanto los fundadores de la UNEM, como otros educadores pioneros e independientes, los mayores y los más experimentados, persistentes y leales a los intereses comunitarios y las reivindicaciones étnicas, cuya palabra es siempre escuchada; cuidar, participar y acompañar los trabajos que se realizan en y desde Chiapas en otras entidades federativas; y demostrar en los ámbitos públicos y privados las capacidades liberadoras y autonómicas que se derivan de una agencia indígena fundada en el control del conocimiento sustantivo. Estas capacidades se muestran no sólo en las escuelas sino en las parcelas, los espacios de convivencia familiar y comunitaria así como en los parajes, donde el trabajo educativo en las milpas se convierte en ejemplo y práctica de resistencia *de facto*.

En particular, entre los no indígenas, cumplir con los cargos sembrados supone contribuir en la formalización intercultural del proyecto sin vulnerar la propiedad indígena del conocimiento coteorizado;²⁵ vitalizar el poder sustantivo que deviene de los conocimientos y los valores campesinos en la integridad sociedad-naturaleza; lograr que el Estado devuelva al pueblo los recursos del pueblo

²⁴ En el habla de los indígenas chiapanecos influidos por el discurso de la teología de la liberación y su influencia en el movimiento zapatista, “sembrar un cargo” es sinónimo del “mandar obedeciendo”. En este sentido, aceptar un cargo supone atender a un mandato comunitario, destinado al bien colectivo o común.

²⁵ Stefano Sartorello, “Ser para hacer...”, p. 21-48.

sin exponer el proyecto a la etnofagia;²⁶ y decidir a partir del consejo y en asamblea, en atención al mandato comunitario sembrado en los educadores, el uso mancomunado no sólo de los recursos técnicos y culturales disponibles, sino económicos.

En contraste con los grandes movimientos obreros y campesinos, Jorge Alonso plantea con Alain Touraine²⁷ que el conflicto generado por la globalización neoliberal se expresa más en lo cultural que en lo social, en el sujeto más que en la sociedad, donde las transformaciones privadas se expresan en la vida pública. De ahí que las transformaciones subjetivas de quienes colaboramos en este proyecto se detonen en los interaprendizajes *in situ* que se dan entre indígenas y no indígenas, y entre los mismos indígenas,²⁸ expresándose en el reconocimiento de ambivalencias, situaciones de crisis y malestar cultural así como expresiones que van del silencio al empoderamiento, resueltas en las sesiones y talleres estatales y en el seno de las actividades propiamente campesinas, en relación con la Madre Tierra.

Y en alusión a Boaventura de Sousa Santos, también Jorge Alonso²⁹ coincide en que más allá de transformar las subjetividades se requiere asumir una postura políticamente correcta desde el sur, donde lo central está en la superación de las carencias materiales que actúan en detrimento de la dignidad humana, la igualdad ciudadana y los derechos colectivos. De ahí nuestro interés en los huertos escolares y las milpas, que lejos de coincidir con los proyectos del gobierno federal, como la Cruzada contra el Hambre que busca superar la pobreza por medio del consumo de productos básicos en las tiendas Liconsa, busca enseñar a los niños, jóvenes y adultos cómo los conocimientos y valores que anidan en la integridad sociedad-naturaleza pueden contribuir a la sana alimentación y el Buen Vivir.

²⁶ Héctor Díaz Polanco, *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, Premio Internacional de Ensayo 2006, México, Siglo XXI Editores, 2006.

²⁷ Jorge Alonso, *op. cit.*, 2013.

²⁸ María Bertely, coord., *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, México, Papeles de la Casa Chata, Ciesas, UPN, 2011.

²⁹ Jorge Alonso, *op. cit.*, 2013.

Nuestro movimiento busca una emancipación no clasista porque, como sostiene Jorge Alonso, nos unimos a los movimientos ecológicos, feministas, pacifistas, antirracistas, de jóvenes, por la defensa de los derechos humanos y contra la violencia, entre otros, contrarios al capitalismo y la opresión. Como estos movimientos, el nuestro esgrime los principios de autonomía, amplía los márgenes de la política y la democracia tradicionales, y apunta hacia nuevos marcos de ciudadanía y emancipación.³⁰

En este sentido, más allá de cumplir con los objetivos educativos oficiales, la UNEM/EI y la REDIIN trabajan para sembrar no sólo las bases pedagógicas, sino ontológicas, filosóficas, jurídicas, políticas y comunitarias del MII. Y debido a ello, cerca de quinientos profesores indígenas, dependientes de la DGEI y autónomos, radicados en comunidades indígenas de cinco estados de la república, en colaboración con los acompañantes de la UNEM/EI y académicos no indígenas, están “dispuestos a “desobedecer” con la colaboración de kaxlanes comprometidos.

