



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CRÍTICA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN  
LAS ESCUELAS. DIBUJANDO OTRA EDUCACIÓN Y OTRAS FORMAS DE  
RELACIONARSE: ESCUELA- COMUNIDAD

**TESIS**

QUE PARA OPTAR POR EL TITULO DE:

LICENCIADA EN DESARROLLO Y GESTIÓN INTERCULTURALES

**PRESENTA:**

GONZÁLEZ GALLEGOS MARÍA DE LOURDES

**ASESOR DE TESIS:**

MTRO. RODRIGO ARMADA RAMÍREZ

Ciudad universitaria, México, junio del 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Este trabajo se lo dedico a todos los hombres, mujeres,  
niños, niñas, jóvenes, abuelos y abuelas,  
que luchan y resisten a diario en la vida.  
A todas las personas que construyen otra educación y  
otro mundo donde quepan muchos mundos.*

## *Agradecimientos:*

*Antes que nada quiero agradecer a la VIDA-UNIVERSO-DIOS, por permitirme llegar hasta este momento en el que estoy, de poder cerrar un ciclo para abrir otros, de poder estar aquí y ahora, por todos los aprendizajes, por todas mis relaciones humanas y no humanas, por el aire, el fuego, la tierra, el agua, el canto de las aves, los cielos y los mares, por toda la belleza que hay en el mundo y por los corazones sinceros que aún laten en este planeta.*

*A mi papá y a mi mamá por el amor que me tienen, por ser el sustento de mi vida y velar por ella, por el apoyo incondicional en todas mis locas decisiones, que aunque no han estado de acuerdo en muchas de ellas o casi todas, han confiado en mí y nunca me han dejado sola.*

*A mis hermanos: al Chino por su corazón sincero y amoroso y a Nico por sus consejos de hermano mayor, por enseñarme la escuela de la vida y por compartir sus vidas conmigo.*

*A mi tía Lourdes por ser como mi madre, por apoyarme en todos los momentos difíciles que he pasado en mi vida, por ser esa luz que alumbro mi camino cuando creí que todo estaba perdido, por abrirme su corazón y cuidarme como si fuera su hija.*

*A mi tía Magos y mi tío Luis porque siempre me vieron como si fuera su hija, por preocuparse por mí, por el apoyo y por ser mis padrinos.*

*A mi abuelo y mi abuela por su cariño, por sus historias y por su nobleza.*

*A Emmanuel por acompañarme en este camino que es la vida, por todas las risas, los pleitos, aprendizajes, por compartir la pasión al cine, al arte y por compartir su familia conmigo.*

*A Gaba y a Sandra, por enseñarme que las utopías se vuelven realidades, por caminar a mi lado y acompañarme en esta aventura de la vida, por atreverse a salir de las zonas de confort y luchar por construir otro mundo más justo, más humano, más libre, por convertirse en mi familia.*

*A Samanta y Olivia por ser esos ángeles que aparecieron en mi vida y que me han acompañado, por hacerme parte de sus vidas.*

*A Aarón por sus pláticas filosóficas de las cuales he aprendido mucho, por apoyarme en este trabajo con sus lecturas y revisiones.*

*A mi familia adoptiva de X-Cocmil a don Tino y Lore por haberme adoptado como otra hija, abrirme su corazón y su hogar, por cuidarme y las enseñanzas de vida.*

*A Doña Ramos y Miguelita por hospedarme en el calor del fogón y los sabios consejos.*

*A toda la comunidad de X-Cocmil por haberme permitido estar en sus tierras, a los niños y niñas: Delmar, Wendy, Jaqui, Chico, Marcos, Cande, Miriam, Toño, Neyda por enseñarme el valor que tiene una sonrisa, por enseñarme a andar en el monte y cuidarme, por enseñarme a agarrar el machete y por todas las enseñanzas que llevo en mi corazón.*

*A todas las personas que conocí en Yucatán, en especial a Doña Vero y Doña Fina por su hospitalidad y cariño.*

*A mi hermano rombombalo por construir rombombalitos conmigo.*

*A Bety y a Mani por abrirme las puertas de su hogar, de subinaj, por todas las tardes de los jueves y por convertir su casa en una escuela de artes y oficios.*

*A las tierras peninsulares que me hospedaron y me recibieron aún con esos climas tan calurosos y por sus bellos cielos y cenotes.*

*A Brenda Pot, por ser más que mi hermana adoptiva, por ser mi maestra, amiga, compañera de trabajo y de vida, por todos los tsíikables que tuvimos y que me sirvieron para reflexionar y construir este trabajo desde un lado más humano.*

*Al equipo del Diplomado Escuela-Comunidad por todos los aprendizajes de vida:*

*A María Ramé por ser esa mujer y madre que lucha por construir otro mundo, por abrirme las puertas de su corazón y de su familia, por su confianza, cariño y todo el apoyo que nos brindó.*

*A los chupadedos: Ander e Iker por compartir su pequeño mundo de niños, de risas, de emociones, de llantos y de berrinches.*

*A Will, Mariela, Víctor, por compartirme su conocimiento y reflexiones más profundas desde su cultura, por enseñarme la belleza de la lengua maya, por todas esas maravillosas historias de la milpa, de los aluxes, por compartirme el amor hacia la Madre Tierra.*

*A Hilda y Paloma por ser parte del equipo y compartir sus historias conmigo.*

*Al colectivo Múuch Kaambal: Justo ma'Justo, Carmen, Brenda, María, Paloma y Rossana por su pasión en la educación y los seminarios de pedagogía crítica, de los cuales aprendí mucho.*

*A todos los pueblos mayas y del mundo por su gran riqueza cultural, en especial a los y las zapatistas por ser mis maestros y maestras de la digna lucha y abrir sus corazones al mundo.*

*Al círculo de mujeres Mama Quilla por ser ese espacio de sanación colectiva.*

*A mi asesor Rodrigo por acompañarme y ser mi guía en este proceso, por todos los tsíikables que construimos en las largas tardes, mañanas y madrugadas de asesorías, por echarme porras en la construcción de esta tesis.*

*A mis sinodales: a Itzá por su visión crítica y libertaria de la interculturalidad, a Renato por su aporte en el tema de la educación y sus críticas que aunque fueron duras me sirvieron para enriquecer este trabajo, a Bertold por su apoyo en este trabajo, por sus historias de filosofía, educación, interculturalidad, a Pietro por ser un gran maestro de la vida y enseñarme lo que sé de la paz, por esas rupturas epistémicas y morales y compartirme su pasión por la lucha para humanizar a la especie.*

*A la UNAM, por construir espacios de aprendizajes y encuentros humanos, por alojarme 8 años de mi vida.*

*A la Lic. DyGI y todas las personas que la conforman, por todos los aprendizajes, crisis por saber que somos, pasiones, sueños compartidos, por ser un espacio de encuentros y en especial a Rubén por todo su apoyo incondicional a la carrera y apoyarme en este trabajo.*

*A todos mis maestros y maestras por su tiempo y compartir sus conocimientos y pasiones.*

*A mis compañeros que son minoría jeje y compañeras DyGI por compartir tres años o más de sus vidas y permitirme aprender de todas y todos ustedes, a cada uno y cada una las llevo en mi corazón siempre.*

*Y a todas las personas que han estado en mi vida siempre, les agradezco desde lo más profundo de mi corazón por estar y ser parte de mi camino.*

# Índice

<i>Carta a quien lee</i> .....	8
<i>Introducción</i> .....	11
<b>CAPÍTULO 1</b> <i>¿Cuál es el aporte de la interculturalidad en la educación?</i> .....	15
1.1 <i>¿Qué entendemos por educación?</i> .....	15
1.2 <i>Otras formas de entender la educación.</i> .....	19
1.3 <i>¿Crisis en la educación dominante?</i> .....	20
1.4 <i>¿Qué se entiende por Interculturalidad?</i> .....	22
1.5 <i>Educación intercultural a través de un breve recuento histórico.</i> .....	27
1.5.1 <i>Décadas de los años setentas y ochentas.</i> .....	28
1.5.2 <i>Década de los noventas y siglo XXI</i> .....	30
1.6 <i>Experiencias que buscan construir la interculturalidad.</i> .....	35
1.7. <i>Otras formas de entender la interculturalidad.</i> .....	39
<b>CAPÍTULO 2:</b> <i>Educación para la paz: ¿qué es? y ¿cómo se construye?</i> .....	44
2.1 <i>¿Qué es la paz?</i> .....	47
2.2 <i>La construcción de paz frente a la violencia.</i> .....	50
2.3 <i>Paz y noviolencia.</i> .....	54
2.4 <i>La paz desde los pueblos mayas de México.</i> .....	60
2.5 <i>Toma de conciencia en una educación para la paz e interculturalidad.</i> .....	63
2.6 <i>Diálogo entre la paz e interculturalidad.</i> .....	65
<b>CAPÍTULO 3:</b> <i>La situación educativa en las comunidades mayas de Yucatán: un principio de realidad.</i> .....	71
3.1 <i>Construcción y confrontación de distintos principios de realidad.</i> .....	73
3.2 <i>Principio de realidad desde un empirismo lógico.</i> .....	76
3.2.1 <i>Contexto socioeconómico.</i> .....	76
3.2.2 <i>Identidad cultural.</i> .....	79
3.2.3 <i>Situación educativa.</i> .....	81
3.2.4 <i>Ámbito político y marco legal.</i> .....	84

3.3 Confrontación del principio de realidad a partir de un empirismo objetivo. ....	87
3.4 Escuela dominante frente a una escuela que lucha para transformarse. ....	93
<i>CAPÍTULO 4. Propuesta de un proyecto de educación autónoma en la comunidad de X-Cocmil en el Estado de Yucatán. ....</i>	<i>98</i>
4.1 Contexto histórico, sociocultural y educativo de la comunidad de X-Cocmil. ....	100
4.2 Historia del proyecto de educación autónoma Ko'one'ex kambal éet luúmle'ex te'kuxtala' tia'al k-uts kuxtal. ....	110
4.3 Nuestras convicciones y la metodología del proyecto. ....	112
4.4 Confrontación de identidades, intereses y choques culturales. ....	117
4.5 Memorias de una gestora intercultural e investigadora a la que la comunidad le cambio su corazón. ....	120
<i>Reflexiones finales. ....</i>	<i>124</i>
<i>Referencias bibliográficas. ....</i>	<i>128</i>
<i>Anexos. ....</i>	<i>137</i>



## *Carta a quien lee*

Estimado o estimada lectora:

Me he tomado el tiempo para escribirles una carta antes de que empiecen a leer la tesis. El motivo de la presente, es porque creo necesario compartir el lugar desde donde estoy escribiendo y lo que me ha motivado a hacerlo.

Al salir de la Universidad en agosto del 2013, asistí a la “Escuelita de la libertad según los y las zapatistas”, y al terminar, me fui a realizar el servicio social en el estado de Yucatán. A partir de dichas experiencias tuve un proceso de rupturas muy fuertes y de mucha reflexión. Ahora me enfrentaba a la vida fuera de la escuela. Estaba en el momento donde tenía que ejercer mi profesión y poner en práctica todos los aprendizajes que había adquirido durante mi formación.

En este camino encontré otras realidades que no imaginaba. Empecé a entender que la carrera que había elegido era parte de la vida que quería construir y que nunca debió estar separada. Descubrí mis pasiones, entre ellas la educación, el arte y la tierra.

Me reencontré con mi historia, con mis raíces de abuelos y abuelas migrantes que salieron de sus tierras en busca de una “mejor vida”, en busca del desarrollo y el progreso. Una historia que había sido negada u olvidada. Me descubrí como parte de la naturaleza, entendí por qué la nombran *Madre Tierra/ Pacha Mama*, me maravillé de todo el conocimiento que había en la milpa, en la naturaleza y que las utopías se pueden transformar en realidades.

Primero sentí un gran sentimiento de indignación y rabia, todos estos aprendizajes tan profundos venían de la vida, me cuestioné que había estado haciendo en la escuela y ¿qué significaba este espacio? En la escuela tuve una formación demasiado teórica, realizaba investigaciones que trataban de explicar y analizar otras realidades, pero no había espacios para cuestionar mis propios procesos, mi historia. En la teoría hablaba de la interculturalidad, pero en la práctica me costaba trabajo construirla y entenderla. Así que me convertí en mi propio sujeto de estudio.

Después, entré en una etapa de reconciliación, de tratar de construir el equilibrio primero en mí, de mediar todas las contradicciones entre “ser o no ser”, entendí que no tenía que elegir entre una u otra, que la vida está llena de contradicciones y ser congruentes con el pensamiento, los sentimientos y las acciones es un gran reto. Pero aprendí que hay que aceptarlas, ya que estas a su vez nos permite transformarlas. En un principio es hacerlas conscientes, reflexionar sobre ellas y tratar de conciliarlas. Así que la tesis es producto de esa mediación.

Quise construir un trabajo que fuera lo más congruente entre lo que pienso, lo que hablo y lo que realmente hago. Me costaba mucho trabajo pensar la forma en que escribiría esta tesis, cómo pondría todos los sentimientos y conocimientos tan profundos que había aprendido de mis grandes maestros y maestras zapatistas y de la comunidad de X-Cocmil, Yucatán en la que estuve trabajando.

Si para este trabajo tenía que emplear un lenguaje teórico y ciertas estructuras de la academia, ¿cómo iba a poder plasmar y hablar desde el corazón con lenguajes tan formales?, ¿de qué manera le iba a regresar a la comunidad toda la información y los aprendizajes que tuve en mi relación con la gente?, ¿Cómo evitaría que no se convirtiera en una relación utilitaria, que no solo fuera parte de un trabajo académico?

¿Dónde quedan los sentimientos en estos espacios? O, si este no es el lugar para mostrar este tipo de procesos, ¿en dónde podía escribirlo?, ¿le importa a la academia?, ¿cuál debería ser el objetivo de una tesis, más allá de la construcción y sistematización del conocimiento o de hacer ciencia?

Después de todas estas interrogantes, decidí escribir la tesis pero desde otro lugar y con otros significados. Partir de la realidad y procesos personales para encontrar teorías que me ayudaran a entender lo complejo que es, formalizar la experiencia y construir el *sentipensar*. Darle lugar a otras voces y a los sentimientos, demostrar que no tienen que estar separados en la construcción del conocimiento.

Este trabajo, más allá de encontrar respuestas, ha sido de encontrar preguntas. Es una invitación a la reflexión colectiva, la cual hago a partir de mis propios cuestionamientos

a partir de mi experiencia en campo, muchas de ellas intentaré responder pero otras quedarán para seguir reflexionando.

Luego de leer esto, espero que sirva para contextualizar mi trabajo y que cuando encuentren palabras en lengua maya propuestas como conceptos, referencias a la Madre Tierra, al planeta tierra, al humano, al amor, a mi propia historia, etc., entiendan que es parte de este diálogo y equilibrio que estoy construyendo entre la teoría, la academia, mi papel como gestora y mi relación humana con el mundo.

Este trabajo es un agradecimiento a las comunidades y pueblos mayas de los que he aprendido mucho: a resignificar la tierra, encontrar la belleza de las lenguas, qué significa luchar, resistencia, libertad, autonomía; a partir de construir relaciones desde la justicia y la dignidad.

También quiero proponer otra forma de escribir la tesis, pues en este proceso de formación me he cuestionado el tema del género, tratando de construir relaciones de equidad y reconociendo las formas de exclusión y violencia que existen en la misma cultura, donde el lenguaje es fundamental.

En lo personal me causaba incomodidad hablar todo en masculino, para este trabajo trataré de hacerlo de la forma más neutra, pero cuando me refiera a mí lo haré principalmente desde mi identidad como mujer.

Sin más preámbulos, les agradezco por leer mis palabras, pensamientos y sentires.

## *Introducción*

Actualmente el sistema educativo en México, específicamente en Yucatán, se encuentra en un momento de crisis. Desde la forma de su concepción hasta la ejecución de las prácticas educativas, las cuales siguen perpetuando un modelo histórico y hegemónico del Estado Nación que reproduce desigualdad social, exclusión, discriminación a la diversidad cultural, falta de respeto a los derechos de las minorías étnicas, de sus modos de vida, de sus lenguas y en general de la diversidad cultural. En dichos procesos las escuelas tienen un papel muy importante para su perpetuación.

Después de haber participado en 2013-2014, en el “Diplomado Escuela-Comunidad Metodología de educación por proyectos en las comunidades indígenas del estado de Yucatán”: un proyecto que trabaja con docentes de nivel preescolar, primaria y secundaria en la zona oriente y sur del estado, para reflexionar y construir otro tipo de educación que respete la identidad cultural de las comunidades mayas. Así como en la sistematización de la experiencia de los “nidos de lengua”: un proyecto de revitalización de la lengua maya a través de la educación popular; y en seminarios de pedagogía crítica con el Colectivo Múuch’ Kaanbal, pude analizar de cerca estos problemas expuestos que se viven en la realidad educativa de las comunidades mayas. Estas experiencias despertaron el interés y el amor por seguir reflexionando y trabajando el tema de la educación a través de esta investigación.

A raíz de esas experiencias tuve la oportunidad de profundizar más en la situación educativa de las comunidades, para ello estuve en la comunidad de X-Cocmil a lo largo de tres meses realizando investigación-acción participativa a través de diálogos con los y las niñas, observación participativa en actividades de los diferentes espacios comunitarios como la cocina, la milpa, la plaza central, etc., convivencia con las personas del pueblo y la construcción de un proyecto de educación junto con Brenda Pot, quien es muy importante en este proceso de reflexión del proyecto, de la tesis y de mi vida en general. La información fue sistematizada en diarios personales y de campo, transcripción de los diálogos y las mismas actividades realizadas con las y los niños en el proyecto de educación.

La investigación parte de este trabajo en campo, el cual es muy importante pues fue una experiencia donde aprendí mucho y me sirvió para cuestionar y reflexionar sobre el tema de la educación, la interculturalidad y la paz. Estos conceptos a su vez construyen el marco teórico que permite explicar la realidad tan compleja a la que me enfrente en mi estancia en el estado de Yucatán.

El objetivo central de la investigación es analizar y reflexionar sobre el papel que tienen las escuelas y la práctica docente en los cambios, transformaciones socioculturales y el decremento de la lengua maya peninsular en las comunidades del oriente de Yucatán. Revisar las políticas públicas, el marco legal y las teorías que, sólo desde el reconocimiento oficial, proponen una educación intercultural-bilingüe, la cual crítico. A la vez proponer el tema de la educación para la paz y otras formas de entender la interculturalidad para ir tejiendo el diálogo entre estos conceptos y la reflexión sobre otro tipo de educación.

Para esto es necesario conocer el contexto sociocultural, político, educativo y económico de las comunidades mayas del oriente del estado de Yucatán y de la comunidad de X-Cocmil. Propongo construir un conocimiento desde la realidad, contrastando las diferentes perspectivas que co-existen. Posteriormente presento mi experiencia y reflexiones de la construcción del proyecto de educación en la comunidad.

La tesis está organizada en cuatro capítulos. Los dos primeros ofrecen un marco teórico-referencial de los ejes temáticos de la investigación, que son educación, interculturalidad y paz, para tratar de explicar y entender los dos últimos capítulos que presentan el trabajo de campo que realicé en el estado de Yucatán y en la comunidad de X-Cocmil. A pesar de que la investigación parte de mi experiencia quise proponer dos capítulos teóricos que son parte de la reflexión y crítica.

El capítulo uno comienza con una breve reflexión sobre el sentido profundo que debería tener la educación y qué significa este concepto, pues estas preguntas han sido clave para la construcción de la investigación y el corazón que guía mis convicciones. Para lo cual realizo una revisión de las diferentes formas de conceptualizar la educación.

Planteo la crisis que existe en la educación dominante, las carencias en la formación del ser humano reflejadas en conflictos sociales, culturales, políticos y económicos para proponer un concepto de interculturalidad que trate de explicar estas relaciones; así como la crítica y los retos que enfrenta la educación intercultural y sus políticas, esto lo analizo a partir de una breve historia. También propongo analizar otras formas de conceptualizar la interculturalidad y se exponen algunas propuestas de proyectos críticos de la interculturalidad que abren el diálogo para su reconstrucción y el aporte que tienen en la educación.

En el capítulo dos propongo el tema de la educación para la paz como una posible solución a las crisis y conflictos que surgen de las relaciones humanas y en la educación dominante. Analizo algunas concepciones de paz y explico la importancia de construir una educación con estos valores. Presento una discusión reflexiva sobre la paz, violencia y la *noviolencia* a partir de algunos ejemplos como el caso del EZLN.

Posteriormente propongo la importancia de una toma de conciencia del momento histórico que enfrentamos como humanidad y la responsabilidad que debería existir en el ser humano de cambio y transformación. Estas discusiones permiten construir un diálogo entre el concepto de interculturalidad y paz para explicar qué relación existe entre ambos conceptos y que no es posible hablar de paz sin interculturalidad y viceversa.

En el capítulo tres analizó la complejidad de la situación educativa en las comunidades mayas, específicamente de la zona oriente de Yucatán, a partir de las distintas realidades que co-existen en un mismo territorio para confrontarlas entre sí, a través de la propuesta del concepto de *principio de realidad*, mismo que explico para después enmarcar esta discusión describiendo el contexto de las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas que reflejan una realidad construida desde un *empirismo lógico* que se basa solo en el discurso oficial y las políticas, para contrastarla con otras que viven realmente las

comunidades a partir de un *empirismo objetivo*, dichos conceptos también los explico para tratar de entender mejor los conflictos que surgen de las relaciones escuela-comunidad.

Luego de este análisis realizo una crítica sobre el papel que tienen las escuelas oficiales, las cuales perpetúan los intereses del estado y las clases dominantes para proponer una escuela que resiste y busca transformar la educación. Finalmente reflexiono de qué forma la escuela podría ser un espacio de lucha social, política y cultural.

En el capítulo cuatro presento la experiencia de la investigación-acción participativa que realicé en la comunidad de X-Cocmil a partir del contexto histórico, social, cultural, político y educativo que busca explicar la realidad que vive la comunidad, para entender la importancia de construir otro tipo de educación.

Comparto las reflexiones que hemos construido en torno a las problemáticas de la situación educativa, ya que éstas han sido fundamentales en la construcción del proyecto de *Educación autónoma alternativa a la escuela dominante, para un aprendizaje en la vida y para la vida con el pueblo maya*, el cual se llama “Ko’one’ex kambal éet luúmle’ex te’kuxtala’ tia’al k-uts kuxtal” que significa “Vamos todos y todas en colectivo que somos parte de un mismo territorio a aprender en esta vida para construir un buen vivir”.

Este proyecto lo presento a través de los sentipensares que se fueron construyendo desde la historia del mismo hasta la construcción de la metodología, las convicciones, los retos, las confrontaciones de intereses y choques culturales que han resultado en este proyecto.

Finalmente concluyo con algunas reflexiones finales de todo el proceso de investigación y del trabajo de campo en la comunidad, las cuales me han permitido seguir soñando en que otro mundo es posible, para dibujar otra educación, otra forma de relacionarnos entre seres humanos y con la Madre Tierra, para seguir caminando y luchando en la construcción de relaciones interculturales y de paz.

## *CAPÍTULO 1 ¿Cuál es el aporte de la interculturalidad en la educación?*

“La educación es un acto de amor,  
de coraje; es una práctica de la libertad dirigida  
hacia la realidad, a la que no teme;  
más bien busca transformarla,  
por solidaridad, por espíritu fraterno”

*Paulo Freire*

### *1.1 ¿Qué entendemos por educación?*

La educación en México es un tema que se puede analizar desde distintas perspectivas. Puede ser: una preocupación nacional, un rubro en la partida presupuestal, un tópico de análisis político, social y filosófico, un derecho humano, la demanda de muchos pueblos, la apuesta de que a través de la educación puede haber un cambio y una transformación, o una práctica hacia la libertad que permita la construcción de relaciones interculturales.

Pero, realmente, ¿Qué es la educación? o ¿Qué es lo que se ha dicho que es? ¿Cómo la estamos concibiendo y ejecutando en los procesos educativos? ¿Por qué se piensa que solo en la escuela se puede aprender? ¿Por qué la escuela es el único espacio que legitima el conocimiento? ¿De qué nos sirve la educación, para qué y para quiénes?

Partiré de distintas concepciones que se tienen de la educación para reflexionar y contrastar cómo se ha ido construyendo esta práctica; de qué manera se han legitimado y deslegitimado los distintos espacios educativos y cómo coexisten diferentes nociones de esta.

Me interesa hablar de una educación como la que concebía Freire, el cual decía que la *educación verdadera* es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1997: 7), una práctica que nos permite ser conscientes del lugar que ocupamos en el mundo y de cómo nos relacionamos con otros seres humanos y con la



naturaleza, para hacer de esta *educación verdadera*, una práctica participativa, horizontal, intercultural<sup>1</sup> y un camino para la construcción de la paz<sup>2</sup>.

Considero que la educación debería estar vinculada con el cambio, tanto del sujeto como de la sociedad y de la cultura, así como una práctica que contribuya a la formación del ser humano con otro tipo de valores que nos formen en la vida y para la vida.

Partiendo del sentido profundo que Freire desarrolla de la educación y el cambio, quiero contrastarlo con la noción dominante que se tiene de la educación. Por ejemplo, en la definición de la Real Academia Española la educación es la “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes, es la instrucción por medio de la acción docente” (RAE; 2014).

Con esta visión encuentro una gran limitación para su campo de acción y reflexión, pues no tiene la profundidad que una *educación verdadera* tiene en su naturaleza. Sólo propone el adoctrinamiento y enseñanza a través de una autoridad, que lamentablemente sigue imperando en las instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP), que además de ser la única institución que valida la “educación formal”, sigue respondiendo a un modelo histórico que concibe a la educación como sinónimo de enseñar a los que no saben nada, de adoctrinar y de formar personas que puedan insertarse en un modelo laboral y económico.

Siguiendo estas lógicas en las que se cree que, la educación se encuentra solo en la escuela y se considera a ésta como el único espacio formativo para aprender, se invisibilizan los conocimientos que las y los estudiantes y en general todos y todas tenemos, además de

---

<sup>1</sup> Retomo el concepto de interculturalidad, para referirme, “al proceso histórico -político que se compromete en la construcción de una relación que respete críticamente los distintos conocimientos y prácticas que los grupos humanos han elaborado para existir y dar sentido a su vida” (Múuch’ Kaanbal; 2011:7) Este concepto lo describiré con más detalle en el desarrollo del capítulo.

<sup>2</sup> Este concepto es muy complejo de describir y lo definiré con más detalles en el Capítulo 2. Pero cuando lo uso me refiero a una práctica que se construye en colectivo, un estado de bienestar y tranquilidad personal, social y cultural en donde todas y todos tenemos una responsabilidad de cambio y transformación ante las injusticias humanas.

que se desvaloriza el aprendizaje que se da fuera de la escuela y los espacios educativos que existen en la vida.

Sin embargo, es en la década de los años sesenta, que se empieza a reconocer el aprendizaje que se da en los espacios familiares y comunitarios llamándolo: *aprendizaje informal*, “como un objeto digno de estudio, por lo que puede revelar acerca de otras tradiciones educativas que han funcionado de manera eficaz durante milenios y con racionalidades implícitas distintas a las de la escuela” (Paradise; 2005: 12).

El problema es que en la mayoría de las escuelas, el aprendizaje “informal”, el conocimiento propio y los espacios educativos fuera del aula no tienen la misma importancia o validez. Hay una fragmentación de lo que se aprende en la vida y después en la escuela, como si la vida fuera algo ajeno al proceso educativo que nos forma como seres humanos.

Es importante reconocer que en la vida existen distintos espacios en los que se desarrollan procesos educativos y que no se deberían fragmentar, pues al no reconocer los aprendizajes que se dan en la vida, se excluyen los saberes que como seres humanos tenemos. Por ejemplo, ¿qué pasa con las personas que no asisten a la escuela? Muchas veces quedan fuera del sistema social imperante y se piensa que no están preparados o no tienen conocimientos suficientes para ocupar puestos de trabajo. Hasta se cree que para “ser alguien en la vida” tenemos que ir a la escuela, no tomando en cuenta que ya somos alguien, somos seres humanos que no solo tenemos conocimientos, sino que los desarrollamos y los vivimos.

Por otra parte, la educación formal es:

Como una fábrica en la cual el estudiante es la materia prima que se moldea con la finalidad de dar un producto para el mercado (...) el estudiante no es un participante, su educación tampoco es un proceso que permita, ni fomente la interacción, el dialogo o la cooperación (Lederach; 1984:39).

En este sentido, la escuela al ser una institución que reproduce un sistema capitalista, sólo ve al ser humano como un objeto que debe insertarse en el mercado laboral y que es funcional para el sistema social que impera.

La propuesta de este trabajo es contraria a estas ideas que se tienen de la educación y la escuela, para profundizar retomo el planteamiento de Freire que en su momento señaló que, “enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (2004:8), lo cual me hace cuestionar la práctica educativa y el papel del educador y el educando. No se trata de transmitir información sin la posible reflexión que surja del propio sujeto o que quede desvinculada de la vida cotidiana, de lo contrario el conocimiento se reduce a mera información que se necesita memorizar para pasar un grado escolar, sin que realmente sea significativo en la vida real.

La educación debe ser una construcción del conocimiento en forma colectiva y recíproca, tal como propone Freire “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado” (2004:8). De esta manera la relación del educador y educando cambia, pues nos coloca en una relación de horizontalidad, donde todos y todas como seres humanos estamos aprendiendo mutuamente.

Es importante revalorar el sentido profundo de la educación y las relaciones humanas que construyen estos procesos, que de acuerdo con Magallón es necesario “recuperar al sujeto, que ha sido reducido a medio y no a fin del acto educativo. Esta es la recuperación del *yo-tú* y del *nosotros*, esa *nosotridad ontológica* concebida y formada por seres comunitarios. Es urgente volver al ser humano” (2010: 221).

Recuperando esta idea, se puede decir que la educación tiene que ir más allá de ser un medio de instrucción y se tienen que valorar más las relaciones humanas en el acto educativo. Para esto serviría escuchar otras formas que tienen personas y grupos culturales de construir la educación, pues para estos la educación es la vida misma, tenemos que ver y escuchar qué podemos aprender de esas otras formas de vida.

## 1.2 Otras formas de entender la educación.

En algunas tradiciones de los pueblos mayas, como los tseltales, la educación es parte de la vida, todo lo que los niños y niñas aprenden debe servirles para resolver las situaciones a las que se enfrentan en la cotidianidad, así como la capacidad para asumir roles dentro de la misma. Por ejemplo en la lengua tseltal, “cuando se dice que alguien es educado, o capaz, se dice que es *P’ijyo’tan* (es único su corazón)” (Paoli; 2003:101), porque dentro de su cosmovisión, se cree que cada individuo experimenta un aprendizaje único, nadie puede ser mejor que otro porque la educación es un acto propio del sujeto, cada quien aprende una forma irrepetible de hacer las cosas.

Retomando a Paoli, el cual habla desde la filosofía tseltal de la educación, dice que ser *p’ijyo’tan* también “supone autonomía personal, y, paradójicamente también supone integración, habilidad para llegar a consensos dentro del marco de la comunidad. Supone integrar dos opuestos: la iniciativa personal y la articulación colectiva” (2003: 102). Lo cual es muy importante en el acto educativo y a la vez el reto, pues, implica que se construya la autonomía desde el individuo sin dejar de lado la relación con la comunidad.

Siguiendo con la concepción de los pueblos mayas y a partir de un *tsíkbal*<sup>3</sup> que tuve con Brenda María Pot Pot (hablante de la maya<sup>4</sup> y *laksil*, que significa compañera, es la persona con la que compartes y aceptas la relación humana por el cariño que existe, significa ser hermanas de humanidad), sobre el sentido de la educación, analizábamos que dentro de la maya no existía el concepto de “educación”. Inclusive proponía que no se debería llamarse así, pues este concepto limita la práctica y el sentido profundo que debe tener.

---

<sup>3</sup> El *tsíkbal* es una palabra en lengua maya yucateco, que significa “dialogar” o “platicar”, pero no es un simple diálogo, también es una reflexión que se construye en colectivo. A partir de la compartición de ideas que da en el diálogo, se dan aprendizajes mutuos que sirven para la vida, es una forma de construir conocimientos a través de la palabra, desde el corazón. Concepto que propongo para hablar de otra forma de construir conocimientos que resulta significativo y enriquecedor entre las personas.

<sup>4</sup> A partir de este momento me referiré a la lengua maya-yucateco, como “la maya”, pues de esta forma se refieren los hablantes a su lengua, y yo como hablante que está aprendiendo, también me refiero a ésta de la misma forma.

En la maya el equivalente a “educación” sería *kambal* que significa “*aprender*”. En la cosmovisión del pueblo maya peninsular, son todos los aprendizajes que se dan en la vida los que nos deben servir para construir un *buen vivir*, un proceso de aprendizaje que dignifica a las personas y que además se construye en colectivo, reconociéndonos como parte de un todo, del universo, así como la forma en que estamos relacionadas con ese todo. Significa aprender a vivir en armonía con la Madre Tierra, nuestros hermanos y hermanas, aprender a resolver los conflictos que puedan surgir de las relaciones humanas, aprender a comer bien, a producir nuestros propios alimentos y amar la vida.

Estas concepciones de educación deben ser tomadas en cuenta para contrastar y reconstruir las ideas que tenemos y se nos han impuesto, hacer este ejercicio de reconceptualización y aprender a escuchar otras voces que existen en distintos rincones del mundo, pues nos permite replantearnos todo el modelo educativo y de vida que se nos han implantado.

El modelo de educación dominante opera bajo lógicas capitalistas y racionalidades utilitaristas, donde lo que importa es el dinero. Se estudia para tener un “buen trabajo”, ser competitivos, estar mejor preparados que el otro para acceder a mejores puestos, siempre bajo lógicas individualistas que no aspiran a construir la colectividad. A diferencia del *kambal* que es para construir un “buen vivir”, para armonizarse con la Madre Tierra y los seres humanos, aprender a respetar la vida, ser autónomos pero en colectivo.

### 1.3 ¿Crisis en la educación dominante?

Actualmente estamos en un momento de la historia donde el concepto y la práctica de la educación formal o escolarizada no están respondiendo del todo a las necesidades y conflictos que enfrentamos como humanidad.

En gran medida y tal como lo plantea Doménech, “la crisis de la educación también es una crisis provocada por la velocidad” (2011:16) pues este sistema responde a un modelo

socioeconómico de ritmos acelerados por estar siempre produciendo y generando bienes materiales que dejan de lado la verdadera importancia de la vida. Reducir la velocidad implicaría dejar de subsistir, tomando en cuenta que el ritmo acelerado que se vive en las grandes ciudades responde a las lógicas del sistema de producción capitalista, lo cual también se ve reflejado en el sistema de educación.

En la educación dominante no importan los procesos que como seres humanos necesitamos para aprender, importa pasar rápidamente de un ciclo escolar a otro, todo tiene un tiempo y ritmos establecidos que no se deben romper. Se deja de lado lo humano en el proceso educativo.

Educar debe ser un acto de amor hacia la humanidad. Una práctica que dignifique las relaciones humanas, que nos ayude a enfrentar los conflictos no como algo negativo sino como un motor de cambio, no nos educan para construir relaciones interculturales, para trascender las crisis que enfrentamos actualmente y se ven reflejadas en el momento histórico que vivimos, que es bastante complejo.

Vivimos en medio de injusticias sociales, económicas, políticas, culturales; donde la muerte se ha vuelto parte de la vida cotidiana; de violencias, despojos de tierras, explotación de los recursos naturales, devastación de la naturaleza. Estamos permitiendo que se destruya a nuestra Madre Tierra. Estamos en un país en guerra, de hambruna, donde cada vez hay más desempleados, de mafias y sistemas corruptos, donde el ser humano se ha convertido en una cifra, en un número, una estadística, haciéndonos insensibles cada vez más ante tanta injusticia y dolor.

Esta deshumanización en la que vivimos ha sido producto del sistema dominante que ha ocasionado una destrucción:

Que no distingue pueblos o colores y que en su ceguera crónica sólo reconoce todo aquello que alimente esa misma destrucción vestida de guerras permanentes, mercados injustos y descomunales ganancias para unos pocos, valores ajenos a los pueblos y contrarios a los antiguos acuerdos con nuestra madre tierra que dan sentido a la vida en el mundo, que nos dan libertad y nos hacen dignas, dignos de vivir y defender la vida (CNI, EZLN, SEXTA Nacional e Internacional; 2015).

Lo cual se refleja en la crisis social y en la educación que recibimos, ya que no nos prepara para indignarnos ante estas injusticias, mucho menos para sentir la responsabilidad de transformar esta realidad que parece ser una pesadilla de la cual muchas y muchos queremos despertar.

Por tales motivos es importante reflexionar sobre el tipo de sociedad y mundo que estamos viviendo, cuestionarnos cómo nos estamos relacionando seres humanos-naturaleza y mirar que a pesar de esta realidad dolorosa existen muchos pueblos, grupos y organizaciones que están resistiendo y luchando por construir otro mundo.

Una *educación verdadera* o el *kambal*, pueden ser algunos de los caminos que nos permitan construir esa transformación de mundo, que en su práctica forme a seres humanos capaces de resolver los conflictos que enfrentamos como humanidad y poder aspirar a la construcción de relaciones interculturales. Pero realmente, ¿qué significa este concepto?

#### 1.4 ¿Qué se entiende por Interculturalidad?

Construir “un mundo donde quepan muchos mundos” (EZLN; 2001) resulta ser una tarea muy compleja, la cual necesita de la participación, el interés, el respeto y el amor de todos y todas para construirla. Hay que entender que lo que nos hace iguales es que somos diferentes culturalmente y nos estamos relacionando en esa diversidad donde existe el conflicto, ya que en la mayoría de los casos son relaciones asimétricas y de injusticias, producto del momento histórico que vivimos como humanidad. Para esta realidad, el concepto interculturalidad parece abonar a su análisis, pues es un tema complejo de muchos retos y propuestas.

En las últimas décadas el concepto de interculturalidad se ha puesto muy de moda, está presente en políticas públicas, en reformas constitucionales, tratados nacionales-internacionales, reformas educativas y grandes discusiones teóricas, pero requiere de una reflexión para tratar de definir esta práctica y ver como se ha ido construyendo. ¿Qué es?

o ¿Qué significa ser interculturales? ¿Para quiénes resulta importante este tema? ¿Por qué es importante el tema de la interculturalidad en la educación? y ¿Quiénes deberían construir la interculturalidad?

La interculturalidad surge en gran medida como una necesidad de responder a las demandas sociales y carencias que el modelo multicultural parecía no atender, lo cual explican Malgesini y Giménez (2000: 253):

Durante los años sesenta y setenta pareció bastar la expresión multicultural como sinónima de pluricultural. Pero recientemente y de forma paulatina distintos autores - desde campos muy distintos como la sociología, antropología, psicología y pedagogía- han ido poniendo de manifiesto que la expresión multiculturalidad puede reflejar, como en una foto fija, una situación de estática social: el hecho de que en una determinada formación social o país coexistan distintas culturas. Se ha visto necesario describir más acertadamente la rica y conflictiva interacción entre dichos segmentos socioculturales. Por otra parte, y ya no en el plano de lo que es sino de lo que debe ser, para poder hacer una propuesta de sociedad pluricultural en el sentido de convivencia de todas las formas de vida, de conducta y cognición, parecía también necesario un término que reflejara que esa armonía suponía una interacción conflictiva pero regulada, tensa pero controlada.

No basta sólo con reconocernos diferentes culturalmente, se necesita denunciar las relaciones asimétricas que están justificadas en el modelo hegemónico<sup>5</sup> de Estado Nación y las estructuras dominante que no permiten que haya un libre desarrollo de las culturas.

Por otra parte y continuando con la definición e ideales de la interculturalidad, ésta se entiende como una interrelación de respeto y de dialogo entre diversas culturas para vivir en armonía, pero en la realidad suceden otro tipo de relaciones, no existe un interés real por construirla, que de acuerdo al análisis que hacen Viaña, Claros y Sarzuri (2009:7) se puede entender la discordancia entre teoría y práctica, pues:

No existe tendencialmente la predisposición a “respetarnos” y “dialogar”, ya que existen formas (económicas, políticas, sociales, cognitivas) en las cuales se establecen relaciones de dominación colonial y relaciones del capital que nos ponen en relación

---

<sup>5</sup> Este concepto es muy complejo, se ha definido a través de varios autores como Gramsci, sin embargo yo me refiero al concepto de hegemónico como el dominio de una nación o grupos dominantes sobre otros, que se da por medio de la imposición ideológica, política, económica, cultural y social, legitimada a través de las instituciones como la escuela, la familia, el trabajo, etc. El estado mexicano mantiene este dominio a través de su modelo de desarrollo capitalista que impera en la sociedad y lo acepta como válido, pues mantiene ese orden social y cultural para que sea inamovible, este orden tiene una herencia colonialista que se sigue perpetuando.



de absoluta desigualdad real (social, lingüística, política, económica). Por lo tanto, unos, los poderosos, pueden- y de hecho lo hacen- nunca respetar, ni dialogar, son estructurados y producidos desde y por un monólogo mono-cultural tendencialmente intolerante; a los otros no les queda otra opción más que respetar (o temer), y aceptar las imposiciones de los poderosos, permanentemente, pues de otra manera pierden toda posibilidad de reproducción material y espiritual.

Siguiendo estas lógicas quiero decir que, no se puede aspirar a construir una sociedad intercultural en la práctica, pues primero debemos deconstruir este orden hegemónico que impide que se den relaciones de igualdad y crear las condiciones de justicia cultural para que puede existir el diálogo. También hay que decir que existen pueblos, grupos y organizaciones que están resistiendo y luchando por transformar las relaciones de dominación y exclusión, que no solo se resignan y aceptan el poder que ejercen sobre ellos, una muestra de esto es la resistencia de los pueblos indígenas a la larga historia de colonización.

Otro punto importante en el tema es que este concepto está sufriendo un desgaste y de acuerdo con Estermann también hay una “cooptación por parte del modelo hegemónico monocultural y globalizador en sentido de un imperialismo cultural occidental y de una posmodernidad en clave consumista” (2014:347), en donde la interculturalidad que se propone solo está en el discurso, en la práctica está vacío y carece de significado. Además existen grandes contradicciones, pues, los intereses del Estado que son parte del sistema capitalista dominante, no aspiran a una sociedad intercultural. No puede existir un capitalismo intercultural, porque éste se fortalece de las desigualdades sociales, de la imposición de un único modo de vida y es profundamente asimétrico.