La desobediencia postindustrial³¹ coincide con los movimientos altermundistas, cuyos integrantes se resisten desde abajo en contra de la globalización neoliberal y sus efectos en la economía, las escasas opciones laborales, la migración forzosa, la deslocalización de los procesos productivos, la afectación al medio ambiente y la vida social, la negación de conocimientos, lenguas y culturas ancestrales y el incumplimiento de derechos considerados inalienables. A partir del dominio de una clase capitalista global, la sobreacumulación y el capitalismo especulativo, lo cual impide exigir al Estado la redistribución de la riqueza, se genera una globalización alternativa, apuntalada en articulaciones contrahegemónicas entre lo local y lo global. Jorge Alonso menciona entre otras expresiones de esta articulación: los consumos solidarios, la sustentabilidad democrática, las soberanías dispersas, la alianza multicultural entre excluidos y un nuevo

³⁰ Boaventura de Sousa Santos, “Los nuevos movimientos sociales” en *OSAL*, Revista del Observatorio Social de América Latina, Argentina, 2001, 177-184.

³¹ Eddy Fougier, *Altermundisme, le nouveau mouvement d'emancipation?*, París, Lignes de Repères, 2004; Manuel Antonio Garretón, *Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina*, Serie Políticas Sociales, núm. 56, Santiago, CEPAL, 2001, 7-24.

internacionalismo, cuyos retos estriban en establecer convergencias con miras a cambios estructurales e institucionales.³² Y, siendo la UNEM/EI y la REDIIN producto de una pequeña acción colectiva, coincidimos con este autor cuando sostiene que:

Hay quienes destacan qué la acción colectiva no comienza necesariamente en grandes organizaciones, sino en grupos, en corrientes formales e informales, en relaciones familiares y vecinales, comunitarias, estéticas, políticas y de solidaridad. Hay una especie de cotidianidad compartida, a partir de valores, creencias y prácticas sociales. Se entrelazan espacios, temporalidades y valores (Alonso 2013, 48, en alusión a Gadea 2004).³³

La UNEM, no obstante, se reduce actualmente a tres o cuatro de sus fundadores, es la instancia encargada de vigilar los procesos étnico-políticos generados por los muchos educadores independientes, autónomos y oficiales que se han sumado a la REDIIN, a partir de un movimiento pedagógico que, desde su creación, busca:

que las comunidades indígenas de Chiapas tengan el control de la educación que se imparte en sus escuelas, contribuyendo al rescate cultural y el desarrollo de las culturas indígenas, así como al mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades y la renovación de la producción en el campo, recuperando nuestros suelos y bosques y buscando la independencia de nuestra producción con respecto a las corporaciones internacionales de agroquímicos y el coyotaje.³⁴

Fomentar el control y el arraigo territorial en y desde las comunidades indígenas constituye la experiencia cotidiana y vivencial que asegura el ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, incluidos los educativos. Esto no supone la toma del poder estatal o que el Estado o el capital se hagan cargo de tal ejercicio, sino

³² El reto de construir estrategias comunes, no obstante la diversidad de demandas, se expresa en el Foro Social Mundial y el Foro Mundial de Alternativas.

³³ Jorge Alonso, *op. cit.*, 2013.

³⁴ UNEM, s. f. Documento interno.

transformar las lógicas de poder estatales y garantizar las bases jurídicas que aseguren esta transformación. En la UNEM/EI y la REDIIN tratamos de generar antipoder, desordenar el poder y el orden de la explotación y opresión, como sugiere John Holloway³⁵ y, para lograrlo, como sostiene Raquel Gutiérrez,³⁶ hemos dejado de pensar normalmente para construir de manera solidaria y cooperativa un mundo libre de imposición, fundado en relaciones distintas y en un poder-hacer que desobedece la imposición normativa e implica un proceso de autoorganización voluntario y sometido a la libre elección. Con esta autora consideramos que la construcción de la autonomía desde abajo y en la vida cotidiana, como acción insurreccional obstaculiza los planes del capital, configura el horizonte de deseo común que compartimos y, en palabras de Jorge Gasché, nuestro “eros pedagógico”.