A partir de estas ideas, quiero criticar la definición que Schmelkes (2013) hace de la interculturalidad, pues ella propone que ésta, debe ser una aspiración y parte de un proyecto de nación, lo cual es incongruente, pues está proponiendo que desde el Estado Nación se construya un proyecto intercultural, pero si partimos de que el Estado desde su construcción ha buscado la homogeneización cultural. ¿Qué implicaciones tiene la apropiación de este discurso? ¿Realmente es una preocupación nacional construir una sociedad intercultural? ¿Cómo se podría construir en la práctica un modelo realmente

intercultural? ¿Cómo le hacemos para pasar de la teoría a la práctica? ¿Cómo construimos relaciones de respeto y horizontalidad con el otro, con los otros?, ¿Quiénes son esos otros? ¿Cómo los estamos concibiendo?

Para profundizar es necesario contextualizar el concepto de la interculturalidad y cómo ha sido su construcción desde el Estado Nación, pues este, es un antecedente muy importante para entender el momento actual y en gran medida las políticas públicas de Estado que se han apropiado del discurso, que como mencionaba anteriormente solo existen en la teoría y siguen perpetuando esta herencia.

Desde la creación del Estado Nación, se ha tratado de consolidar y conformar una sola identidad en la cual todos los mexicanos se identificaran, había un interés por parte de un grupo dominante de homogeneizar a toda la población con una misma cultura y una sola lengua bajo el discurso del mestizaje, que por una parte reconocía y enaltecía el pasado indígena, y por otra parte trataba de aniquilar las múltiples identidades, insertando a todos los pueblos en el modelo de desarrollo económico, político y cultural de la nación mexicana.

De acuerdo con Gutiérrez (2006), estas relaciones de aceptación y negación en el uso del pasado étnico, han sido de vital importancia para la construcción de esta identidad nacional, la cual fue propuesta desde la construcción del estado liberal en la América Latina desde el siglo XVIII, hasta las políticas integracionistas que van desde la asimilación hasta el multiculturalismo en donde se pueden observar cuatro rutas importantes:

a) Una referencia explícita y elogio al pasado, b) un rechazo al pasado y un desprecio a su evidencia, c) una negación de tal pasado, d) un rechazo del pasado porque recordarlo, significa validar un acto de conquista efectuado por pueblos vecinos. Estas cuatro rutas han interactuado desde la fundación del estado liberal en el siglo XIX y hasta el presente, como componentes vitales de la construcción de la nación y de la identidad nacional.

En este sentido, el proyecto de nación y sus políticas integracionistas se han perpetuado a través de la escuela, pues ésta es considerada como el principal instrumento para lograr la tan anhelada unificación nacional y lo cual está relacionado con la historia de la educación dirigida a los pueblos indígenas, que tiene como herencia el colonialismo, mismas que imperan en la actualidad, pues la educación sigue sin tomar en cuenta la diversidad

lingüística y cultural (Mijangos y Romero; 2006: 35-36), al mismo tiempo que es un espacio para castellanizar a la población indígena y mantener un nacionalismo.

Retomo el breve recuento histórico de Mijangos y Romero (2006: 36-37), en el que analizan las actuales políticas indigenistas y plantean que éstas se han perpetuado desde 1923 con la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena dentro de la SEP, en 1926 con la casa del estudiante indígena y posteriormente en 1948 con la fundación del Instituto Nacional Indigenista, pues lo que se pretendía era la transformación de los estilos de vida en un proyecto de unificación nacional que busca consolidarse como una sociedad capitalista.

Durante estos años, las escuelas rurales con su llamada “educación formal” y estas instituciones creadas por el Estado, tenían la misión de romper las barreras lingüísticas y culturales entre los indios y mestizos para así romper el “atraso” de siglos del México indígena.

De acuerdo con Bello, el reclutamiento de los jóvenes indígenas que se hacía a través de estas escuelas, tenía la finalidad de “entrenarlos en tareas de educación, con el fin de que regresaran después a sus comunidades indias y con la mente blanca, introdujeran e impulsaran las ideas del progreso, la modernización y el desarrollo que proclaman las élites dominantes” (2009: 4), para que de esta forma se pudiera alcanzar la modernización de México a través la transformación de los estilos de vida de lo rural a lo ciudadano. Lo cual se puede explicar a partir del modelo social y económico, que por una parte trata de integrar a los “indígenas” pero no existe un interés por reconocer y aceptar sus culturas, interesa que se “modernicen” y se vuelvan ciudadanos para que regresen a sus pueblos y sean parte del sistema de producción capitalista, pues las diferencias y desigualdades sostienen este modelo.

Ante este escenario se “ha generado que también en la educación se plantee la necesidad de construir un modelo intercultural, ya que la vida escolar se convierte en un espacio de interacción entre diferentes identidades culturales y se hacen evidentes los conflictos” (Malgesini y Giménez; 2000: 253-254).

Partiendo de estas ideas y retomando a Malgesini y Giménez (2000), podemos decir que no es casual que en la educación se plantee la interculturalidad, pues si tomamos en cuenta el análisis de las escuelas como espacios de dominación y reproducción de los intereses del Estado, la crisis de la educación en el momento histórico que vivimos y que en las escuelas se hacen evidentes todos estos conflictos. Es urgente plantear un nuevo modelo de educación que construya relaciones realmente interculturales.

### *1.5 Educación intercultural a través de un breve recuento histórico.*

En las escuelas y en la educación dominante se niega cualquier diferencia y conflicto que puedan existir, es una educación que más que respetar la diversidad cultural busca homogeneizarla y mantener el control, por tales motivos ha sido importante plantear una educación intercultural.

Antes de comenzar con el tema quisiera aclarar que la educación para la interculturalidad debería ser para todos y para todas, no sólo para las minorías, ni pensar en una educación para los indígenas, pues la interculturalidad no es sinónimo de "indígenas". Y en este punto quiero aprovechar para criticar el término indígena, ya que este sigue siendo algo impuesto. Los pueblos no se reconocen como tal, se reconocen como mayas, como wixarikas, como tseltales, tojolabales, nahuas, etc., creo que deberíamos empezar a hacer el esfuerzo por nombrar con respeto al otro, ya que el reto es también descolonizar el pensamiento y la lengua.

Cabe resaltar que, la misma historia de la educación intercultural surge a partir de las demandas de las movilizaciones de muchos pueblos originarios de América Latina que luchan por transformar esta realidad de neocolonialismo perpetuado a través de las escuelas.

La lucha de los distintos movimientos sociales y culturales que han incidido en las políticas y reformas constitucionales es muy extensa, pues cada una responde a su propia

historia y contexto social, económico, cultural y político; sin embargo se puede hacer un análisis muy general para tratar de entender como estos movimientos han sentado las bases para que dentro de la educación se plantee un proyecto de interculturalidad, aunque en la mayoría de los casos sigue quedando en la teoría sin pasar a la práctica.

Para esto parto del análisis que hace Catherine Walsh (2010: 80-85) de la educación intercultural desde una perspectiva crítica en un marco de políticas y reformas constitucionales de países latinoamericanos, que relaciono con la propia historia de México.

#### *1.5.1 Décadas de los años setentas y ochentas.*

La educación intercultural de los años setentas y ochentas fue promovida por muchos pueblos indígenas de América Latina, Organismos No Gubernamentales (ONG) y el mismo Estado con su llamada educación bilingüe, la cual proponía una oficialización de las lenguas indígenas, pues seguía habiendo un exterminio cultural a través de la castellanización.

Con estas políticas no es que se buscara realmente una educación bilingüe, sino que el Estado aprovechaba para entrar a las comunidades y seguir homogeneizando a la población como una forma de penetración cultural. Ahora resultaba más fácil que, a través de sus propias lenguas, se reprodujeran las ideas de progreso y desarrollo que las escuelas transmitían.

La educación intercultural bilingüe en México, transitó por diferentes políticas. La primera desde el periodo de 1950-1980 que impulsaba la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización (Ahuja Sánchez, et. al.; 2004: 12-13). Ésta “adquirió fuerza y propició la concepción de un modelo bilingüe bicultural” (Mijangos y Romero; 2006: 37).

A pesar de este modelo, se creó el programa “Educación para todos” en el sexenio de José López Portillo (1976-1982), un programa Nacional para grupos marginados que buscaba asegurar que todos los mexicanos usaran el alfabeto y se impulsara la enseñanza

del español a todos los que no lo hablaran, así como el acceso de todas las personas a las escuelas de nivel primaria sin que en la práctica existiera un modelo bilingüe bicultural de enseñanza, además de ser un modelo vertical, ya que se pretende que los grupos indígenas aprendan el español pero no que los hispanohablantes aprendan las lenguas indígenas.

En la década de los setentas se dieron una serie de movilizaciones por parte de maestros indígenas (en un inicio nahuas y mayas) que rechazaban las políticas indigenistas y de integración, a partir de esto en 1975, se da la creación de la OPINAC (Organización de Profesionistas Nahuas, A.C.), y posteriormente se amplía la organización a diferentes grupos culturales (entre ellos mixtecos, zapotecos, etc.) (González Apodaca; 2008: 60).

Estas organizaciones sentaron las bases para que en 1976 se convocará a una reunión conocida como “Primer Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües”, que se llevó a cabo en Vicam, Sonora, a la que asistieron cerca de 400 maestros indígenas e instructores bilingües. Y en otra reunión de diversos grupos étnicos, en junio de 1977, “surgió la idea de crear una organización más amplia de profesionales indígenas, después de que se estableciera un comité ejecutivo dirigido a regular las actividades de la recién formada Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC)” (Gutiérrez; 2001: 161).

Estas movilizaciones impulsadas por docentes indígenas, demandaban el derecho a una educación bilingüe y bicultural, las cuales fueron ganando fuerza política y sentaron las bases para que dentro de la Secretaria de Educación Pública (SEP) se creara en 1978, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en la cual algunos de los dirigentes de la ANPIBAC pudieron acceder a algunos puestos.

El objetivo de las instituciones responsables de brindar una educación indígena tales como la DGEI y el INI, era eliminar el analfabetismo en zonas indígenas ya que la preocupación primordial del gobierno era acabar con este problema (Bello; 2009: 8) sin respetar la identidad cultural de los grupos étnicos y sus cosmovisiones.

La ANPIBAC (Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües) y el CNPI (Consejo Nacional para pueblos indígenas) en 1982 presentaron la Propuesta de Política Educativa y Cultural al presidente Miguel de la Madrid, la cual denunciaba que en la educación que se impartía a los indígenas en México:

Se seguía reproduciendo la dominación cultural, la discriminación racial y social. En las escuelas, no se reconocía el sistema de valores, ni los intereses de los pueblos indígenas, así como las formas de trabajo seguían orientadas a las necesidades de la vida urbana y eran ajenos a la realidad social, lingüística, económica y cultural de los grupos indígenas (Bello; 2009: 9-10).

A pesar de estas denuncias, de la creación de instituciones que supuestamente estaban para ofrecer una educación bilingüe y bicultural, de las organizaciones y movilizaciones por parte de los docentes indígenas; en la práctica parecía no haber cambios, ya que gran parte de las demandas seguían exigiendo una educación que respetara las diferencias culturales de los pueblos, aunque estos antecedentes han permitido que se continúe con la lucha por una educación para la interculturalidad.

#### *1.5.2 Década de los noventa y siglo XXI*

Desde finales de los ochenta y principalmente en la década de los noventa, en América Latina se ha dado un periodo de diversas reformas constitucionales. Para esto retomo los ejemplos que Gargarella expone de algunos de los países que fueron parte de estas reformas, tales como:

Nicaragua en 1987, Brasil en 1988, Colombia en 1991, Paraguay en 1992, Perú en 1993, la Argentina en 1994, Venezuela en 1999, Ecuador en 2008 y Bolivia en 2009. Este movimiento incluye, además, a países que introdujeron en sus textos enmiendas constitucionales importantes, como Costa Rica, Chile, México y Venezuela (2011: 87).

Cabe destacar que, a pesar de estas intensas reformas constitucionales, en cada país ha sido distinto el proceso, pues cada uno responde a su contexto social, cultural, político y económico, pero en gran medida han sido consecuencia de las movilizaciones y luchas de

los pueblos originarios que demandan el reconocimiento y respeto de sus derechos, la recuperación de sus tierras y de una educación que dignifique su identidad cultural.

En el caso de México se comienza a desvanecer el papel del Estado a partir de la integración de las políticas neoliberales, las cuales se fueron gestando desde el presidente Miguel de la Madrid (1982-1988), posteriormente con el presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y sucedido por Ernesto Zedillo (1994-2000).

La finalidad de estas políticas era alcanzar la modernización implementando un nuevo orden económico, pues ahora se comienza a descentralizar el papel del Estado para abrir paso al libre mercado y políticas internacionales, así como la venta al sector privado de las primeras empresas paraestatales (Bello; 2009). Las reformas constitucionales apuntaron hacia políticas privatizadoras, principalmente de los recursos naturales y las tierras, con graves implicaciones y rupturas sociales, económicas, políticas y culturales.

Este proceso de transición en México resulta un parteaguas en la historia, el cual es muy complejo, ya que a partir de este momento comienzan las intervenciones de políticas internacionales con intereses neoliberales-capitalistas, aunado a la intensificación de los movimientos sociales y luchas de pueblos indígenas que demandaban una mejora en la calidad educativa, de salud, vivienda, empleos, respeto a la identidad cultural y rechazo a estas políticas de privatización.

Tal es el caso del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) que en 1994 se levantó en armas en el Estado de Chiapas, en contra del gobierno mexicano, para rechazar el Tratado de Libre Comercio que entraba en vigor el 1ro. de Enero de ese mismo año. Dicho tratado es un acuerdo político y comercial entre los Estados Unidos de Norteamérica, Canadá y México donde se eliminan los obstáculos al comercio y se facilita la circulación de bienes y servicios entre los territorios mencionados; se promueven las condiciones de competencia en la zona de libre de comercio y se aumentaban las oportunidades de inversión en los territorios, entre otros acuerdos (Echegaray; 2008).



A partir de este enfrentamiento, el EZLN plantea un nuevo proyecto de nación y hace un llamado a los pueblos de México para luchar en contra del gobierno mexicano, rechazando las políticas neoliberales privatizadoras a través de la Primera Declaración de la Selva Lacandona en donde también se exige el respeto a la identidad cultural de sus pueblos y las demandas son por: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz” (Comandancia General del EZLN; 1993).

Luego de no cumplir estas demandas<sup>6</sup> se dieron una serie de diálogos y negociaciones con el gobierno mexicano. Se crean los Acuerdos de San Andrés firmados el 16 de Febrero de 1996, como propuestas y compromisos que el gobierno federal pactó con los zapatistas para garantizar una nueva relación entre los pueblos indígenas del país, la sociedad y el Estado (EZLN, 1996).

Entre estos acuerdos estaban:

El reconocimiento de los pueblos indígenas en la Constitución y su derecho a la libre determinación en un marco constitucional de autonomía. La participación y representación política, el reconocimiento de sus derechos políticos, económicos, sociales y culturales. Garantizar el pleno acceso de los pueblos indios a la justicia del Estado, a la jurisdicción del Estado y el reconocimiento de los sistemas normativos internos de los pueblos indios. Promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas. Asegurar la educación y la capacitación y aprovechar y respetar sus saberes tradicionales. Satisfacer sus necesidades básicas Impulsar la producción y el empleo. Proteger a los indígenas migrantes (EZLN; 1996).

Estos acuerdos, que firmo el gobierno mexicano y que se comprometió a cumplir, hasta la fecha no se han respetado y no existe el mínimo interés por hacerlo. Es por eso que actualmente el EZLN ha roto cualquier vínculo con el gobierno y han decidido construir su dignidad a partir de su autonomía.

---

<sup>6</sup> Quiero aclarar que la historia del EZLN, es una historia muy compleja que tiene muchos años de caminar y en pie de lucha, no quiero banalizarla haciendo una breve síntesis de esta, mencionar que desde el levantamiento armado, (inclusive antes) hasta la firma de los acuerdos de San Andrés fue un proceso muy largo, sin embargo, creo que es importante mencionar algunas partes de la historia pues ha sido un parteaguas importante en la construcción de una educación intercultural.

No existe un interés por cumplir las demandas de los pueblos indígenas pues de acuerdo a la historia, podemos decir que no son demandas de la década pasada, sino que llevan años sin ser escuchadas, siguen sin tomarse en cuenta en los proyectos de nación, mucho menos en la educación intercultural oficial.

En gran parte se debe a que las nuevas políticas educativas del siglo XXI, que empezaron a responder un modelo que se podría llamar interculturalismo funcional, es apoyado por la ONU, la UNESCO así como políticas e “iniciativas del PNUD, BID y EUROsociAL<sup>7</sup> (...) con el apoyo del BM y el FMI,- enfocada en adelantar y asegurar la cohesión social por medio de la inclusión” (Walsh; 2010: 84) tratando de que los intereses y demandas se vuelvan compatibles con el mercado.

Con esta perspectiva de interculturalidad, se argumenta la necesidad de incluir a los grupos excluidos para promover la cohesión nacional, pues no le convenía al Estado “moderno” una desestabilización social, mucho menos que las luchas de los pueblos representaran una amenaza a la tan anhelada unidad nacional.

Por otra parte y continuando con la historia de la educación intercultural en México, en el 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), con el propósito de crear una educación intercultural que sólo en su discurso pretende contribuir a las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas.

Esta misma institución en el 2002 junto con:

El (INI) en 2002-2003 y ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), con las secretarías de educación de los estados, así como con las dependencias gubernamentales, que a nivel estatal, están encargadas de Asuntos Indígenas, como es el caso de Chiapas, Guerrero y Chihuahua, en donde tienen el rango de secretarías” (CGEIB; 2002: 3). Realizaron foros de consulta popular.

---

<sup>7</sup> “EUROsociAL (2005-2015) es un programa de la Comisión Europea para la cooperación entre Europa y América Latina. Su objetivo es contribuir a cambios en políticas públicas que mejoren la cohesión social a través del aprendizaje entre pares y el intercambio de experiencias entre instituciones homólogas de ambas regiones.” (EUROsociAL) “Adecuando el concepto a la realidad latinoamericana desde la academia, organismos internacionales y gobiernos nacionales” (Walsh; 2010:84).

De los 10 “Foros de Consulta sobre los Conocimientos y Valores de los Pueblos Indígenas hacia la construcción de la Educación Intercultural. Un espacio para el dialogo entre culturas”, que realizaron en distintos Estados de la República, tenían el objetivo de generar “un espacio de reflexión colectiva, que permita reconocer y valorar las aportaciones étnicas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas para contribuir en el impulso de una política para la educación intercultural en nuestro país” (CGEIB; 2002:3-4), así como conocer los intereses de los pueblos indígenas y proponer una educación intercultural no solo para estos pueblos sino para todos y todas.

Estas, más allá de hacer consultas populares y conocer las demandas e intereses de todos y todas, se quedaron nuevamente en el papel y la política, pues la educación sigue sin tener algún tipo de transformación real.

Actualmente y a partir de este breve recuento histórico, puedo decir que, estas reformas e intentos por crear una educación intercultural y bilingüe, solo han sido cambios discursivos. Las demandas por una educación que respete las lenguas y culturas, que construya relaciones de respeto a la naturaleza, al planeta tierra y entre seres humanos, siguen estando vigentes en los pueblos, pero desgraciadamente la práctica educativa que impera en las escuelas deja de lado estas demandas.

Seguimos padeciendo un modelo que busca la homogenización cultural a través de las políticas educativas y en los posibles intentos de “respetar” la diferencia se ha folklorizado<sup>8</sup> la cultura. Por otra parte la educación intercultural que se intenta impartir en

---

<sup>8</sup> Con esto me refiero a la nueva forma de crear educación intercultural que consiste en extraer el conocimiento de las comunidades para luego enseñar algo que en la vida comunitaria se vive, desvirtuando su sentido profundo que tiene desde su cosmovisión. Que la misma ciencia occidental ha favorecido a esto, al sacar de su contexto ciertas prácticas culturales. Un ejemplo de esto es algo que ocurre en el estado de Yucatán. En muchas comunidades mayas existe una celebración de día de muertos que se llama *janal pixan*, que literalmente significa “la comida para los espíritus”, pero es todo un ritual muy complejo, pues implica poner un altar, preparar la comida, hacer el rezo, todo desde su cosmovisión, lo cual se lleva a cabo el día dos de noviembre. A partir de estas lógicas de construir la “interculturalidad”, han hecho concursos en las escuelas de ofrendas de *janal pixan*, desvirtuando y vaciando de significado está práctica cultural y ancestral, lo cual más que reconocer la diversidad cultural es una falta de respeto.

las escuelas sigue sin tomar en cuenta los conocimientos de las comunidades y sin el interés por construir un diálogo.

En contraposición con la interculturalidad de acuerdo con Walsh (2010: 78) se podría entender:

Como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente – y como demanda de la subalteridad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas.