Desobedecer, entonces, se expresa en poderes no estatales como el sustantivo, antes referido,³⁷ donde la agencia social desborda las instituciones y descansa en el colectivo; se trata, desde la dispersión del poder que plantea Raúl Zibechi:³⁸ de romper con la lógica estadocéntrica que comparten la izquierda y la academia, la cual descalifica el valor de los movimientos comunitarios dispersos y fragmentados cuando, de hecho y como sostiene Jorge Alonso,³⁹ fue precisamente la unificación y la centralización de los movimientos sociales lo que permitió al Estado y al capital neutralizarlos.

Pero en la REDIIN no únicamente construimos una nueva educación que intenta romper con la lógica estadocéntrica, atender al mandato comunitario y dispersar el poder, sino buscamos coincidencias con otros movimientos, además del zapatismo, para modificar no sólo a la nación mexicana, sino el poder del Estado y las condiciones globales de explotación postcoloniales. Esto coincide en parte con las

³⁵ John Holloway, *Cambiar el mundo sin tomar el poder*, Puebla, UAP, 2002.

³⁶ Raquel Gutiérrez, “Cómo va siendo posible que otro mundo sea posible”, en *Rebeldía*, núm. 26, México, 2004.

³⁷ María Bertely, *op. cit.*, 2013.

³⁸ Raúl Zibechi, *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes antiestatales*, Guadalajara, Taller de la Casa del Mago, 2007.

³⁹ Jorge Alonso, *op. cit.*, 2013.

corrientes reivindicatorias del continente y con Rossana Rosanda, Samir Amin, Pablo González Casanova, Robinson Salazar y otros referidos por Jorge Alonso,⁴⁰ coincidimos en la necesidad de organizar la dispersión. De ahí que nuestro movimiento aglutine a profesores indígenas de cinco estados de la República mexicana, reportándose en Oaxaca, Michoacán y Yucatán iniciativas ciudadanas y movimientos étnico-políticos importantes, además de propiciar vínculos con el movimiento pedagógico que irrumpe en Brasil.⁴¹

TENSIONES Y DESAFÍOS

Estamos conscientes de las preocupaciones con respecto a qué movimientos como el nuestro pueden perpetuar las estructuras e instituciones dominantes. Y precisamente en ello radican las tensiones vividas, sobre todo, por los profesores indígenas oficiales integrados a nuestra red. Y ubicados desde una perspectiva crítica con respecto a las propuestas angelicales sobre la interculturalidad y la comunidad natural, nos situamos con Jorge Gasché⁴² en el ámbito de la

⁴⁰ Jorge Alonso, *op. cit.*, 2013.

⁴¹ Me refiero a la colaboración reciente del Colectivo Múuch' Kaanbal de Yucatán en la REDIIIN y, desde el inicio de los diplomados, con profesores indígenas oaxaqueños con importantes trayectorias étnico-políticas a partir de una movilización protagonizada por numerosas organizaciones y comunidades indígenas que, desde décadas atrás y a partir de sus propias historias interculturales, construyen e impulsan propuestas educativas propias con una base social y cultural comunitaria (Maldonado 2011). En particular, resulta importante reconocer la trayectoria de los profesores bilingües de la Zona Escolar núm. 177 de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, herederas y herederos de una larga tradición de pensamiento educativo comunalista y autonomista. Véase BICAP, *La voz y palabra del pueblo ayuujk*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa, 2001. Sobre el movimiento étnico-político en Michoacán, baste mencionar que el equipo estatal de la REDIIIN se articula con el movimiento étnico-político de Cherán, que irrumpe en defensa de los recursos forestales. En el caso de Brasil, en los últimos dos años la REDIIIN se vincula con la Organización de Profesores Indígenas de Roraima (OPIR), articulada a otras organizaciones indígenas, y con investigadores y docentes de la Universidad Federal de Roraima (UFRR) y la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

⁴² Jorge Gasché, “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá R., coords., *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2008, 367-397.

interculturalidad conflictiva. En este sentido, coincidimos con Benjamín Maldonado⁴³ cuando sostiene que la comunalidad se vitaliza, educa y nutre. Y en esta construcción, más allá del debate entre los comunitaristas y los liberales,⁴⁴ nos situamos al interior de los nodos del poder estatal, institucional, normativo, administrativo y los que se construyen más allá de los ámbitos gubernamentales, en políticas públicas y sociales donde intervienen los pueblos indígenas, la sociedad civil y la academia, entre otros actores. Por medio de una democracia activa y solidaria enfrentamos los retos que implica la relación con el Estado así como la construcción de una nueva hegemonía.

Por último baste decir que, sobre todo, los profesores indígenas oficiales, que cursan los diplomados y se integran a la REDIIN, manifiestan entre otras las siguientes tensiones y dilemas:

- ¿Cómo alternar la obediencia y heteronomía docentes exigidas por el Estado con la autonomía y la desobediencia cotidiana que demanda el MII?
- ¿Cómo abordar la relación entre la teoría y la práctica en la educación intercultural de manera deductiva o inductiva?
- ¿Cómo se enfrentan en la vida práctica las diferencias jurídicas y políticas sustantivas que subyacen en las perspectivas oficial e inductiva intercultural?
- ¿Cómo se relacionan o integran los conocimientos y significados indígenas a un conocimiento escolar y universal evaluado a partir de estándares y competencias internacionales?
- ¿Cómo se manejan los contrastes que existen entre relaciones escuela-comunidad que pretenden, por una parte, desarraigar, civilizar y extraer conocimientos y, por otra, vitalizar el arraigo territorial, los conocimientos y los valores locales así como la activa participación comunitaria?

⁴³ Benjamín Maldonado, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, México, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, 2011.

⁴⁴ María Bertely, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Lima, Ciesas, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI), 2007.

- ¿Cómo transitar de enseñante a acompañante?
- ¿Por qué los profesores deben participar en las actividades en la milpa, asumir compromisos comunitarios y fomentar la integridad sociedad-naturaleza, a contracorriente de la globalización económica neoliberal que promueve la movilidad social y el acceso a servicios y bienes urbanos?

Estas tensiones y desafíos son propios de una arena de lucha derivada del conflicto entre distintos modelos de sociedad: la indígena-campesina y la urbana burocratizada, aunque ambas están en distintos grados subsumidas al Mal Vivir global. Los educadores de la UNEM/EI y la REDIIN asumen, entre otros fines, que “la escuela sea un complemento, porque lo primero es el trabajo en la milpa, y la escuela debe enseñar cómo realizar este trabajo para el bien comunitario”.

Estamos conscientes de que, en atención a los intereses políticos de las clases gobernantes, las instituciones y programas interculturales se gestan para debilitar o dar cauce a los movimientos sociales de signo étnico y, en México, esto sucede después del levantamiento zapatista de 1994. Y precisamente por ello, al trabajar desde abajo pero al interior de programas educativos indígenas o interculturales oficiales, las tensiones entre el Buen y el Mal Vivir están siempre presentes.

CONCLUSIONES

Los aportes del movimiento político y pedagógico que se genera en y desde Chiapas, por conducto de la UNEM/EI y la REDIIN, son de diversa índole. Al haber mostrado empíricamente y analizado en otras partes las bases jurídicas, pedagógicas y metodológicas del MII, este capítulo profundiza en sus aportes políticos y ontológicos, donde las voces de los propios agentes indígenas –interpretadas por mí como una de sus colaboradoras kaxlanes– encuentran eco y resonancia en los enfoques postcoloniales y en las reivindicaciones a favor del Buen Vivir. Por ello se sitúa esta modesta pero persistente experiencia de lucha en el marco de los nuevos movimientos sociales en México, Latinoamérica y en escala global.

Los diplomados sobre el MII impartidos en la UPN, donde resulta significativa la participación activa de los educadores, indígenas y campesinos de la UNEM/EI de Chiapas como formadores de profesores indígenas universitarios, demostró cómo se pueden transformar subjetividades, construir alternativas para el ejercicio activo de los derechos individuales y colectivos en materia indígena, y generar prácticas contrahegemónicas, aún con docentes oficiales que asisten a licenciaturas interculturales convencionales.