Estas ideas de la interculturalidad, deberían implicar una transformación en distintos ámbitos y empezar a construir desde otros espacios, pues si bien los temas de la interculturalidad y la educación han sido discursos que son funcionales para el sistema, también existen iniciativas que bajo este concepto teórico ha tratado de transformar la práctica educativa y desde otros espacios de organización.

#### *1.6 Experiencias que buscan construir la interculturalidad.*

Para ejemplificar estas experiencias, hablare de un grupo de doce educadores comunitarios mayas, tzeltales, tsotsiles y choles, que desde 1995 formaron la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), y en 1997 se consolidan como asociación civil.

Después de la coyuntura política que generó el EZLN, estos “maestros fueron elegidos por las asambleas de las comunidades donde vivían para sustituir a los maestros oficiales que habían sido expulsados” (Sartorello; 2014:74). Estos maestros y maestras elegidos, eran jóvenes de las comunidades que tenían la secundaria terminada, entre los objetivos de la UNEM estaban:

Consolidar entre los pueblos indígenas una educación intercultural bilingüe. (...) Implementar una profunda reforma del proceso educativo básico hacia una educación intercultural bilingüe comunitaria bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas que combine el estudio con el trabajo, vincule la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción. Elaborar textos escolares y

materiales educativos de acuerdo a la variante de la lengua de cada pueblo (UNEM; 2000 en Guzmán, et. al.; 2009: 4).

Estos maestros buscaron el apoyo de diversas instituciones y organizaciones, entre ellas el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), para adquirir herramientas pedagógicas que les permitieran ejercer de la mejor forma su papel de educadores, así como la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües.

Entre 1997 y 2000, alrededor de 80 jóvenes, cursaron el “Bachillerato Pedagógico Comunitario para la Formación de Docentes de Educación Primaria Bilingüe Intercultural”, un programa de formación magisterial coordinado por el CIESAS-Sureste, en el que participaron varios investigadores políticamente comprometidos con el mejoramiento de la educación indígena (Guzmán; 2009: 5).

Posteriormente entre el 2001-2004 y como parte del proyecto de “Tarjetas de Autoaprendizaje Interculturales Bilingües” coordinado por el CIESAS, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se formaron los docentes en la elaboración de este material didáctico, en diferentes lenguas como el castellano, tsotsil, tzeltal y en ch’ol (Guzmán, et. al.; 2009: 5-6). Estas tarjetas pretendían ser guías para los docentes en la enseñanza del nivel de educación básica.

Paralelo al proceso de formación en el diseño curricular en el periodo del 2007- 2008, seis de los educadores de la UNEM:

impartieron el Diplomado “Investigación y sistematización del conocimiento indígena y diseño de materiales educativos interculturales y bilingües” dirigido a un total de sesenta profesores indígenas matriculados en la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en los estados de Chiapas, Oaxaca y Puebla (Guzmán, et. al.; 2009: 5-6)

Esta metodología busca construir junto con las comunidades una educación que realmente respete su identidad cultural y sus conocimientos, que exista una relación más horizontal entre la escuela y la comunidad, donde los contenidos que se enseñen sean parte de la vida cotidiana y se construyan materiales educativos que sean interculturales y bilingües.

El diplomado de la UNEM, después de haberse ejecutado en varios Estados de la República, también se compartió en Yucatán.<sup>9</sup> Esto fue en el 2008, a partir de un encuentro llamado “Etnoeducación en Latinoamérica” realizado en Mérida, Yucatán, en donde el colectivo “Múuch’ Kaanbal<sup>10</sup>” (Aprender Juntos), que realizaba un diagnóstico participativo con las comunidades mayas sobre la situación educativa (2007-2009), presentó en este encuentro algunos de los avances de esta investigación.

En este encuentro conocieron la experiencia de la metodología de trabajo de la UNEM y al darse cuenta que compartían la convicción por construir una educación que respete la identidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas, surgió el interés por que se repitiera la experiencia de los profesores de la UNEM en el estado de Yucatán, pues creen que la formación de los y las maestras es clave en la construcción de otra educación.

Fue hasta el 2010 y después de muchas gestiones, de encuentros y desencuentros, de convenios entre el colectivo Múuch’ Kaanbal, UNEM, CIESAS, la UPN, la DGEI y la SEP, que se dieron los diplomados. Este convenio consistía en que los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la UPN en Yucatán, al cursar su

---

<sup>9</sup> La historia del proceso de cómo llega la experiencia de los profesores de la UNEM a Yucatán, fue recogida a través de una sistematización en Marzo del 2014 con el equipo del Diplomado Escuela Comunidad. Como aclaración, el Diplomado Escuela Comunidad, es diferente a la experiencia de los profesores de la UNEM. El Diplomado Escuela Comunidad, en donde realice mis prácticas, es un proyecto que surge con el objetivo de “consolidar una red de maestros y maestras para la transformación de su práctica docente, con una duración de tres años. Los dos primeros han servido para la implementación del diplomado (2011-2012 y 2012-2013) y en un tercer año se busca fortalecer la red. Buscando la reflexión crítica y la acción para transformar la práctica docente. Y así ejercer el derecho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente para todos los niños, niñas y adolescentes mayas”. (Diplomado Escuela Comunidad...)

<sup>10</sup> “Múuch’ Kaanbal es un colectivo integrado a partir de noviembre del 2007 por hombres y mujeres indígenas y no indígenas. Entre sus objetivos principales se encuentra impulsar una educación indígena e intercultural, contribuir al reconocimiento y ejercicio de los pueblos indígenas como sujetos de derechos y, promover el respeto al conocimiento del pueblo maya” (Múuch’ Kaanbal; 2011:7) Que significa aprendamos juntos.

último año, dejaran de asistir a las clases, en vez de eso, tomarán el Diplomado: “Investigación y sistematización del conocimiento indígena y diseño de materiales educativos interculturales y bilingües”. Finalmente, el trabajo de titulación que las y los maestros construyeron tenía que ser a partir de la creación de los materiales educativos que construyeron junto con la comunidad en la que realizaron su trabajo de investigación.

Este diplomado que formó a las y los futuros profesores, consiste en sensibilizarlos y construir la reflexión de la importancia de impartir una educación que respete la identidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas, así como la responsabilidad que tienen como docentes en la creación de materiales educativos bilingües (en maya y español), los cuales realizan a partir de la sistematización de los conocimientos que tiene la comunidad para que estos sean reconocidos como válidos y se enseñen en las escuelas como parte de la realidad que vive la comunidad.

El diplomado con los profesores de la UNEM, ha resultado ser un proceso muy complejo para las y los profesores y en general de todos los participantes, ha creado muchas rupturas y reflexiones sobre el sentido profundo de la educación, los procesos de dominación y exclusión que se viven en las escuelas con modalidad indígena y se han cuestionado el papel de las escuelas en las comunidades.

Con esta experiencia busco demostrar que la interculturalidad si se puede construir en la educación y en la práctica, que de hecho es necesario construirla, pues la interculturalidad que se está proponiendo desde la teoría y la política solo representan un ideal, no existe un interés verdadero por transformar la educación, mucho menos un modelo de sociedad intercultural.

### *1.7. Otras formas de entender la interculturalidad.*

Es necesario reflexionar sobre los conceptos que usamos para explicar la realidad propia y otras realidades, ver que en otras cosmovisiones puede no significar lo mismo, que la vida se conceptualiza diferente y se hace desde sus propias lenguas, pero que en la práctica existe y se construye. Esto resulta interesante pues nos invita a reconstruir conceptos que nos ayuden a entender desde otras realidades y que las personas hablen desde ahí, con sus conceptos. El reto aquí es como construimos esos otros conceptos, que retomen los que tenemos y que a la vez sean justos para todas y todos.

Por ejemplo, en muchas comunidades o pueblos no se dicen ser interculturales pero en su vida la construyen. Este concepto sólo significa en esferas muy limitadas del conocimiento. Hay que atrevernos a escuchar y validar otras voces para poder construir otras realidades más horizontales.

Esta reflexión la he construido con Brenda, en un tsíikbal del 23 Enero 2015, en X-Cocmil, Tekom, Yucatán. En donde yo le preguntaba, cómo concebía la interculturalidad desde su identidad como maya y desde sus apuestas por la construcción de otra educación y ella me decía que la interculturalidad es que:

Respetemos las formas de vida (...) los conocimientos y costumbres de las comunidades, pero aquí en el respeto, te podría decir que hay que entender qué es el respeto, si el respeto lo vives, de respeto que respetas esa vida o que solo dices ah eso es bonito y ni siquiera le das su lugar. Para mí el concepto de interculturalidad no tiene mucho sentido.

Yo le preguntaba si en maya existía un concepto que fuera equivalente al planteamiento de la interculturalidad y ella me decía que no.

Porque también la maya al fin y al cabo es una manera de vivir. Ahorita yo creo que este concepto que está saliendo de interculturalidad es por las escuelas, por el mundo actual, que están sacando las frases, porque sí, somos una mezcla, pero aquí en nuestro conocimiento no hay. Por ejemplo mis papas no te dijeron que no entres a la casa, ¿Por qué? porque vienes de otro lado, sino que te aceptan como eres, aunque no sabiendo



tortear aunque no sabiendo las cosas que se hacen en mi casa te aceptaron, no te dijeron nada, porque es tu manera de vida igual, en cambio también nosotros tenemos nuestra manera de vida. Y yo creo que más bien ese es el sentido, no es cuestión de palabras, es cuestión de hechos, ni cuestión de conceptos, si no cuestiones vivenciales.

Para que yo te pueda decir intercultural, para mí debe tener un sentido para que yo lo pueda llamar así, más bien yo diría que es la relación que se da entre otras maneras de vivir. Sí, porque en esta vida todos estamos relacionados, a veces más fuertes a veces no, pero siempre estamos relacionados directamente e indirectamente, también por lo mismo que estamos viviendo en un mismo espacio, en un mismo espacio me refiero a que estamos en un mismo mundo, en la misma tierra. Aunque tenga montañas, aunque son planicies, aunque son pedregosos, pero está en un mismo lugar, en una misma tierra.

Para mí, esto es la verdadera importancia del concepto, más que pasarnos con debates teóricos interminables sobre la interculturalidad, es cómo la construimos con otros seres humanos. La interculturalidad también debería ser una aspiración planetaria que busque construir el equilibrio y armonía no solo entre seres humanos, sino con la Madre Tierra, con el cosmos, pues se nos ha olvidado que estamos viviendo en un mundo compartido, que la interculturalidad se construye desde cómo tratamos al otro, como decía Brenda, si existe o no un respeto real hacia el otro y sus formas de vida.

La interculturalidad según Fonet (2004: 2), se trata de:

Una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la «propia», para leer e interpretar el mundo.

Y si empezamos a escuchar otras voces, otras cosmovisiones, otras formas de conceptualizar la vida, de conciliar los discursos que están en la academia con los que están fuera de este espacio y realmente las reconocemos como válidas, empezaremos a construir realmente un diálogo intercultural.

Pues la interculturalidad que está sólo en el discurso académico, por hablarlo o teorizarlo no necesariamente va a construir relaciones interculturales. Implica un proceso de reconstrucción del mundo y de acciones que realmente construyan “un mundo donde quepan muchos mundos”, que no se va a hacer sólo desde la academia o en las políticas,

sino en la práctica, en la cotidianidad, en la vida, en las relaciones de ser humano-naturaleza.

¿Cómo construimos el dialogo intercultural en las escuelas? ¿Escuchamos y respetamos otras voces diferentes a las nuestras, a las que la academia propone? ¿Qué significa el respeto a la diferencia? ¿Dónde están las voces de los pueblos? ¿En las universidades se están tomando en cuenta otros tipos de conocimientos?

De acuerdo con el planteamiento de Panikkar sobre el dialogo intercultural, el cual nos dice que para realmente establecer un diálogo equilibrado, es necesario que cada uno aprenda el lenguaje del otro, es inadecuado llevar una discusión que pretende ser intercultural si sólo se vale del lenguaje de una sola cultura, pues el lenguaje “no es intercultural hasta que no sobrepasa la frontera de la propia cultura. No podemos usar ninguna palabra como si fuese por su propia naturaleza intercultural” (Panikkar; 2006: 59).

Tal como lo plantea Bensasson (2013: 60), el diálogo “requiere necesariamente de que ambas partes estén interesadas en entenderse, pues comprender al otro es “despercudir” nuestra propia cultura, tirar lastres y descubrir horizontes”

Esto nos sitúa en un planteamiento interesante, pues cabe preguntarse si en la cotidianidad estamos abiertos a escuchar, que nos dice de un sistema educativo que en sus planes y programas se sigue estudiando una sola versión de la historia. Que se sigan revisando sólo teorías de académicos reconocidos y que sólo exista una sola forma de construir conocimientos.

También concuerdo con Raúl Fonet (2004: 2) en que:

La interculturalidad sigue siendo una “asignatura pendiente” y de que no es un reclamo moderno producto de la nueva moda filosófica, sino de una demanda de justicia cultural que se ha venido gestando desde hace muchos años en la historia de América Latina que de haber sido escuchada, hubiese contribuido a cambiar el curso de la historia de la filosofía en América Latina.

Por tales motivos hay que empezar a construir esta *justicia cultural*, atrevernos a realmente escuchar-nos. Antes de ser académicas, licenciadas o doctoras, somos seres humanos, hay

que reconocer que podemos aprender y aprendemos entre todos y todas, el reto es como transformamos y construimos otro tipo de relaciones más humanas.

Se trata más de cuestionarnos desde la filosofía, de detenernos un momento y mirar cómo ha sido nuestra historia y cómo seguimos caminando, nos hace falta más reflexión humana y que justo uno de los retos de la interculturalidad, consiste en descentrar su historia, abrirse a una pluralidad de formas de expresión y prácticas de filosofar, construyendo realmente un diálogo.

Hay que ver lo que los pueblos y comunidades tienen que decirnos, más allá de decirles “te reconozco culturalmente diferente” es escuchar esas voces y sus cosmovisiones. Como diría un maya-tseltal, cofundador e integrante del Colectivo Yip Sch’ulel Ko’tantik y la Red de Comunicadores Comunitarios, Artistas y Antropólogos de Chiapas (RACCACH):

Compartir las filosofías de vida, los saberes del corazón, las constelaciones del pensamiento de nuestras madres-padres, el arco iris de saberes son los principios de nuestro andar (...) los destellos de luz que iluminan nuestro veredear en estos caminos, observando otras miradas, otros pensamientos y sentires, y junto con esos resplandores construir otro mundo desde distintas lógicas y visiones. Otro mundo que sea equitativo y justo en donde el reconocimiento de la grandeza de cada ser humano, es decir el *Ich’el ta muk’*, sea la base fundamental de las relaciones sociales y de mujeres entre mujeres, hombres entre hombres, mujer a hombre y hombre a mujer (López; 2011: 3).

Y con todo esto me pregunto, ¿cómo vamos a construir esas relaciones donde realmente todos nos respetemos y escuchemos por igual, sin importar el color ni la geografía? ¿Cómo le vamos a hacer para que “el mundo donde quepan muchos mundos” sea posible? ¿En ese mundo va a entrar el mundo de los que explotan a la Madre Tierra? ¿De los que para que exista su mundo tienen que desaparecer los otros? ¿Qué retos nos representan estas ideas? ¿Qué hemos estado haciendo para construir una educación para la interculturalidad? O si se piensa lograr solo en el discurso ¿Quién debería construirlo? ¿El Estado con sus políticas y declaraciones? ¿La escuela con sus programas educativos que busca incluir y homogeneizar a las y los alumnos? O quizá todos y todas debemos empezar a hacer el esfuerzo por construir relaciones realmente interculturales, más humanas.

Ante esto es importante reconocer que la lucha por otra educación es una tarea muy compleja, no imposible pero implica enfrentarse a todas las estructuras y hacerlas visibles para intentar transformarlas, ya que la educación intercultural es una aspiración, aun no es una realidad para todos y todas.

La educación a la que aspiramos es una que forme seres en autonomía, en respeto y amor al prójimo y a la Madre Tierra, seres que sean capaces de enfrentarse a los conflictos de una forma responsable, para que la solución no sea el exterminio del otro, que no sea a través de la violencia y la imposición que se resuelvan los conflictos culturales, sociales, políticos; para que no se vea a la naturaleza como algo que está al servicio de los seres humanos, para que se sienta una responsabilidad de transformar el mundo y la crisis humanitaria que enfrentamos, que sea capaz de criticar y denunciar las relaciones de injusticia, para que sea capaz de indignarse por el sufrimiento de otros, para que mire al otro en su diferencia pero que eso es lo que lo hace ser igual, para que juntos y juntas nos construyamos en libertad.

Por tales motivos, hablar de “paz” y profundizar en este concepto, resultaría un gran aporte a los estudios interculturales. Como un camino para trascender las crisis humanitarias que enfrentamos y que desgraciadamente las escuelas, y en general, el orden social, siguen reproduciendo con sus sistemas violentos basados en el disciplinamiento de los cuerpos, la exclusión, la competencia, la orden y el castigo, así como la imposición de una sola forma de pensamiento y de ver el mundo.

Hay que atrevernos a buscar esos caminos que nos permitan construir otro mundo, otra educación, otras realidades y otras formas de relacionarnos más justas y más humanas, basadas en el respeto de la diversidad cultural, para lo cual, la educación para la paz puede ser un camino que nos permita construir relaciones interculturales.

## *CAPÍTULO 2: Educación para la paz: ¿qué es? y ¿cómo se construye?*

“Nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel,  
o su origen, o su religión.  
La gente tiene que aprender a odiar,  
y si ellos pueden aprender a odiar,  
también se les puede enseñar a amar,  
el amor llega más naturalmente  
al corazón humano que su contrario.”  
*Nelson Mandela*

Reconozco el reto que implica hablar de paz, la polisemia de este concepto y las múltiples críticas que pueden existir en torno al tema. Sin embargo, creo que vale la pena arriesgarme a proponer la paz como un principio humanista que nos puede ayudar a construir un mundo distinto, que nos pueda brindar las herramientas necesarias para reflexionar y actuar en torno a las conflictivas relaciones de poder que existen, que nos sirva para transformar la educación dominante y construir una educación que desde la práctica se construya la paz en las relaciones interculturales, aspirando a otra forma de relacionarnos entre seres humanos y con la naturaleza sin ejercer violencia, ni permitir que se ejerza.

Si partimos del momento histórico en el que estamos, es importante cuestionar las relaciones humanas, que de acuerdo con Ameglio (2005:1), el cual retoma el planteamiento de Konrad Lorenz para decir que: “El eslabón perdido entre el mono y el hombre somos nosotros”<sup>11</sup>; la especie humana es todavía un proyecto en construcción por tanto un orden social humanizante igualmente sigue siendo un deseo aún, desde el momento en que todavía nos aniquilamos en genocidios unos a otros”.

Retomando la idea de que la humanidad es un proyecto en construcción y de que en el siglo XX y lo que va del XXI ha habido los más terribles genocidios, así como las distintas guerras civiles y mundiales, de que los países cada vez invierten en armas y militares, la

---

<sup>11</sup> Esta hipótesis la desarrolla Konrad Lorenz, en su libro *Sobre la agresión...*

situación actual que vivimos muchos pueblos de México y América Latina, de relaciones de asimetría cultural, despojo, humillación, explotación, exterminio cultural y en general la crisis humanitaria que brevemente he planteado en el capítulo anterior. Ante ello es necesario plantear propuestas que nos ayuden a la humanización de la especie, con justicia, libertad y dignidad. Donde la educación para construir la paz puede ser uno de los muchos caminos que existen.

De acuerdo con Fisas (2011:2), la educación para la paz implica:

Dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, puesto que ello siempre supondrá la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación.

De lo contrario, la destrucción entre seres humanos-naturaleza, que actualmente vivimos, seguirá siendo un orden imperante en la forma de relacionarnos con el mundo. Esta educación también implica educar para la resolución del conflicto.

En este punto cabe diferenciar que no es lo mismo conflicto que violencia, no se deben confundir, ni rechazar el conflicto que existe en las relaciones como algo negativo. Antes bien deberíamos “dedicarle más tiempo a aprender de nuestros propios conflictos, puesto que la paz no es otra cosa que la “fase superior de los conflictos” es decir, el estadio en el que los conflictos son transformados por la personas y por las comunidades de forma positiva, creativa y no violenta” (Fisas; 2011: 4).

De acuerdo con Galtung (2011), donde hay violencia hay un conflicto sin resolver y para transformar éste, hay que hacerlo en una especie de trabajo terapéutico que consiste en tres fases: la primera en donde se dé la conciliación de los traumas del pasado, luego la medicación para los conflictos presentes y finalmente aspirar a la construcción de un proyecto a futuro.

Para ello, es importante estimular la creatividad que busque crear soluciones a los conflictos, donde según Fisas (2011), debe existir la comprensión mutua, la tolerancia y el desbloqueo de posiciones, lo cual se puede construir desde una *educación verdadera* que nos permita entender y aprender a resolver los conflictos sin violencia. Esto no es una tarea fácil si lo analizamos desde la práctica y en un caso de conflicto real, pues en éste se juegan intereses, emociones, cosmovisiones, la vida misma.

El conflicto es una situación en que las partes (puede haber dos o más) están en desacuerdo, con posiciones encontradas por la distribución de recursos materiales o simbólicos; que actúan motivadas por su percepción de los intereses de cada una, los cuales están contrapuestos<sup>12</sup>.