En mi función como coordinadora de estos diplomados y otros proyectos hermanados o que los anteceden, retomé, en esta contribución, las voces de algunos de mis colaboradores indígenas, expresadas en distintos foros, talleres y encuentros presenciales. En primer lugar, las preguntas, respuestas y comentarios planteados por nuestros colaboradores indígenas en estos espacios situaron y sustantivaron, en alguna medida, los aportes teóricos en torno al tránsito entre el proyecto colonizador del pasado y el neocolonizador contemporáneo. Categorías propias como el “Mal Vivir” generaron maneras alternas de comprender cómo se objetivan las nuevas formas de poder y dominación en el mundo global, se culturizan los ámbitos políticos y se reformulan las metodologías en ciencias sociales a partir de la emergencia del activismo académico. Como se muestra en el primer apartado de este capítulo, este Mal Vivir –“despedazado en lengua indígena” y expresado después en español– posibilitó incursionar en el contenido émic del *Lekik Kuchlejal* o Buen Vivir, de donde surge el valor del trabajo para el bien común, la integridad sociedad-naturaleza y el contenido étnico-político de un término ajeno a los pueblos indígenas, como democracia. De este modo, aunque no se expuso aquí la manera en que los integrantes de la REDIIN aplican el MII en el diseño de propuestas pedagógicas, materiales educativos y un currículum escolar propio, se mencionaron a lo largo del texto algunas características del tipo de indagación realizada, la cual considera la coteorización y descolonización del conocimiento.

En segundo lugar, desde un enfoque situado en las pedagogías alternas, en un marco jurídico que reivindica los derechos de los pueblos indígenas así como en la formación del sujeto postcolonial, un colaborador indígena plantea relevantes cuestionamientos a la

perspectiva hegemónica en la educación básica nacional a partir no sólo del MII, sino de la pedagogía indígena y, en su propia voz: “nuestra formación en la faena”. Las bases pedagógicas de la REDIIN, entonces, se articulan con las bases políticas y ontológicas antes mencionadas, dando lugar a un movimiento social de nuevo cuño que ha logrado transformar las subjetividades no sólo de los indígenas, sino de los kaxlanes involucrados.

En tercera instancia, esta contribución también mostró cómo una modesta, pero persistente acción colectiva coincide en alguna medida con las maneras del accionar político zapatista, las cuales controlan el ejercicio del poder desde abajo. Pero la UNEM/EI y la REDIIN, al establecer negociaciones con el gobierno —en particular la SEP— y al trabajar con educadores no sólo zapatistas, sino autónomos de los zapatistas y oficiales, y decidir en mancomún el uso de los recursos obtenidos a partir de diversas agencias financieras —incluido el Conacyt— han dejado en los kaxlanes las negociaciones, donde el ejercicio de su poder formal se equilibra a partir de la agencia, vigilancia y poder sustantivo bajo control indígena. Este poder sustantivo exige a todos asumir una posición jurídica con respecto a los derechos de los pueblos indígenas, “mandar y coordinar obedeciendo” y, entre otros comportamientos propios del sujeto postcolonial, fortalecer el arraigo territorial, el trabajo en la milpa así como la vida campesina como prácticas de resistencia activa. La disposición a “desobedecer”, sobre todo en los profesores indígenas oficiales que integran la REDIIN, demostró también ser propia de los movimientos altermundistas, donde la construcción cotidiana de espacios de antipoder diluye la lógica de poder estadocéntrica. Pero las tensiones y desafíos que estos profesores enfrentan, al estar situados y controlados por el poder estatal, demuestran que la interculturalidad en educación no es idilio, sino, inherentemente, conflictiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Jorge, *Repensar los movimientos sociales*, México, Ciesas, 2013.
 BERTELY, María, coord., *Tarjetas de autoaprendizaje*, México, CGEIB, SEP, UNEM, 2004.