Para aspirar a una posible resolución de conflicto, lo cual significa la negociación de los intereses contrapuestos para tratar de conciliarlos, primero es necesario reconocer que existe o que formamos parte de alguna situación conflictiva, que de acuerdo con Fisas “es ya un paso importante, previo y necesario para abordar cualquier otro, y sobre todo para adentrarnos en el camino del diálogo continuo como método para solucionarlo” (2011:4). Este reconocimiento también implica visibilizar que las contraposiciones que, muchas veces se imponen sobre la otra parte, no permite que exista un libre desarrollo humano y cultural de los grupos o personas, por lo tanto es necesario enfrentarlo para transformarlo.

La parte positiva del conflicto promueve la identidad cultural de cada grupo, pues afirma lo que son-somos de acuerdo a los intereses tenemos. Puede ayudar a tomar conciencia de que hay algo que une a los grupos y personas y sirve como una oportunidad de cambio, además nos permite imaginarnos nuevas formas de relacionarnos, que de acuerdo con Iris Young, imaginar sería "la facultad de transformar la experiencia de lo que es, en una proyección de lo que podría ser", como "la facultad que libera al pensamiento

---

<sup>12</sup> Esta definición fue creada de forma colectiva en la asignatura de “Mediación Social Intercultural” de la Lic. Desarrollo y Gestión Interculturales, basado en la larga experiencia del profesor Alfonso Martínez en resolución de conflictos y los conocimientos de todas y todos. En septiembre del 2012.

para crear ideales" (2000: 16). Es decir, imaginar es lo que nos permite soñar con otros mundos distintos y posibles.

Para abordar el tema de la educación para la paz, creo importante tratar de definir ¿qué es la paz? o ¿qué estamos entendiendo por ésta? Pues en su definición podríamos reflexionar sobre la importancia de construir una educación con estos valores, ya que este concepto tiene una larga historia, de construcciones teóricas, políticas, prácticas filosóficas, religiosas, sociales y educativas, aunado a que ésta, actualmente se enfrenta una realidad compleja de conflictos y violencias.

### 2.1 ¿Qué es la paz?

Tal como lo mencione, la paz es un concepto complejo de definir y construir. Cabe destacar que no siempre se busca construir el mismo tipo de paz, esto tiene que ver con las diversas situaciones de conflictos que se presentan en diferentes rincones del mundo. No es la misma paz que busco yo en mi camino espiritual, a la paz teórica que se escribe desde un escritorio, a la paz que buscan las comunidades mayas chiapanecas que son agredidas por paramilitares, a la que buscamos las personas que estamos en medio de un país en guerra, la que pedimos muchas de nosotras al salir a las calles para no convertirnos en una cifra más de feminicidios, la que busca el Estado de mantener el orden y la ley a cualquier costo humano, la que quiere imponer la iglesia o simplemente la paz por moda.

En este punto quiero comenzar con la idea de paz que se construye desde occidente, la cual nos remite a la idea greco-romana y la construcción etimológica, socio-político-cultural, en dos conceptos clave: el griego *eirene* y el romano: *pax*. (Lederach; 1984:17-22)

Retomando el análisis de Lederach, el término *eirene* (*paz*) se refería principalmente a un estado de tranquilidad y serenidad, el cual se relacionaba con la ausencia de hostilidad y el conflicto violento, o sea la ausencia de guerra. Mientras que la *pax* romana, se definía



como la “ausencia de violencia según la ley,” pues su objetivo era mantener el *status quo* (*ley y orden*) mediante “aparatos armados que aseguraran y mantuvieran la paz social”. (1984:17-22)

De acuerdo con Lederach (1948), estas concepciones significan un tipo de *paz negativa*, pues solo se reduce a la ausencia de la guerra y el conflicto, que para mantenerla hay que ejercer el orden y el control sobre la población desde el Estado, sin profundizar en otro tipo de paz a la que él llama *paz positiva*, que tiene que ver con ese estado de tranquilidad y bienestar tanto personal como de justicia social y que es mucho más complejo que solo la ausencia de guerra.

Este concepto de *paz positiva* es la que algunas culturas construyen en su práctica y desde sus cosmovisiones, desde una idea más humana. Por ejemplo, en algunas tradiciones orientales, la paz tiende a marcar actitudes hacia el interior de la persona. En el hinduismo la *shanti*, es “una tranquilidad y un orden perfecto de la mente” y la *ahimsa* del jainismo es literalmente “no hacer daño a cualquier ser viviente” (Lederach; 1984: 24-25).

Para Gandhi, la *ahimsa* es resignificada como la *noviolencia* y lo aplicaba a las relaciones interhumanas y el respeto total a toda persona y ser viviente, no sólo como un deber personal sino como una obligación de lucha sociopolítica que ayudará a conseguir el cambio social para construir la paz como un proyecto de igualdad y justicia más permanente.

De esta forma y para este trabajo usaré el concepto de *noviolencia* como una sola palabra, pues de acuerdo con Pacón “la razón principal de usar una sola palabra y prescindir del no como negación, es la de explicitar con total claridad que la opción noviolenta no supone una mera negación de la violencia directa, sino un proyecto en positivo de transformación radical de la sociedad y de nosotros y nosotras mismas” (2003: 1).

Quise partir de la construcción de paz desde estas concepciones, pues al existir un orden social hegemónico que está construido desde la estructura del pensamiento occidental, que en la mayoría de los casos es impuesto a la sociedad y a las culturas desde el Estado Nación y su lógica colonialista; tenemos una herencia de *paz negativa*, pues se cree que la paz se va a construir desde las estructuras legales del Estado, manteniendo el orden y la unidad nacional a cualquier costo.

Aunque, si partimos de la situación actual del país, como sociedad estamos exigiendo más vigilancia e intervención del ejército, más seguridad policiaca, pues lo que queremos es tener la seguridad de que no nos mataran al salir de nuestras casas o que al menos aunque nos roben o asalten regresaremos vivos.

Queremos encontrar un poco de paz ante tantos conflictos, violencia y desgracias humanas. Existe una preocupación por construir otro tipo de sociedad, otro mundo, pues nos duele a muchos y muchas ver que el proyecto de humanidad cada vez está más lejos. Ante esto se busca construir un tipo de *paz positiva*, que busca primero un equilibrio y armonización desde un plano personal e interior así como la construcción de la justicia e igualdad para todos y entre todas.

Aunque retomo las concepciones de paz desde una construcción occidental y de algunas tradiciones orientales, cabe mencionar que también existen otras formas de concebirla y construirla en la vida cotidiana, ya que la paz es una práctica ancestral en el ser humano. El conflicto y la violencia es algo que permea a la humanidad, de igual forma el deseo por construir otra forma de relacionarnos y lo cual está en muchos pueblos de México y del mundo, en algunos no se le llama paz pero existe y la construyen.

Estas otras formas de construir la paz, las retomare luego de analizar la violencia a la que nos enfrentamos en este momento, y para seguir profundizando en el tema de la educación para paz y la interculturalidad como una forma transformar las relaciones

humanas, lo cual dará el sustento teórico a mi propuesta práctica de un proyecto de educación autónoma en la comunidad de X- Cocmil.

## *2.2 La construcción de paz frente a la violencia.*

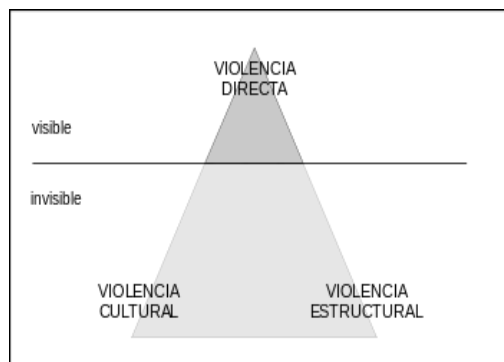
En este tema quiero enfatizar la importancia de construir la paz no solo personal sino social, cultural, planetaria, desde la justicia y la equidad, pues de nada sirve encontrar una paz interna o de tranquilidad, cuando el mundo se está “cayendo a pedazos”, cuando nos seguimos matando entre nosotros y nosotras. Cuando “2 de cada 5 habitantes en el mundo no sabe qué comerá al día siguiente y el 60% de la población mexicana está en niveles de “pobreza” o “miseria”, según fuentes gubernamentales y del Banco Mundial.”(Ameglio; 2005: 6) Cuando sabemos que la justicia no es para todos y todas.

Muchos pueblos y personas están siendo desplazados de sus lugares de origen y de sus tierras, producto de la ola de megaproyectos, mineras e hidroeléctricas, que sólo buscan capitalizar los recursos naturales y buscar el bien individual antes que el bien común, mucho menos existe un respeto a la Madre Tierra.

Tampoco podemos estar en paz, si sabemos que durante el 2012 y 2013 de acuerdo al Observatorio Ciudadano del Femicidio, “han sido brutalmente asesinadas, tres mil ochocientos noventa y dos mujeres, (más de cinco al día) ¡más las que no están registradas!

Tenemos que construir la paz frente a la violencia que vivimos a diario, que de acuerdo con Galtung no solo es un tipo de violencia directa, (teoría desarrollada entre 1969-89) que es la más visible, pues la experimentamos a través de actitudes físicas que agreden nuestra persona y a la naturaleza.

Según el autor, la violencia directa es como un iceberg, de modo que la parte más visible es mucho más pequeña que la que no se ve, tal como se muestra en la imagen del triángulo de la violencia.



*Fuente: Blog Filosofía para todos.*

En este sentido también existe la violencia estructural que es la peor de todas, pues se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades, que se materializa en la negación de las necesidades básicas que un ser humano necesita para desarrollarse, la cual es muy difícil detectarla, ya que ésta se impone sobre las demás culturas, como una única forma de entender y vivir el mundo.

Un ejemplo de esta violencia sería el sistema económico capitalista que mantiene una estructura de desigualdades sociales y económicas, en donde solo un pequeño grupo se beneficia de los recursos materiales a costa de la explotación de la mayoría, aunado a los salarios deplorables que ¡no alcanzan a veces ni para comer!

Finalmente Galtung (2003; 7) propone que la violencia cultural crea un marco legitimador que se justifica a sí misma, es una violencia simbólica que se expresa desde los símbolos de la religión, ideologías, lenguaje, arte, ciencias, leyes, medios de comunicación, educación, etc. Esta violencia cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural, así como la represión hacia las personas que la sufren y que además justifica que entre seres humanos se destruyan.

Hay que aclarar que la cultura en sí misma no es violenta, pues estaríamos creando un estereotipo, que de igual forma resulta violento; si no visibilizar que existen ciertos elementos y prácticas de la cultura que son violentas, que de acuerdo con Fisas “vivimos en un mundo violento, en el que la cultura de la violencia impregna todas las esferas de la actividad humana” (2011: 7).

Por ejemplo, dentro de la cultura patriarcal que impone ciertos roles que se deben cumplir porque así dicta la costumbre o las mismas normas culturales, no toma en cuenta los intereses y deseos de la persona. Ésta también se refiere a la desigualdad que existe en las relaciones entre hombres y mujeres en donde el género masculino aún tiene mayores espacios. Este pensamiento es producto del modelo histórico dominante en el que la mujer era desvalorizada, no tenía acceso a espacios políticos, ni los mismos derechos laborales, inclusive el mismo lenguaje refleja esta dominación pues sigue enunciándose todo en masculino.

También la educación dominante reproduce este tipo de violencia cultural, pues como lo he desarrollado en el capítulo anterior se impone un único pensamiento y una forma de adoctrinamiento, además de fomentar la individualidad y la competencia, volviéndonos insensibles ante el dolor y las injusticias, no nos enseñan a detener la inhumanidad porque que estamos tan deshumanizados que normalizamos cualquier tipo de violencia.

Ante este escenario, la educación que en su práctica favorezca la transformación de las relaciones violentas trataría de ser:

Un esfuerzo capaz de contrarrestar estas tendencias (de violencia) y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, formando red, dando confianza, seguridad y autoridad a las personas y a las sociedades, intercambiándose mutuamente, superando desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a superar sus diferencias, asomándolas a la realidad del mundo para alcanzar una perspectiva global que después pueda ser compartida por el mayor número posible de personas (Fisas; 2011: 7)

Esto podría ser posible si construimos una educación con valores de paz, interculturalidad, cooperación, amor y respeto, buscando siempre la transformación de los conflictos a través de la *noviolencia*, como un camino para transformar las relaciones humanas, pues en la lógica de la violencia directa y de responder con más violencia, nunca será suficiente el uso de la fuerza.

No se puede pretender solucionar los conflictos sólo a través de la violencia, ni seguir permitiendo que se ejerza violencia sobre nuestras propias identidades, de ningún tipo. Es como querer acabar una guerra con otra guerra, resultan las mismas lógicas de destrucción.

O tal como lo plantea Todorov (2008: 162):

Cuando se elimina la inhumanidad del uno al precio de la deshumanización del otro, no compensa. Si para vencer al enemigo imitamos sus actos más odiosos, la que sale ganando es la barbarie. El maniqueísmo no puede luchar contra el maniqueísmo. La estrategia que pretende controlar la violencia del enemigo mediante una violencia comparable está condenada al fracaso.

Partiendo de las ideas de Todorov, de que no podemos tratar de resolver los conflictos a través de las mismas lógicas de destrucción, entra un posicionamiento bastante controversial, que sería el tema de la no-violencia como la negación de ésta y de no responder o tratar de detenerla con más violencia.

Es importante reflexionar sobre este tema para seguir caminando en la construcción de una educación para la paz y la interculturalidad, sin banalizar las demandas y la digna rabia de muchos pueblos que luchan por transformar la realidad de discriminación, explotación y dominación.

### 2.3 Paz y noviolencia.

El concepto de la *noviolencia* es parte fundamental de la paz, el cual resulta bastante polémico, pues una de las críticas que se le ha hecho al tema de la paz y la *noviolencia* es que se cree que estos preceptos implican una práctica de pasividad ante la realidad, que por una parte para construir la paz se necesita de la resolución de los conflictos no solo a través de la violencia, pero, dado el momento en el que nos encontramos es muy complicado pues nos enfrentamos a muchos tipos de violencia.

Por ejemplo, qué pasa con todos los grupos que resisten, grupos de autodefensa, movimientos armados que luchan por el reconocimiento de sus derechos y por detener la inhumanidad en la que se encuentran, que después de muchos años de querer ser escuchados y parar la violencia que se estaba ejerciendo en contra de estos. No encontraron respuesta y tuvieron que usar la violencia. La mayoría de las veces, estas luchas son estigmatizadas y criminalizadas como grupos que atentan contra la unidad nacional, contra la paz mundial o simplemente se dice que deberían usar otros caminos alejados de estas prácticas.

En ningún caso justifico el uso de la violencia, aunque he estado y vivido situaciones en donde no existe otro camino para detenerla. Muchas veces, sólo hasta que se mira de cerca el conflicto o se vive alguna situación en donde se nos ejerce algún tipo de violencia, se puede entender más el tema. Sin embargo y a pesar de la cruda realidad, creo que hay buscar otras formas de solucionar los conflictos si queremos construir la paz.

Resulta muy difícil esta práctica y más en estos tiempos, tal como dice Nhat Hanh (2004: 9)

Practicar la paz y la no-violencia está muy lejos de la pasividad. Practicar la paz, hacer que la paz viva en nosotros, es cultivar activamente la comprensión, el amor y la compasión, incluso cuando nos enfrentamos a la incomprensión y el conflicto. Practicar la paz, en especial en tiempos de guerra, requiere coraje.

También es un gran desafío, porque implica luchar y transformar la realidad cuando ésta es injusta, y qué pasa cuando nos enfrentamos de manera directa ante el conflicto, cuando la violencia toca nuestros cuerpos, cómo resistir ante la inhumanidad para no permitir que nuestros corazones se llenen de odio y resentimiento.

Por su parte, Panikkar propone que,

La paz no significa ausencia de fuerza, la paz no violenta el ritmo de la realidad. Pero la no-violencia no es una simple actitud pasiva de permisividad. No violencia significa la no-violación de la personalidad, el respeto a la dignidad profunda de cada ser, y no la falta de resistencia o la carencia de fuerza o incluso de poder. La paz no lleva consigo la homogeneización de todas las cosas, significa más bien la participación en el ritmo constitutivo de la realidad, y la contribución armónica a ese mismo ritmo (2006:151)

Esta idea de participación activa en la realidad para no permitir que se violente nuestro ser y nuestra dignidad, la retomo para hablar brevemente del EZLN, pues su historia nos permitiría entender el tema de la *noviolencia* en un caso emblemático y necesario para reflexionar sobre el tema de la construcción de paz y la interculturalidad, que más que encontrar una respuesta, es que, a partir del cuestionamiento se siga construyendo la reflexión.

El levantamiento armado del EZLN en un inicio fue necesario para parar la inhumanidad y la violencia que se estaban ejerciendo en sus pueblos. Tuvieron que usar la fuerza para que sus demandas fueran escuchadas, se cubrieron el rostro para que los miraran, para que el mundo entero volteara a ver un rincón en las montañas del sureste mexicano, un rincón que había sido olvidado por muchos años, en donde las personas mueren por no tener un doctor cerca, ni hospitales, mucho menos escuelas. Un lugar de humillación y negación a su identidad cultural y milenaria.

Las y los zapatistas tuvieron que volverse soldados y soldadas en vez de maestras, maestros, doctores o doctoras. Tuvieron que ser el ejército para que no existan más



ejércitos. “¿Qué ocurre en este país que es necesario matar y morir para decir unas palabras pequeñas y verdaderas sin que se pierdan en el olvido?” (EZLN; 1994)

¿Cómo transformamos la rabia de más de 500 años de explotación, humillación y muertes? ¿Cómo sanar estas heridas profundas que ocasiona la idea de que tu mundo debe desaparecer para que existan otros? Que además es el mundo que explota a la naturaleza y a los seres humanos, donde tienes que dejar de hablar tu lengua, vivir tu cultura para que seas “moderno o moderna”.

A pesar de las diferentes críticas en torno al movimiento, entre que si fue necesario o no el uso de la violencia para resolver el conflicto, comparto la idea de Antón el cual dice que:

No se justifica el recurso a la violencia, pero tampoco existe justificación posible alguna a la explotación humana, a la marginación y al no respeto a los derechos humanos individuales ni colectivos, (...) Chiapas es víctima de una guerra de baja intensidad; en Chiapas hay agresiones a indígenas zapatistas aunque apenas se hable de ello; hay desigualdad, pobreza; un grupo armado que vive escondido en la selva; se respira miedo, tensión (2010: 147).

La lucha de las y los zapatistas ha sido un acto de humanidad, para seguir existiendo como humanos. Más allá de estigmatizar la lucha armada, cabría preguntarse: ¿En qué momento y situación del país y la humanidad estamos que tenemos que morir para seguir viviendo? ¿Qué necesitamos hacer para que nos escuchen? ¿Ya agotamos todos los caminos para la resolución de los conflictos? ¿Es la única forma que hemos encontrado como humanidad para construir la paz y la interculturalidad?

Estas paradojas y cuestionamientos que enfrenta el movimiento zapatista son claves en la construcción de paz, tanto del movimiento insurgente, como el gobierno mexicano y la sociedad en general. La reflexión de esto, podría ayudarnos a construir el camino hacia la tan anhelada paz intercultural. Solo hay que tener cuidado y no quedarnos con la primera lectura de que solo a través de la violencia y las armas se pueden escuchar nuestras voces, no se trata de seguir recetas o fórmulas mágicas.

Este movimiento más allá de los errores o aciertos que puede tener su lucha, ha sido de muchos aprendizajes. Las y los zapatistas son grandes maestros y maestras que tienen mucho que enseñar y también seguir aprendiendo, pero en general todos y todas estamos aprendiendo. Finalmente de eso se trata la educación y estamos en construcción permanente.

A pesar de todo, las y los zapatistas continúan luchando en contra de todas las injusticias, represiones, abusos de poder por parte del sistema hegemónico capitalista. Nos están enseñando que otro mundo es posible si lo construimos desde el respeto a los seres humanos y a nuestra Madre Tierra, desde la comunidad, con la gente, con el pueblo, con otro tipo de valores, que se puede vivir bien sin acumular tantas riquezas materiales, que podemos construir la autonomía a través de proyectos de educación, salud, política, tierra, libertad, justicia, democracia, paz y *noviolencia*.

Pues a pesar de que siga existiendo el ejército, el movimiento zapatista es más que un ejército, aún el EZLN tiene que obedecer la organización política de los pueblos. Han podido construir otro tipo de gobierno que “manda obedeciendo”. Es un proyecto de reconstrucción social, político, cultural, humano, de educación para la paz y la interculturalidad.

Han construido una base de resistencia civil y de *noviolencia* pues a pesar de todos los hostigamientos por parte del Estado mexicano y los paramilitares, de las provocaciones y ataques; ellos y ellas, los hombres y mujeres de maíz, continúan resistiendo con su digna rabia.

Aunque por otra parte, siga existiendo la posibilidad de un enfrentamiento, pues el conflicto entre el EZLN y el gobierno sigue estando presente, no se va a resolver hasta que

se cumplan los acuerdos, lo cual es muy complicado pues no existe voluntad política para hacerlo, hay un problema de sordera crónico, no escuchan las demandas de los pueblos.

A pesar de esto, están construyendo desde otros espacios. Luchan, no sólo a través de las armas y por más paradójico que parezca, su lucha es por construir la paz, pues ésta “no es tarea de un día, exige una constante preocupación por alcanzar el fin de las desigualdades, de la marginación y de la pobreza, y por la potenciación de valores positivos en la sociedad” (Antón; 2010:149).

Estas ideas son las que se buscan cimentar en la humanidad, no solo los pueblos zapatistas, si no muchos y muchas de nosotras, desde nuestros rincones y además creemos que es posible. Por esta razón estamos proponiendo alternativas, una de ellas y como lo he remarcado en distintas ocasiones, es a través de una *educación verdadera*.

Retomando una de las pregunta que hice sobre, si la violencia es la única forma que hemos encontrado de resolver los conflictos, creo que no. Y justo el recuperar estas nociones de paz desde los pueblos originarios y después de hacer este breve análisis sobre la lucha zapatista, puedo entender que la construcción de paz es mucho más compleja, que es parte de la lucha de la vida.

Que hay que seguir luchando en contra de la historia del colonialismo, que es la que hace que nos escuchemos otras voces, que no respetemos otras cosmovisiones, que imponemos muchas veces nuestra cultura por encima de otras y las desvaloricemos. En este momento de la historia debemos detenernos un momento y simplemente escuchar.

Tal como lo ha propuesto Lenkersdorf, pues escuchar en la cultura dominante es algo que se ha desvalorizado, pero él recupera la cosmovisión de los pueblos tojolabales y nos dice que “el escuchar conduce al diálogo por el cual se emparejan los dialogantes” (2008: 27), es colocarnos en un nivel de igualdad, aunque existen las diferencias desde niveles

sociales, económicas o de género, éstas no se deberían tomar en cuenta en el sentido de que todos y todas tenemos voz, algo que decir, pero sin ser más o menos importante que la de los demás. Es esta idea de que más allá de ser o tener algún grado o *status* social, somos seres humanos y que la igualdad radica en que somos diferentes.

Actualmente en muchos campos de acción y en diversos sectores sociales estamos tratando de aprender a escuchar, para recuperar y acercarnos a las cosmovisiones de las prácticas educativas ancestrales que dignifican la vida del ser humano, a través de la construcción de la paz para tratar de resolver los conflictos a los que nos enfrentamos, pero desde otras lógicas, ya que en la mayoría de estos grupos y tradiciones aunque existe el conflicto, éste tratan de resolverlo sin generar más violencia, en sus prácticas lo principal es construir la comunidad es construir un *nosotros*, que en esta cultura dominante es lo más difícil.

Entonces cabría la pregunta ¿por qué nos está interesando aprender a escuchar? El escuchar nos silencia para darle paso a otras voces. El escuchar debe ir va más allá de solo prestar atención, requiere emparejar a los dialogantes y si queremos escuchar de verdad, este acto,

Exige ante todo que nos acerquemos a la persona o las personas que queremos escuchar y que nos escuchen. (...) Así el nosotros se hace realidad tangible. La cercanía es significativa porque expresa la importancia que concedemos al otro. Nos hace falta encontrarnos al mismo nivel” (Lenkersdorf; 2008:41).

Por tales motivos, es importante acercarnos a otras cosmovisiones, abrirnos al diálogo y abrir nuestro corazón para crear relaciones más humanas, desde el amor, el respeto y con lo difícil que sea en este momento que enfrentamos, desde la construcción de paz.

#### 2.4 La paz desde los pueblos mayas de México.

Después de haber analizado algunas construcciones de paz, de haberla contrapuesto con la violencia y analizado el concepto y práctica de la *noviolencia*, quiero hablar de las concepciones de paz desde los pueblos mayas de México.

Para esto, parto de la cosmovisión que tienen los tseltales y los tojolabales sobre la paz, los cuales la construyen desde una cuestión social y cósmica, que es experimentada desde el individuo para construir comunidad. El equivalente a este concepto sería *slamalil k'inal* que representa “un estado de silencio de la persona, de su mente. También es un estado de armonía del ecosistema. Realidad colectiva donde naturaleza y sociedad están necesariamente integradas, bien avenidas y conforman el *Lekil Kuxlejal*” (Paoli; 2003: 74) que en su traducción más simple, significa “una buena vida” o “un buen vivir”.

Esta construcción del *lekil kuxlejal*, es muy complejo y toca distintos aspectos de la vida. De acuerdo con la investigación que realiza Paoli (2003: 78) sobre la cosmovisión tseltal y a partir de la entrevista con un miembro de la comunidad de Betania en Chiapas, Manuel Hernández Apilar, el cual dice que:

El *lekil kuxlejal*, surge por la acción de la pareja, hombre y mujer; el *lekil Kuxlejal* llega con los hijos de nuestra familia; el *lekil kuxlejal* se genera también según la fuerza de nuestro trabajo -"economía", dicho con palabra ladina-, la germinación de nuestra milpa, la germinación de nuestro trabajo; el *lekil kuxlejal* se desarrolla con lo que existe en el mundo, que no lo crea el hombre sino lo entrega Dios. Se genera también con las fiestas que hace la comunidad.

También se refiere al respeto hacia la vida, al conocimiento y a construir la justicia con rectitud. Esto sólo es posible cuando no hay rencor en nuestro corazón o hacia otro hermano, cuando existe la armonía con la vida, ya que:

Cuando hay paz no existe la tristeza en el corazón, no hay molestia, no hay llanto, no hay miedo ni hay muerte; existe la vida buena en su esplendor, somos un solo corazón;

somos unidad, es igual el derecho para todos, todos toman por igual la grandeza de todos, hay amor, hay igualdad en nuestros corazones (Paoli; 2003: 75).

Cuando nos encuentra un problema se pierde nuestro aprendizaje, y hay que arreglarlo de buena manera, habrá que pagar por nuestra falta si queremos arreglar el problema. Lo mismo sucede cuando se desobedece. Es necesario que se reconozca, ya que con el problema el infractor perdió su capacidad de reconocer, no sabe cómo se desvió su conocimiento. Si reconozco que en verdad me perdí con la falta, acepto el castigo y así se arregla el problema (Paoli; 2003: 82).

Desde esta construcción de paz, *slamalil k'inal* o el *lekil kuxlejal*, se puede analizar que en esta práctica no solo importa un nivel de bienestar individual, que ésta se construye desde un *nosotros*, desde la justicia y la igualdad para todos y todas, desde la armonía con el universo.

Esta preocupación por que todos y todas alcancemos este nivel de bienestar, es porque existe una unidad, una relación con el todo. Pues de acuerdo con Panikkar (2006), “el hombre no es solo un ser social, es también un ser cósmico” y por tanto tenemos la responsabilidad de armonizarnos con el universo también.

Por ejemplo desde la cultura maya de la península de Yucatán, a partir de mi experiencia en la comunidad de X-Cocmil y mi relación con la familia Pot Pot, puedo decir que esta idea del “buen vivir” que está relacionado con la construcción de paz, aunque en maya no exista este concepto, en la práctica la viven y la construyen a diario. En la maya el equivalente sería *uts yanlikeen*, que significa estar bien, en armonía personal y colectiva, que este contento el corazón y de igual forma está relacionado con el *k- uts kuxtal* que significa tener una “buena vida”.

En los diferentes tsíikables que teníamos, reflexionábamos sobre esto. Y me decían que lo que importa es estar contentos y contentas en la vida, aprender a comer bien, comer lo que la milpa te da, a llevarte bien con la gente, respetar y agradecer a la naturaleza a través de las ofrendas, vivir en armonía y si se llega a dar algún conflicto, éste se resuelve a través del diálogo, desde otras lógicas más comunitarias.

Desde el hecho de que me aceptaron como parte de su comunidad, pude experimentar y vivir la paz, el buen vivir, como ellos y ellas lo hacen, ya que desde que llegue me cuidaron como una más de la comunidad, me abrieron las puertas de sus casas y sus corazones, sin conocerme confiaron en mí, me respetaron, me compartieron sus conocimientos y también se abrieron al aprendizaje, a lo que yo podía compartirles, me enseñaron a cosechar y a comer de lo que la milpa nos da. Nunca experimente un acto egoísta, de discriminación, ni racismo. Cuando me enfermaba me curaban. No se burlaron de mí porque no hablaba la maya, al contrario, tuvieron la paciencia de enseñarme y tratar de entenderme.

La paz la construyen a diario, desde pequeños actos como de preguntarte *bix a beel* (que significa cómo está tu camino), que más allá del saludo es escucharte, de entender cómo estas, cómo está tu corazón.

Tal como diría Lenkersdorf, “el escuchar nos abre el corazón y también el de los otros. Tienen la misma importancia que nosotros cuando los escuchamos. El escuchar es uno de los pilares del diálogo, nos acercamos al otro al escucharlo y así nos entendemos” (2008: 42- 43).

Este diálogo es parte de la construcción de paz, el problema es cuando no nos quieren escuchar o no queremos escuchar, entonces, vienen las guerras, el odio, el egoísmo, la falta de respeto, el sentirnos superiores a los otros, ante la naturaleza, y por tanto viene la destrucción.

Después de hacer un breve recorrido por algunas nociones de paz, desde la *negativa* y la *positiva*, el *slamalil k'inal*, *lekil kuxlejal*, *k-uts kuxtal*, *uts yanlikeen*, puedo decir que ésta, no es una preocupación o un tema actual, ni de moda; sino que es algo que históricamente está en muchos grupos culturales y pueblos del mundo, como una práctica inherente del ser humano y que son los principios vitales que llenan la existencia por tanto necesitamos darles más importancia y valor, pues el olvido de estos principios nos ha llevado a una cultura de violencia y destrucción.

Ante esto y a partir de una *educación verdadera* que retome estos principios como una forma de educarnos, deberíamos reflexionar en la toma de conciencia de la responsabilidad de solucionar y transformar los conflictos no sólo de forma violenta, si no creativa y amorosa, que permita la construcción de relaciones interculturales.

### *2.5 Toma de conciencia en una educación para la paz e interculturalidad.*

Asumir una responsabilidad social y sobre todo humana, de luchar por transformar y cambiar la realidad social en la que todos y todas vivimos situaciones de injusticia, explotación y sufrimiento, no es una tarea fácil, y más cuando estamos dentro los diferentes tipos de violencia que no permiten que seamos conscientes y hagamos visibles esas estructuras, ya que en la educación dominante no nos enseñan cómo luchar y transformar la realidad.

A diferencia de la educación para la paz y la interculturalidad que en sus objetivos esta construir una conciencia de la realidad para transformarla cuando ésta es injusta. Para Piaget (1976) la toma de conciencia es un proceso en la mente del ser humano bastante complejo, que requiere de un proceso reconstructivo en el pensamiento, más allá de un esclarecimiento de algo que no estaba, requiere de un paso de la inconciencia a la conciencia que “exija reconstrucciones y no se reduzca, simplemente, a un proceso de esclarecimiento” (1976; 254).

Por otra parte, la conciencia de acuerdo a la definición del Pequeño Larousse (2009:273), es el “conocimiento que el ser humano tiene de su propia existencia, de sus estados, de sus actos y de las cosas”, así como del entorno del que forma parte.

Quiero proponer este tema de la toma de conciencia, porque creo que es relevante que, en la construcción de una educación para la paz y la interculturalidad se reflexione sobre la importancia de transformar la realidad desde el conocimiento de ésta, para que,



más allá de tomar consciencia de que estamos en un mundo lleno de violencias e injusticias, ésta nos lleve a actuar y transformarla.

Cabe mencionar que en este proceso de ser conscientes de realidad y luego pasar a la acción que permita su transformación, es un proceso bastante complejo en el pensamiento del ser humano. Implica, sentir la responsabilidad de luchar para transformar, el problema es que, desde la educación dominante no se fomenta este tipo de pensamientos, ni tomas de conciencia.

Ante esto, está la importancia de una educación para la paz, “como una forma de lograr, individual y colectivamente, un nivel de concienciación, de conciencia de la realidad social, y no como un mecanismo para lograr el “éxito” y la clasificación social” (Lederach; 1984: 38).

Lo cual sigue siendo complejo, pues primero se necesita que en colectivo hagamos un ejercicio de reflexión sobre la realidad que muchas veces se nos ha impuesto sobre nuestras vidas. Existe una violencia estructural y cultural que legitiman una realidad injusta y desigual, que se ha aceptado como válida sin cuestionarla o si la llegamos a cuestionar, creemos que no se puede transformar o simplemente no sabemos cómo, pues el mismo orden social imperante nos ha dicho que “así es” y no podemos cambiarla.

Es muy difícil crear la ruptura de que es necesario transformar la realidad, sin caer en otra imposición de pensamiento. Requiere fortalecer un pensamiento crítico y autónomo para que la reflexión surja desde el propio sujeto. Lo cual es posible lograr a través de una *educación verdadera*.

Es necesario entender que ésta otra educación que proponemos, es un camino que se construye a diario, es una lucha de vida, que no se va a lograr tan fácilmente, pues nos

enfrentamos a un orden social que legitima una cultura de violencia, que se reproduce desde la misma familia, la escuela, la sociedad, la cultura, etc.

Todas estas ideas representan un desafío, pero a través de la construcción de una educación que nos permita tomar conciencia del momento histórico y deshumanizante para transformarlo y cambiar nuestras propias prácticas, es que podremos construir otro mundo, desde relaciones interculturales y de paz. Ya que como propone Panikkar, “sin el reconocimiento de la interculturalidad no hay paz posible en el mundo o, dicho de otro modo, la interculturalidad es el fundamento de la paz” (2006: 161).

Ante este planteamiento y después de haber desarrollado estos conceptos, es importante reflexionar sobre la relación que existe entre la paz y la interculturalidad para fortalecer el camino de la educación.

## *2.6 Diálogo entre la paz e interculturalidad.*

La paz y la interculturalidad son dos conceptos muy complejos de definir. Sin embargo he decidido ponerlos en un diálogo, pues creo que tienen una relación intrínseca. Ya que la construcción de relaciones interculturales permitiría alcanzar ese estado ideal de armonía entre la naturaleza y los seres humanos, es decir, la paz.

Para esto, retomo la teoría de Panikkar que nos dice que todos somos seres humanos, pero cada uno a nuestra manera, la cultura es parte de la naturaleza humana y sí todos somos diferentes, las diferencias son las que nos hacen ser humanos. Entonces deberíamos reconocer que la “interculturalidad no significa relativismo cultural (una cultura vale tanto como otra), ni fragmentación de la naturaleza humana. Toda cultura es cultura humana (...) Dicho de manera más filosófica, existen invariantes humanas, pero no existen universales culturales” (2006:17-18).

Si partimos de estas ideas, de que la diversidad cultural es cultura humana, que no existen culturas universales pero tampoco relativismos, esto nos sitúa en un reto que consiste en reflexionar, cuál es el problema o el conflicto que se presentan en las relaciones humanas.

El problema no es sí la diferencia cultural, sino que se nos ha olvidado reconocernos como seres humanos, más allá de que si somos de un grupo cultural diferente, de adscripción a un partido político, de una religión, de otra geografía, otro tiempo, etc. El conflicto está en querer imponer nuestra cultura como universal o como la única forma de entender el mundo, aunado a que vivimos en la inequidad. Por más que aspiremos a construir la interculturalidad, tenemos que luchar por transformar las relaciones asimétricas y de dominación que existen. Además necesitamos aprender a escuchar, tal como lo ha propuesto Lenkersdorf, los tojolabales, los mayas y muchos pueblos de México.

No hemos aprendido a conciliar nuestras diferencias y necesitamos estar más abiertas al aprendizaje y escuchar otras realidades. Sé que es una tarea difícil pues las relaciones humanas son muy complejas y más en la modernidad, aún estamos en la encrucijada de saber que somos como humanidad, ¿qué significa hablar de seres humanos? ¿Qué es un ser humano? Creo que es necesario un proyecto de reconstrucción humana.

Cada cultura cree en sus propios mitos y cuando se da “el encuentro con otras visiones del mundo que son incompatibles con la nuestra no sólo nos produce incomodidad, sino que nos hace inseguros, nos hace perder el equilibrio” (Panikkar; 2006: 107). Casi siempre colocamos una barrera para defendernos del otro, nos cuesta mucho trabajo salirnos de nuestra propia cultura.

Mi propuesta, al igual que la de muchos filósofos de la interculturalidad, como Panikkar (2006) o Fornet (2004), es atrevernos y abrirnos al encuentro con el otro, desde el amor o al menos la empatía, que de acuerdo con la definición del Pequeño Larousse es “la facultad de identificarse con otro grupo o persona, de ponerse en su lugar y percibir lo que siente” (2009: 379), significa también escuchar al otro y aprender a confiar.

Entender que podemos aprender de todos y todas, pues en la diferencia está la riqueza que nos construye como seres humanos. Si partimos de que México es un país mega diverso biocultural, podría decir que tenemos mucho trabajo en la construcción de la interculturalidad, ya que somos a partir de los y las demás, pues nos formamos en colectividad.

En el mundo actual se han complejizado aún más las relaciones, se ha creado una desconfianza del otro, siempre está latente la posibilidad de ser agredido, atacado o hasta desaparecido por ese otro, que en el fondo es una realidad muy dolorosa. Entonces qué hacemos con ese otro que te quiere desaparecer o te discrimina por ser diferente, ese otro que se te enfrenta, que se impone sobre ti o con el que creemos que es nuestro enemigo.

También deberíamos cuestionarnos la imagen que construimos del otro, ya que existe una violencia cultural que crea estereotipos e imaginarios de ese otro, que se han instalado en nosotras y nosotros, como una forma de discriminación. El prejuicio social se crea y se reproduce como una forma de violencia, que la mayoría de las veces nos guiamos por éstos y no permiten ese encuentro. Deberíamos darnos esa oportunidad de primero vernos como seres humanos, pues antes que cualquier identidad social, cultural, política, religiosa, somos personas.

En este punto, Lenkersdorf propone que

El acercamiento es el primer paso hacia tierras desconocidas y posiblemente nadie nos acompañe, sino que se rían de nosotros. Es la entrada a la perspectiva de los que ven y viven el mundo de otro modo. Pero solo así aprenderemos a ver la realidad desde la perspectiva de otra cultura. La aproximación, pues, nos cambia a nosotros mismos y nos muestra aspectos no imaginados. (2008; 51)

Esta forma de acercarnos al otro es un reto en la práctica, pues literalmente es abrirnos con todo lo que implica, dejar entrar y también entrar, desde el corazón. La pregunta sería si estamos dispuestas o dispuestos a hacerlo o hasta qué punto queremos hacerlo.

Para que estas relaciones humanas sean cada vez más armoniosas es necesario hablar de la paz, ya que ésta “requiere algo más que buena voluntad; requiere también

comprensión del otro, lo cual no es posible sin trascender el propio punto de vista, sin interculturalidad” (Panikkar; 2006:15)

Esta propuesta también requiere de un replanteamiento en la sociedad, en la cultura, en la educación, pues es necesario que nos eduquen como seres humanos, que nos preocupemos por el otro, ya que como he mencionado nos educan en la individualidad, en la competencia, en el egoísmo.

Por ello, propuse el tema de la paz en su sentido profundo, pues creo que es necesario partir de un enriquecimiento espiritual, desde los principios vitales que existen en muchas comunidades para sanar nuestro cuerpo, nuestra mente, nuestro corazón, pues según Panikkar (2006), todo lo que proviene de un espíritu humano que no está en armonía consigo mismo y con el mundo, difícilmente puede llevar la paz, aunado a que el mundo está lleno de injusticias que la destruyen.

Cómo puedo amar al mundo y a mi prójimo, si mi interior está lleno de odio y rencor, producto del mismo mundo de destrucción que me ha hecho odiar al otro, a los otros, las injusticias y la violencia estructural que me han hecho volverme sicaria, migrante, soldada. Cómo puedo hablar de interculturalidad, si no existen principios de justicia e igualdad, cómo puedo construir el proyecto de humanización, si tengo que resolver primero mis necesidades básicas y sobre todo las necesidades que se han creado en un tipo de pensamiento capitalista basado en el consumo, cómo vamos a construir relaciones interculturales si no existen las condiciones mínimas en las que un ser humano puede vivir con dignidad.

Como diría el Dalai Lama (1988: 17-18), los conflictos surgen del fracaso para comprender nuestra humanidad compartida, donde las respuestas no son el desarrollo, ni aplicar fuerzas militares armamentistas para resolver los conflictos sociales, ni políticos o tecnológicos, es fundamentalmente espiritual en el sentido de que lo que nos hace falta es una comprensión sensible de nuestra situación humana, a través de la construcción de los principios vitales.

También propone que muchos de los conflictos podrían resolverse, si en vez de vernos como enemigos nos empezamos a mirar como seres humanos, descubrir las cosas que tenemos en común, más allá de ver las diferencias encontrar lo que comparto con el prójimo.

Estas ideas deberíamos empezar a construirlas a diario, tal como lo hacen las comunidades mayas, cuestionarnos si realmente construimos en la cotidianidad otra forma de relacionarnos, ¿realmente respetamos y escuchamos otras formas de vida distintas a las nuestras, sin que el respeto se convierta en indiferencia? ¿Qué estamos haciendo para construir la interculturalidad y la paz? Vuelvo al punto de la teoría, en ésta podemos decir y proponer pero ¿qué acciones hacemos para construirla?