- _____, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México, Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, Lima, Ciesas, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI), 2007.
- _____, coord., *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, México, Libros del Rincón, Colección Espejo de Urania, Ciesas, SEP, 2008.
- _____, coord., *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, México, Papeles de la Casa Chata, Ciesas, UPN, 2011.
- _____, coord., *Tarjetas de Auto-Interaprendizaje, pueblos tsotsil, tsel'tal y chuj (Estado de Chiapas), pueblos ngigua, ngiba y nahua (Estado de Puebla), pueblo purhépecha (Estado de Michoacán) y pueblos mixe, zapoteco, mixteco y chatino (Estado de Oaxaca)*, México, Ciesas, 2012.
- _____, “Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas” en Gabriel Ascencio Franco, coord., *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, Chiapas, PROIMMSE, IIA, UNAM, 2013.
- BERTELY, María y Raúl GUTIÉRREZ NARVÁEZ, “Perspectivas teóricas en torno a la construcción de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México”, en Santiago Alfaro, Juan Ansió y Fidel Tubino, eds., *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008, 125-161.
- BICAP, *La voz y palabra del pueblo ayuujk*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Miguel Ángel Porrúa, 2001.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, “Los nuevos movimientos sociales”, en *OSAL*, Revista del Observatorio Social de América Latina, Argentina, 2001, 177-184.
- DÍAZ POLANCO, Héctor, *Elogio de la diversidad. Globalización, mul-*

- ticulturalismo y etnofagia*, Premio Internacional de Ensayo 2006, México, Siglo XXI Editores, 2006.
- FOUGIER, Eddy, *Altermundismo, le nouveau mouvement d'émancipation?*, París, Lignes de Repères, 2004.
- GALLEGOS, Carmen, “El currículo de primaria basado en actividades como puente entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía peruana”, en *Cultura y Educación*, núm. 13/1, Madrid, 2001, 73-92.
- GARRETÓN, Manuel Antonio, *Cambios sociales, actores y acción colectiva en América Latina*, Serie Políticas Sociales, núm. 56, Santiago, CEPAL, 2001, 7-24.
- GASCHÉ, Jorge, “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá R., coords., *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2008, 367-397.
- GASCHÉ, Jorge, “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura” en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá, coords., *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2008, 279-365.
- LAVE, Jean, *La cognición en la práctica*, Barcelona, Editorial Paidós, 1991.
- LEONTIEV, Alexis, *El desarrollo del psiquismo*, Madrid, Akal, 1983.
- LEYVA SOLANO, Xóchitl, *Conocimiento y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, México, Ciesas, UNICACH, Programa Democratización y Transformación Global, UNMSM, en prensa.
- LÓPEZ, Luis Enrique, *Plurinacionalidad y construcción ciudadana en la educación superior en América Latina*, La Paz, Plural Editores, en prensa.
- MALDONADO, Benjamín, *Comunidad, comunalidad y colonialismo*

- en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, México, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, 2011.
- MARTÍNEZ, Jessica, “Diseño educativo para un aprendizaje intercultural. Una experiencia de formación de jóvenes maestros en la Amazonía peruana” en *Cultura y Educación*, núm. 13/1, Madrid, 2001, 93-114.
- PÉREZ, Elías, “La educación en la familia tzotzil: experiencia y formación”, en Ángel B. Espina Barrio, ed., *Familia, educación y diversidad cultural*, Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León, 2004, 219-227.
- PODESTÁ, Rossana, *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de los niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2002.
- _____, *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas y niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*, México, CEIB, SEP, 2007.
- RAPPAPORT, Joanne, “Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración”, en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, Colombia, 2007, 197-229.
- ROGOFF, Bárbara, *Aprendices de pensamiento*, Madrid, Editorial Paidós, 1993
- SARTORELLO, Stefano, “Ser para hacer: El proceso de coteorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas”, en *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, año II, núm. 3, San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2010, 21-48.
- UNEM *et al.*, *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe*, México, Ciesas, 2009.
- VYGOTSKY, Lev S., *Obras escogidas III y IV*, Madrid, Visor, 1995, 1996.
- YOUNG, Robert J. C., *Postcolonialism. An historical introduction*, Blackwell Publishing, 2001.

ZAMORA, Elías y M. OLIVERA, “Presentación”, en Horacio Gómez Lara, *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*, México, Unicach, Juan Pablos Editor, 2011.

FECHA DE RECEPCIÓN DEL ARTÍCULO: 19 de febrero de 2014

FECHA DE APROBACIÓN: 3 de abril de 2014

FECHA DE RECEPCIÓN DE LA VERSIÓN FINAL: 6 de octubre de 2014