Deberíamos aprender a respetar pero con esa práctica de cuidado, amor y preocupación hacia el otro que propone la educación para la paz, como una nueva forma de educarnos.

Lo que me interesa proponer es que, hay que reflexionar más acerca de nuestra humanidad, redescubrirnos como somos seres humanos. Así entre todos y todas seguir construyéndonos con todo lo difícil que implica la interculturalidad, para que a través de la educación podamos construir la paz.

Hay que proponer un desarme cultural tal como lo concibe Fisas (2011:7), como una urgencia de que

Los pueblos dominantes terminen con su arrogancia (...) aceptando el hecho de la multiculturalidad y la riqueza de la diversidad humana. La educación para la paz debería enseñarnos a perder el miedo a la diferencia del otro, a tratar a las demás culturas en igualdad de condiciones, vacunándonos de la tentación de imponer a los demás aquellos modelos económicos, políticos, culturales y tecnológicos que no nos conducen a la felicidad. La educación, en este tema, puede jugar un papel trascendental, en la medida que puede ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro con objeto de conocerse mejor a sí mismo.

Esto solo será a partir de abrírnos desde el corazón, de escuchar para dialogar, humanizándonos y humanizando al otro, intentando construir otro mundo donde quepan muchos mundos, que es posible y lo podremos lograr a través de la educación en libertad,

autonomía, justicia, amor, paz e interculturalidad, intentando conocer y acercarnos a otras realidades.

Como diría Rodrigo Armada, (asesor de esta tesis) en uno de los tsíkbales que construimos para este trabajo, debemos “partir del conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. Ya que una verdadera valoración implica un cambio en los valores dominantes, un cambio de la centralidad en el dinero y voltear a ver otros horizontes” (2015).

Ante esto, es necesario construir un orden más humano ya que en este mundo dominante las relaciones se han vuelto utilitaristas, lo que impera es la lógica del dinero, en si me sirve o me conviene acercarme al otro, en qué beneficio puedo obtener del otro, de la naturaleza, más que en acercarnos y amarnos por el hecho de que el otro es mi *laksil*, mi compañero o compañera de humanidad, de que la naturaleza no es un bien comercial, sino que es nuestra Madre Tierra, la que nos sustenta, nos cuida, nos da de comer, nos bendice con el canto de las aves.

Para concluir este capítulo, quiero retomar mi propuesta del diálogo que he intentado construir entre los conceptos de educación, paz e interculturalidad. Creo que estos, en su práctica están intrínsecamente relacionados, hasta se podría decir que son una mismo, ya que para construir la interculturalidad es necesario construir la paz. La educación es el camino para transformar las relaciones humanas y con la naturaleza, y es a través de estos valores que se debería construir otra educación.

*CAPÍTULO 3: La situación educativa en las comunidades mayas de Yucatán: un principio de realidad.*

“Muchas palabras se caminan en el mundo. Muchos mundos se hacen.  
Muchos mundos nos hacen. Hay palabras y mundos que  
son mentiras e injusticias. Hay palabras y mundos  
que son verdades y verdaderos.  
Nosotros hacemos mundos verdaderos.  
Nosotros somos hechos por palabras verdaderas.”  
*Ejercito Zapatista de Liberación Nacional*

La realidad sigue siendo un tema complejo de definir, entender y explicar. Cada cultura, cada grupo y cada ser humano la concibe desde sus propios horizontes y construcciones sociales, políticas, históricas, culturales, cósmicas, etc., para ello se han necesitado acuerdos y convenciones que permitan habitar el mundo y aprehenderlo.

Según Berger y Luckman, “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (1968:34), ya que lo que es real para algunos no lo es para otros y son distintas las realidades que se enuncian. Aunado a que, existe una “realidad” que en la mayoría de los casos, es construida para imponerse ante otras, de modo que sirva para justificar y mantener un orden social que responde a ciertos intereses y lógicas dominantes.

Por otra parte, Cegarra (2012) propone que, “la realidad social es imposible de “comprender”, capturar o medir en su totalidad. Es necesario aproximarse desde una “multiplicidad de intervenciones” (económicas, políticas, culturales, administrativas y cotidianas) que constituyen la mayor parte de la trama social”.

Por tales motivos, muchas disciplinas de estudio y en general en la historia de la humanidad, se ha tratado de explicar y analizar ¿qué es la realidad? y ¿cómo es que la construimos desde la complejidad de la trama social? Estos cuestionamientos suponen un problema filosófico, pero la intención de este trabajo no es este debate, sino partir de que, la realidad es: una construcción social-subjetiva y que co-existen distintas realidades, en ocasiones de maneras conflictivas y/o antagónicas.



Por ello, quise partir del cuestionamiento de la “realidad”, pues al haber trabajado con distintos actores en el tema de la educación, tales como docentes en el Diplomado Escuela y Comunidad en Yucatán. Así como la construcción de un proyecto educativo alternativo a la escuela dominante en la comunidad de X-Cocmil y posteriormente haber revisado las políticas públicas, el marco legislativo y la parte institucional de las escuelas; éstas distintas realidades crearon en mí muchas rupturas, había cosas que me costaba trabajo explicar debido a su complejidad, y a partir de ésta, posicionarme desde mi papel como gestora intercultural y sobre todo como ser humano.

Esta experiencia me hizo reflexionar y cuestionar las incongruencias, injusticias, discriminaciones y discursos que confluían en las distintas realidades a las que me acerqué, lo cual necesitaba teorizar y problematizar para intentar construir otro tipo de realidades distintas a la que se ha impuesto como única.

¿Cómo le hacemos para explicar tanta complejidad, tomando en cuenta todas las voces y realidades sin imponer unas sobre las otras, sin descalificar ninguna? ¿Cómo transformamos una realidad impuesta y tomamos conciencia de esto para poder proponer un modelo de educación que no reproduzca la violencia, antes bien nos permita construir una educación para paz e interculturalidad? ¿De qué realidad hablamos o vamos a hablar? ¿Cuál queremos transformar? o ¿Desde dónde la queremos transformar?

Para tratar de responder algunos de estos cuestionamientos es que parto de la construcción del concepto del *principio de realidad*, el cual lo definiré para tratar de explicar la situación educativa de las comunidades mayas del oriente del estado de Yucatán.

### 3.1 Construcción y confrontación de distintos principios de realidad.

A pesar de las distintas realidades existe una que ha sido impuesta, que se legitima sin que haya un cuestionamiento de fondo, ésta se ha construido desde el sistema hegemónico capitalista y la violencia estructural y cultural, en donde como le he explicado anteriormente, es una realidad basada en relaciones verticales, asimétricas con lógicas utilitaristas, egocéntricas, lo que importa es la acumulación de riquezas materiales antes que humanas, explotación de los recursos naturales, la privatización en lugar de la construir comunidad, el cual se reproduce en distintos espacios como la escuela, la familia, la sociedad y la misma cultura.

Las estructuras que mantienen este orden social, cultural, político y económico, que no permiten su transformación, “coloca la trampa de que su *principio de realidad* es el único” (Ameglio; 2015), que no se puede cambiar y que lo tenemos que aceptar porque así debe de ser y así ha sido siempre, cuando se intenta transformarlo inmediatamente viene un castigo e imposición para que éste no se pueda cambiar, aunado a que nos enfrentamos a todas sus estructuras.

El *principio de realidad* es una construcción histórico-social, que depende mucho del momento en el que estamos y del entramado de relaciones que nos constituyen, lo podemos usar para referirnos a la noción que cada quien tiene de la realidad.

Este concepto se ha trabajado en distintos espacios de reflexión colectiva, tiene que ver con un análisis y construcción de la realidad con base en datos empíricos tomados de la misma, para tomar conciencia de los procesos constitutivos de nuestra realidad.

El *principio de realidad* como concepto, se ha nutrido en la clase de “Cultura de paz y no violencia” impartida por el Mtro. Ameglio Patella Pietro, en la Facultad de Filosofía y Letras en el campus de CU. Y como parte de una conversación con él, el 20 de Enero del 2015 sobre el principio de realidad, explica que:

Es una definición que se ha construido desde Freud desde lo psicológico y la teoría del psicoanálisis; y el doctor Juan Carlos Marín desde la Universidad de Buenos Aires, Argentina y el Instituto Gino Germani Picasso. Lo que sirve de este concepto es la

adaptación del principio de realidad a los procesos sociales. El principio de realidad se instala desde el mundo exterior y el orden social en el mundo de la conciencia en el cuerpo del niño y tiene que ver con la adaptación y la sobrevivencia en la sociedad. (2015)

Esta construcción que viene desde el mundo exterior está constituida en gran medida a partir del orden social imperante, el cual promueve una construcción del *principio de realidad* basándonos sólo en discursos y no en hechos empíricos.

Por tales motivos, es importante analizar este tema desde la visibilización de los distintos *principios de realidad* que confluyen, para que podamos construir uno que permita hablar de la cotidianidad de las comunidades frente al discurso que habla de una sola “realidad” que, pocas veces tiene que ver con lo que viven las personas. Este análisis permitirá entender el reto que implica luchar por construir una educación para la paz y la interculturalidad.

La construcción de un buen *principio de realidad*, “es la clave del buen inicio de una lucha o un curso, el cual debe realizarse a partir de algún tipo de objetivación empírica de la realidad (diagnóstico) y evitando caer en ‘recetas de acción no violenta’ o ‘mecanismos rutinarios de la acción’ correspondientes a otras realidades” (Ameglio; 2014).

Para esto retomo un punto importante sobre la construcción del *principio de realidad*, el cual implica la confrontación entre el *empirismo lógico* y un *empirismo objetivo de la realidad* (Ameglio Pietro; 2015), pues a pesar de que ambos están contruidos a partir de la misma realidad; el *empirismo lógico* construye una realidad que desde el discurso legitima el orden social, a diferencia del otro tipo de *empirismo* que se basa en hechos de la experiencia de la vida cotidiana.

Tal como lo propone Ameglio, “la escuela, los medios de comunicación, el discurso político, la vida familiar, están basados y cada vez con más fuerza en el *empirismo lógico*, que se basa en un discurso del Estado Nación que busca la homogeneización” (2015) y lo que trata de hacer es que a través del discurso se instale la idea de que todas las acciones y políticas están encaminadas a construir el bienestar social. No van a decir que es un modelo

que excluye y que se alimenta de la violencia estructural, lo que el discurso dice es que, se busca construir el desarrollo y el progreso para alcanzar un bienestar social.

Y lo que pasa en la realidad es que, se busca el “progreso”, sólo de un grupo pequeño,

A costa del despojo de inmensas mayorías, no solo el despojo económico sino cultural y reflexivo (...) lo importante en la escuela, en la política y en la economía es que tu discurso sea “mejor” que el otro discurso, por eso el *empirismo lógico* no tiene principio de registro de realidad. No importa si sigues más pobre, en el discurso sigues cada vez más rico y progresas, hay más empleo, disminuye la tasa de homicidios, disminuye la violencia, hay más cursos de interculturalidad (Ameglio; 2015).

En este punto es que radica la importancia del análisis de la realidad de las comunidades, ya que si sólo tomamos en cuenta las estadísticas sobre la pobreza, la deserción escolar, el rezago educativo, las políticas interculturales-bilingües, más número de escuelas, etc., solamente nos quedamos con esas “verdades a medias” que se basan en el discurso del *empirismo lógico*.

A diferencia del *empirismo objetivo* que se basa en los hechos de la cotidianidad. No se trata que todos y todas vayamos a las escuelas, ni de que haya más escuelas interculturales, ni discursos teóricos, sino que se analice qué se está enseñando, cómo nos están educando, qué tipo de acciones se construyen para realmente construir la interculturalidad en la práctica, cómo son las relaciones, etc.

Para construir el *principio de realidad*, también es importante conocer el territorio y su contexto, reflexionar sobre lo que sucede en las relaciones de las diferentes identidades sociales, culturales y políticas que co-existen, para después confrontarlas y no partir sólo de un *empirismo lógico* que hable de una realidad basada en información. Así, intentando comenzar desde un *principio de realidad* construido desde un *empirismo objetivo*, ya que para este trabajo lo importante es partir de la experiencia, desde lo que se viven en la cotidianidad de las comunidades mayas del Estado más allá del discurso, que si bien es importante conocerlo también es necesario cuestionarlo y confrontarlo.

### *3.2 Principio de realidad desde un empirismo lógico.*

Yucatán, como muchos Estados de la República tiene muchos contrastes y contradicciones. Es un territorio con una gran riqueza cultural y natural, sin embargo, también existen desigualdades sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales, tales como la pobreza, la marginación, la falta de empleos, una educación que respete la identidad de las comunidades mayas debido a la falta de reconocimiento de los derechos que tienen como pueblos, así como la contaminación y explotación de los recursos naturales.

El Estado de Yucatán se localiza al sureste de la República Mexicana y al norte de la península de Yucatán. Está delimitado al norte por el Golfo de México, al sureste por el estado de Quintana Roo y al suroeste por el estado de Campeche. Se divide administrativamente en 106 municipios; su capital es la ciudad de Mérida (UNICEF; 2013: 13-14).

De acuerdo con la forma de ordenamiento territorial, el Comité de Planeación para el Desarrollo Estatal (COPLADE; 2008), divide al Estado de Yucatán en seis regiones, las cuales son: Poniente, Noroeste, Centro, Litoral Centro, Noreste, Oriente y Sur. Estas divisiones sirven para analizar las condiciones de desarrollo social y económico para poder contrastar las desigualdades que existen.

Este trabajo se centrará en el análisis de la región oriente, pues la comunidad donde he realizado el trabajo de campo, es en la comunidad de X-Cocmil que se encuentran en esta zona de acuerdo a la división territorial, así como mi experiencia en el Diplomado Escuela Comunidad que trabajamos en esta misma región.

#### *3.2.1 Contexto socioeconómico.*

Para el 2010, de acuerdo con el INEGI, en el estado habitaban 1, 955, 577 personas. El porcentaje de población femenina (50.7%) es ligeramente mayor que la masculina (49.3%). Según el CONEVAL (2010), el 47.9 % de la población está en situación de pobreza de

acuerdo a sus criterios e indicadores<sup>13</sup> y el 9.8% en pobreza extrema. El 24.6 % está en situaciones de rezago educativo. El 22.4% no tiene acceso a los servicios de salud; poco más de 308 mil personas tienen carencias para acceder a una buena alimentación.

De acuerdo con el estudio que realiza UNICEF (2013: 16), “El 54.7% de los yucatecos está por debajo de la línea de bienestar, es decir, no cuentan con los recursos suficientes para adquirir los bienes y servicios para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias”.

En las zonas del oriente y sur se encuentran ocho de los municipios con los índices más altos de rezago de acuerdo a sus criterios, pero de acuerdo a mi experiencia estas zonas se consideran marginadas y rezagadas porque son las regiones en donde existe una mayor población de comunidades mayas.

En estas regiones sigue existiendo una vida más ligada a lo rural, al trabajo de campo, apicultura, fabricación de artesanías, se habla más la lengua maya. En distintas ocasiones en las que tuve oportunidad de platicar con gente que vivía en estas zonas me decían que no entendían porque se decía que eran pobres, si ellos trabajaban la tierra.

El problema es que con los programas asistencialistas del gobierno, se han introducido ciertas lógicas de dependencia económica en la mayoría de las comunidades, llegan los planes y programas supuestamente para erradicar la pobreza pero sin un *principio de realidad*. Por ejemplo, uno de los que me contaban, es que con esta supuesta ayuda, llego un programa para que todos sembrarán chiles habaneros, entonces la comunidad y otras allegadas cuando llego la cosecha tenía muchos chiles, pero no podían venderlos entre ellos y para un autoconsumo era excesiva la cantidad, tampoco salir a las comunidades aledañas

---

<sup>13</sup> “Una persona se encuentra en situación de pobreza multidimensional cuando no tiene garantizado el ejercicio de al menos uno de sus derechos para el desarrollo social y si sus ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades. Para medir la pobreza el CONEVAL utiliza dos dimensiones: el bienestar económico y los derechos sociales. La dimensión económica se mide por el indicador de ingreso corriente per cápita y la dimensión de derechos sociales se mide a partir de seis indicadores: rezago educativo promedio en el hogar, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a los servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación” (UNICEF; 2013).

porque todos tenían habaneros. En este sentido no se toma en cuenta que la milpa no es un espacio de monocultivo, que el hecho de cultivar diferentes alimentos permite la diversidad y el intercambio.

Estos programas están cambiando las prácticas de las personas, pues con tal de recibir el apoyo económico se adecuan a los programas aunque después sean un fracaso. Otra vez llego un programa para construir invernaderos y corrales para animales, los cuales se construyeron en un principio, pero ahora están abandonados porque la gente todavía tiene monte para trabajar la milpa y los animales andan libres por la comunidad. También se crean lógicas de competitividad, porque no es una repartición equitativa casi siempre se les da a las mismas personas y a las que no reciben se crea un recelo hacia los otros.

Esta revisión de estadísticas contrapuesta con la realidad, nos ayuda a revelar que existe una distribución inequitativa en lo social y económico, que a pesar de las políticas que “favorecen el desarrollo”, estas no están atendiendo realmente el problema, al contrario están creando más conflictos y rupturas entre las mismas comunidades, lo cual es parte de la estrategia del mismo gobierno.

En este sentido, la economía en Yucatán, como en el resto del Mundo, atraviesa serios problemas, pues la violencia estructural que promueve estas desigualdades repercute en la mayor parte de la población.

La falta de empleos y salarios dignos, el abandono del campo, la falta de acceso a servicios básicos, entre otros, han ocasionado fuertes olas migratorias, tanto interestatales que generalmente son del medio rural al urbano, hacia las ciudades donde predomina el turismo como Mérida, Cancún, Playa del Carmen, Tulum y en menor medida Internacional, hacia los Estados Unidos de Norteamérica.

Como veremos a continuación

El proceso de migración en Yucatán se explica por el desequilibrio en la distribución del ingreso y el grado de desarrollo humano entre Mérida y el resto de los municipios. Ejemplo de ello es que los residentes de Mérida y la zona metropolitana de los alrededores tienen ingresos per cápita de entre 6,000 y 10,000 dólares anuales; sin embargo, casi 40% de los habitantes en las regiones rurales percibe menos de 2,500

dólares anuales. Ello obliga a los individuos a dejar sus lugares de origen en búsqueda de mejores empleos e ingresos (OCDE; 2008) en (UNICEF; 2013:18).

Mérida es una de las ciudades que recibe a muchos migrantes, además de albergar a más de 40% del total de las empresas del estado. En estadística, le sigue el estado de Quintana Roo en el que el 63.07% de yucatecos eligen este destino por ser un polo de desarrollo económico basado en el turismo (UNICEF; 2013: 18-19).

Con respecto a las actividades económicas, resalta el 38.7% de la población que realiza trabajos por su cuenta propia, el 29.1% son empleados u obreros, 17.1% jornaleros o peones (Mijangos y Romero; 2006:49). También existe el trabajo de campo, las artesanías: bordados y urdido de hamacas; el trabajo doméstico, cuidado de la familia, entre otras.

### *3.2.2 Identidad cultural.*

De acuerdo con mi experiencia viviendo en tierras yucatecas, puedo decir que existe una fuerte presencia del pueblo maya en el Estado, que como en otras partes de México no se reconocer su existencia o se niega. En la mayoría de las estadísticas, el pueblo maya presenta los peores indicadores educativos, aunado a la discriminación y exclusión por parte del Estado, la escuela y la sociedad en general (UADY-CIR-UCS y Múuch'Kaanbal; 2013).

Las estadísticas en Yucatán, muestran que en 2010 del total de la población de 3 años y más, el 62.7% de la población es autoadscrita como maya. Un 29.6% era hablante de la lengua y un 12.5% solo entendían la maya. En la región oriente de 214,641 habitantes, un 89.9 % se autoadscribe como maya, 71.2% habla la lengua y 12.1 % solo la entendía. (COPLADE-Yucatán 2008, INEGI, 2010 d; INEGI, 2010 e; INEGI, 2010 I.)

A partir de la revisión del cuestionario Básico del Censo del 2010 (que es el último estudio que se ha realizado), se incluyeron “dos preguntas más sobre la comprensión de alguna lengua indígena y otra referente a la auto adscripción étnica, las preguntas fueron: ¿Entiende alguna lengua indígena? y ¿Se considera indígena?” (UADY-CIR-UCS y Múuch'Kaanbal; 2013: 48).



Con estos datos podemos hacer una lectura interesante, pues el criterio de autoadscripción a la cultura maya tiene que ver más allá de si se habla la lengua o no. El pueblo maya expresa su cultura y su identidad de distintas formas a partir de diferentes elementos representativos.

La lengua es un elemento importante en la identidad maya, que si bien no es el único, es importante, porque “cada lengua es una expresión única de la experiencia humana de como concibe y representa el mundo” (UADY-CIR-UCS y Múuch’Kaanbal; 2013: 49).

Los elementos que construyen una identidad cultural también tienen que ver con un sentido de pertenencia al territorio, la idea colectiva de tener un origen e historia en común y la cosmovisión en general (Mijangos y Romero; 2006:34), la ropa que usan, etc. Que puede haber o no estos elementos de la cultura pero existe un fuerte sentimiento de pertenecer a un grupo. Lo cual es interesante pues muestra que la identidad cultural maya y en general todas las identidades, son bastante complejas e implica una forma de existir y pertenecer al mundo.

En los últimos años ha habido un decremento en el uso de la lengua maya, de acuerdo a los últimos censos de población. En el 2000, 549, 532 personas hablaban la lengua, lo que representa un 37.3% del total de la población. En el 2005 bajo a un 33.3%, solo existían 538,355 hablantes. En el 2010, 537,51 personas representando un 30.3% de hablantes. (INEGI 2000 c; INEGI, 2005 c; INEGI, 2010 a; INEGI, 2010 e.) De continuar con esta tendencia en las comunidades de Yucatán, en diez años, menos de la cuarta parte de la población hablará la lengua maya-yucateco (UADY-CIR-UCS y Múuch’Kaanbal; 2013: 49).

Según los criterios de la UNESCO, la lengua maya estaría en el rango de peligro de desaparecer. “Una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente. Es decir, cuando no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños” (UNESCO; 2003:2).

Se dice que está “*seriamente* en peligro o amenazada” cuando “sólo la generación de los abuelos y los más ancianos habla la lengua; si bien en la generación de los padres a veces

todavía se entiende la lengua, por lo general no se utiliza para dirigirse a los hijos, ni entre las personas de esa generación” (UADY-CIR-UCS y Múuch’Kaanbal; 2013: 50). Lo cual está pasando en muchas comunidades, pues aún existe una fuerte discriminación hacia la cultura maya.

El hecho de que se deje de hablar una lengua o de ser parte de una cultura, más allá de la decisión propia de los sujetos, es porque existe un tipo de violencia cultural que se impone ante la diferencia, manteniendo estructuras de dominación a través de políticas y las mismas instituciones del estado que perpetúan y buscan una homogeneización cultural, disfrazada colonialismo. Una de ellas y la más importante: la escuela.

### *3.2.3 Situación educativa.*

Al inicio del ciclo escolar 2010-2011 se tenían registrados a 507,965 alumnos en los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria, profesional medio y bachillerato, representando 92.2% (551,063) del total de las niñas, niños, adolescentes de entre 3 y 17 años, según datos del Censo 2010. (UNICEF; 2013:35)

En todos los municipios del Estado existen escuelas de nivel básico, pero no existe una continuidad de educación media superior. Al inicio del ciclo escolar 2010-2011, se reportó que sólo 68 municipios (64.1%) contaban con al menos una escuela de bachillerato o profesional medio. Los estudiantes de los 38 municipios restantes tienen que viajar a aquellos municipios que cuentan con estos planteles, sin embargo, sólo lo pueden hacer si la familia dispone de los recursos económicos necesarios para acceder a este nivel educativo (SEED; 2010).

La continuación de un nivel superior, como nivel Licenciatura es aún más complicado, existen muy pocas instituciones superiores públicas y las que hay están centralizadas en las ciudades como Mérida o Valladolid. Las y los que llegan a asistir tienen que migrar de sus comunidades o pueblos y costearse los gastos de manutención, lo cual en muchos casos difícilmente se puede hacer.

La situación educativa en Yucatán presenta un gran rezago de la población de acuerdo a sus criterios, los cuales no reflejan la calidad de la educación que se imparte, solo se basan en indicadores que muestran el abandono escolar y la reprobación. Lo importante es hacer el análisis desde el *empirismo objetivo* que nos hablen de datos cualitativos, del por qué existe el abandono y la reprobación, lo cual tiene que con que la educación institucional no respeta la identidad cultural del pueblo maya.

Ante esto, las estadísticas muestran que “los niveles de deserción para el ciclo escolar 2009-2010 fueron de 0.8% para la primaria, 7% para secundaria y 16.7% educación media superior. La reprobación alcanza altas cifras conforme avanza el nivel educativo. En el mismo ciclo escolar, la proporción de reprobados en primaria fue de 6%, mientras que en secundaria fue de 22.4% y se incrementó en 40.2% para el nivel medio superior” (UNICEF; 2013) (SEP; 2011 b)

Así mismo, la prueba ENLACE de Yucatán, desde 2006 al 2011, muestra que los niveles de reprobación tiene que ver con las diferentes modalidades del sistema de educación preescolar y primaria, que son cuatro: CONAFE, indígena, general y particular. En el caso de secundaria son: telesecundaria, general, técnica y particular (UNICEF; 2013:42). Estos diferentes niveles, colocan a los y las estudiantes en grados de desigualdad, pues cada modalidad representa un problema distinto y relación escuela-comunidad, que más adelante profundizaremos.

Otro de los problemas es que, cuando pasan de una modalidad indígena a una general, existe una discriminación por parte de las y los alumnos e inclusive de las y los maestros, pues sigue existiendo el estereotipo de que el “indígena” es atrasado e ignorante al cual hay que modernizar y educar. De acuerdo con mi experiencia en el trabajo en el Diplomado lo pude constatar ya que entre los mismos profesores se daba esta discriminación, lo cual se buscaba transformar.

La diferencia de modalidades en el sistema educativo, resulta ser muy importante, pues si tomamos en cuenta las estadísticas de autoadscripción indígena, tenemos que la

mayor parte de la población es maya y si tomamos en cuenta el número de escuelas con esta modalidad no existe proporción alguna. Veamos esta relación:

En Yucatán en el 2010, en el sistema educativo a nivel preescolar, había un total de 2,160 alumnos en sistema CONAFE. En el sistema general habían 58,693 estudiantes y en preescolar indígena 19,791. A nivel primaria general 788,230,329 alumnos y en modalidad CONAFE 13,552 del total de la población en edad de asistir a la escuela.

En la región oriente en nivel preescolar había 626 en modalidad CONAFE. En primaria general había 3,474 y en modalidad indígena 11,521. A nivel primaria había 331,27,218 y 8,662 en preescolar respectivamente.

Tomando en cuenta que en Yucatán existe un 62.7 % de autoadscripción maya y solo se atiende a un 24.5% de preescolar y un 5.5% de primaria bajo la modalidad de educación indígena. Y en la región oriente del 89.9% de autoadscripción, solo el 64.4 % de la población es atendida a nivel preescolar y un 23.9 % a nivel primaria bajo la modalidad indígena. (COPLADE-Yucatán 2008; INEGI, 2010 e; INEGI, 2010 I; INEGI, 2010 d). Tenemos una grave contradicción, pues no se está ejerciendo y respetando el derecho que deben tener las comunidades mayas de recibir una educación que respete su identidad cultural y lingüística.

Además de que estas políticas polarizan a la población, más allá de ser “interculturales e indígenas” en las escuelas se estereotipa a la población y se crea la imagen de: “los indígenas deben ir a escuelas de indígenas”. Si partimos que el Estado de Yucatán es un territorio predominantemente maya, todas sus escuelas deberían ser interculturales y bilingües o al menos existir la apertura a la diversidad cultural.

El hecho de que existan escuelas con modalidad indígena, que en primer lugar no alcanzan a cubrir o no son suficientes para toda la población, no garantiza que se imparta una educación que realmente respete la identidad de las comunidades mayas, ni que se respete sus conocimientos. Además de que la escuela sirve para reproducir una idea de desarrollo económico capitalista.

En la mayoría de las escuelas que se encuentran en las comunidades mayas, las y los profesores que imparten clases, no hablan la lengua y las enseñanzas son en español, inclusive hasta las que supuestamente son de modalidad indígena, además de que la realidad que se enseña es ajena a la realidad que viven las comunidades, solo se hace una traducción del currículo hegemónico que impone la SEP.

Si se tomaran en cuenta estos elementos a la hora de evaluar, resultaría más fácil entender por qué existe el supuesto rezago educativo en las comunidades indígenas, que no es una cuestión social o económica, sino que existe una educación dominante que no respeta la identidad cultural, que es violenta y excluyente.

#### *3.2.4 Ámbito político y marco legal.*

Existe un marco jurídico internacional, nacional y estatal que exige el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, que supuestamente está para garantizar el ejercicio del derecho, el acceso y la permanencia en la educación (UNICEF; 2013), así como del reconocimiento de México como una nación pluriétnica y en Yucatán los derechos del pueblo maya.

Aunque creo que existen otros espacios para construir otro tipo de educación, es importante conocer los marcos legales y derechos constitucionales para hacerlos justiciables, es decir, para que se haga justicia en el cumplimiento del derecho. Lo cual ha implicado una gran lucha social, política y cultural para que realmente se hagan valer, ya que el desconocimiento de las leyes y su lenguaje no permiten que tengamos elementos para denunciar el incumplimiento del derecho. También cabría la pregunta si existe la disposición y si es el camino que queremos elegir para transformar la educación.

A partir de una revisión a estos marcos legales y normativos que realicé en conjunto con algunos integrantes del colectivo Múuch' Kaanbal en el 2013, entendí que la construcción de indicadores que permitan la evaluación cualitativa de la educación, podría servir demostrar que la educación institucional no respeta la identidad cultural de las comunidades mayas a pesar de la existencia de este marco legal.

Lo cual resulta difícil, porque no hay como comprobar que no se imparte una educación digna e intercultural-bilingüe, porque en su *principio de realidad*, desde la política y el discurso lo están haciendo.

Más allá de la indignación y el coraje de revisar las leyes y saber que existen en el papel sin cumplirse, son buenas herramientas para denunciar al Estado mexicano, a la SEP y demás instituciones por no cumplir con la obligación de ofrecer una educación de "calidad" y demostrar con sus mismos instrumentos que la educación dominante reproduce estructuras violenta. Lo interesante de este ejercicio fue, cómo crear instrumentos que evalúen cualitativamente la educación, más allá de lo cuantitativo ya que sólo en esto se basa el discurso.

A continuación muestro solo algunos de los Tratados Internacionales, el marco legal Nacional y del Estado de Yucatán que existen, en donde quedan explícitas las obligaciones del Estado y las instituciones de ofrecer una educación digna que respete de la identidad cultural de los pueblos originarios.

Tratados internacionales vinculantes	Tratados no vinculantes	Nacional	Estatal
*1957 Convenio sobre las Poblaciones Indígenas y Tribales.	*1948 Declaración universal de los derechos humanos.	* 1917 (última modificación 2013) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 1°, 2°, 3°, 4° y 27°	*1918 Constitución Política del Estado de Yucatán, art. 2°, 7 bis, y 90°
*1959 Convención de los derechos del niño.	*1992 Declaración de los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas.	*1993 (última modificación 2013) Ley General de Educación.	*2007 Ley de Educación del Estado de Yucatán.
*1965 Convenio sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.	*2001 Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural	*2003 Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.	*2008 Ley Estatal para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Yucatán.
*1966 Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales Culturales.		*2012 Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas.	*2011 Ley de Protección de los Derechos de la Comunidad Maya del Estado de Yucatán
*1989 Convenio 169 de la OIT.		*2013 Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.	

*Fuente: elaboración propia.*

Algunas de las políticas que ha implementado el estado de Yucatán en los marcos del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, y a través de la Dirección de Educación Indígena está el programa Ko'one'ex Kanik Maaya para el aprendizaje de la lengua maya en las escuelas. Lo cual es muy cuestionable, pues se enseña la lengua desde la escuela con lógicas de escolarización, de traducción de palabras, evaluación y repetición mecánica, perdiendo el sentido profundo que tiene en la cosmovisión de la cultura y sin reconocer y valorar el uso cotidiano que tiene la maya.

Además de que las políticas que supuestamente cumplen con el derecho a una educación intercultural están creando otros conflictos en las comunidades, rompiendo el

tejido social y comunitario para introducir lógicas de dominación, exclusión, violencia, discriminación, abandono del campo, folklorización de la cultura, pérdida de la lengua, migraciones, etc., y lo cual se reproduce a través de las escuelas.

Después de haber analizado un *principio de realidad* que se construye desde el discurso del *empirismo lógico*, que como pudimos ver, solamente hablan de una realidad superficial y usan los datos estadísticos para justificar ciertos intereses económicos, hay que hacer un análisis más profundo desde lo que realmente viven las comunidades. Deberíamos escuchar más lo que las comunidades están exigiendo y viviendo. Para esto hay que construir un *principio de realidad* desde el *empirismo objetivo* para seguir confrontándolo.

### *3.3 Confrontación del principio de realidad a partir de un empirismo objetivo.*

Como parte de un diagnóstico realizado por el Colectivo Múuch' Kaanbal (2011) sobre la situación educativa en cuatro comunidades del oriente del Estado de Yucatán, al cual pude acceder a partir de mi relación cercana con varios de los integrantes del mismo. En éste, se resaltó la crítica a los conflictos e insuficiencia de la educación dominante que se ejerce desde la institución. Al escuchar las voces de los y las niñas así como de la comunidad en general, se encontraron ciertas violaciones a sus derechos y su identidad cultural.

En términos muy generales, en los resultados del diagnóstico se encontró que la escuela desplazaba las prácticas y conocimientos tradicionales, así como el uso de la lengua y cultura que quedan relegadas, imponiendo el imaginario de que los trabajos urbanos, la vida citadina y el español eran mejores que la cultura maya. Además se considera que el conocimiento que se imparte en las escuelas es el único válido, útil y funcional. Los y las docentes aunque valoraban la cultura maya no incluían dentro del currículo el conocimiento de la comunidad y cuando tratan de hacerlo lo "folklorizan", vaciando de sentido y contenido sus prácticas (Colectivo Múuch' Kaanbal; 2011).



Parte de este trabajo fue hacer el diagnóstico sobre los intereses y lo que les gustaría aprender en las escuelas a los niños/as, madres y padres, maestras/os y autoridades. Los cuales son: “a) Medio ambiente y naturaleza: cuidado del monte y hacer milpa; b) Enseñanza del maya, el español e inglés; c) La dignidad y el respeto; d) Las matemáticas y tecnología; e) La expresión estética y lúdica: danza, música, pintura y los juegos y f) Nuestra historia y formas de vivir” (Colectivo Múuch’ Kaanbal; 2011).

Sin embargo, y a pesar de los múltiples diagnósticos que se han hecho en las comunidades mayas<sup>14</sup>, estos intereses y demandas de los pueblos no forman parte de las preocupaciones de un sistema educativo, sólo en su discurso y políticas declara su compromiso con el respeto a la diversidad, pero en la práctica no existe un cambio en las políticas educativas que construyan otro tipo de educación que dignifique realmente a las comunidades mayas.

Respecto a este tema, Brenda Pot (2015) me decía que, en el 2013, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), “inició un proceso de diálogo y consulta con pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa, como punto de partida para la formulación de lineamientos de evaluación en contextos indígenas y la emisión de directrices de mejora de la calidad de la educación que reciben” (INEE; 2014), en diferentes pueblos y comunidades indígenas de los estados de República, entre ellos Yucatán. En dicha evaluación participo Brenda, la cual se realizó en la comunidad de Hoteoch, ubicada en el municipio de Chemax, ante ello nos dijo que:

“Las directrices de la evaluación, se están basando en una manera de educación desde las comunidades, desde la manera de pensar de las comunidades” (Pot; 2015) la comunidad quiere una educación que respete sus conocimientos y prácticas de la comunidad, así como el respeto de su lengua en las escuelas y una educación en maya.

---

<sup>14</sup> También recordar la consulta de la DGEI en el 2002.

Brenda se cuestionaba si después de esta consulta y con los resultados que salieron ¿la comunidad tendría las fuerzas, energías y ese conocimiento para luchar por esa educación que están pidiendo? Una educación en casa, una educación comunitaria. La mayoría de las comunidades a las que consultaron en Chiapas, Oaxaca, Yucatán y en Monterrey, están pidiendo que la educación se tiene que basar desde el conocimiento de los pueblos y para los pueblos.

Entonces las preguntas siguen estando presentes, pues, ¿cómo le vamos a hacer para que realmente se empiece a respetar la identidad y la demanda de los pueblos de recibir una educación digna y de respeto, que se haga justicia en estas demandas de los pueblos? ¿Qué herramientas existen para realizar una lucha que haga justiciables sus derechos y demandas? ¿Quién tendría que luchar por que se cumplan sus demandas? ¿Desde dónde se tiene que hacer esta lucha?

Sólo existe el reconocimiento político y las leyes que supuestamente protegen y están para respetar los derechos de los pueblos indígenas y en general de la sociedad mexicana. Aunque existan escuelas bilingües-interculturales, el currículo oficial sigue reproduciendo un discurso y modelo dominante, donde se espera que la población “indígena” se modernice para que México por fin se desarrolle.

Otro de los grandes conflictos en la confrontación de los distintos *principios de realidad*, está en la relación escuela y comunidad así como el tipo de educación que se imparte y la que la gente espera recibir, además de que ya lo han hecho explícito en las diferentes consultas y diagnósticos.

Tal como lo he desarrollado anteriormente, la educación que se imparte en las comunidades resulta ajena a la vida comunitaria y sus identidades. Un ejemplo claro, son los libros de texto que son iguales para todos, sin importar las diferencias culturales que existen en el país, mucho menos existe material bilingüe suficiente.

Para continuar con el *principio de realidad* de la situación educativa que se vive en muchas de las comunidades mayas, analizaré de forma muy general el programa de

CONAFE para realizar una crítica a las políticas educativas que más que construir otro tipo de educación está generando conflictos en la comunidad.

Esta información que a continuación voy a compartir, la he construido en base a mi experiencia de campo en la comunidad de X-Cocmil, en el Diplomado Escuela Comunidad desde el trabajo con maestros/as que llegaban de modalidad CONAFE, de la historia de Brenda Pot que también fue parte de este programa, pláticas con madres y padres de familia y de algunas y algunos integrantes del equipo del Diplomado en el que participé, que vivieron la historia de ser instructor comunitario.

#### El programa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)

Es un organismo descentralizado, de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado por decreto presidencial del 11 de septiembre de 1971 y modificado el 11 de febrero de 1982, que tiene el objeto de allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros, para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país, así como a la difusión de la cultura mexicana en el exterior (CONAFE; 2013).

Este programa inició con la finalidad de impartir educación básica comunitaria de “calidad” a niñas, niños, jóvenes y adolescentes que habitan en localidades marginadas y con rezago social en el país, la mayoría en comunidades indígenas, fomentando su continuidad educativa, y como parte de la política educativa de brindar educación indígena.

Cada año CONAFE lanza una convocatoria para que jóvenes entre 15 y 29 años de edad, originarios por lo general de zonas rurales y con escolaridad mínima de secundaria, se conviertan en instructores comunitarios y presten su servicio social durante uno o dos años. El o la instructora, se van a vivir a la comunidad de lunes a viernes que son las clases y los fines de semana viajan a sus comunidades de origen.

La comunidad le da la comida a cambio de las clases que dan. Además reciben una beca para continuar con sus estudios y un apoyo económico mensual durante la prestación del servicio. Este instructor queda a cargo de la escuela, la mayoría de las veces son escuelas multigrados (están alumnos(as) de 1er año hasta 6to.) y a veces hasta el nivel preescolar juntos.

En teoría el programa es muy atractivo, pues tiene lógicas comunitarias que podrían construir otra educación. El problema es que estos jóvenes provenientes en su mayoría de comunidades rurales que sólo tienen la secundaria, no tienen una formación didáctica, sin que esto demerite sus conocimientos y capacidades que tienen, simplemente, que se enfrentan a una realidad demasiado compleja y no cuentan con herramientas necesarias para hacer frente a ésta.

En estas escuelas multigrado se vive un gran rezago educativo, niños y niñas que aún en sexto grado de primaria no saben leer y escribir bien, lo cual les representa un problema al pasar a una modalidad diferente en la que son reprobados, que a nivel social es terrible, pues significa un “fracaso en la vida” desde las lógicas del orden social. Les cuesta mucho trabajo adaptarse al grupo que si sabe leer y escribir.

Estos instructores en la mayoría de los casos, no saben la lengua maya y al intentar alfabetizar en español a todos los niños y niñas al mismo tiempo, se enfrentan al choque cultural de la enseñanza de una lengua que no es la propia. Además con lógicas de enseñanza mecanicista de repetir, obedecer órdenes y memorizar, sin que esto tenga reflejo con la vida comunitaria de los y las niñas.

Una de las razones principales por las que se meten al programa CONAFE, es porque éste, representa una oportunidad para concluir sus estudios a partir de la beca que les dan, ya que existe la idea de estudiar para “progresar y no sufrir la vida del campo que sufrieron sus padres”, de estudiar para “ser alguien en la vida”, “para tener un buen empleo y tener dinero”, “un carro”, etc., ideas que les reprodujeron en su proceso educativo y ahora reproducen en los niños y niñas que educan.

Después de un año y medio se van de la comunidad en la que prestaron su servicio y llega otro u otra instructora. Los padres de familia en ocasiones se quejan porque la educación que reciben por parte de CONAFE no es igual al de las escuelas generales.

Algunos padres y madres piensan que no les interesa a los instructores enseñar a sus hijos e hijas, ya que en ocasiones algunos instructores dejan de ir y la comunidad se queda sin maestro o maestra por mucho tiempo, hasta que CONAFE manda a otro. Esto instala en

la comunidad un conflicto con las y los instructores, pues cada que llega otro existe el recelo del que se fue si no tuvo un “buen desempeño”.

En algunas ocasiones han ido a pedirle a la SEP que les manden maestros/as generales a sus escuelas, pero no hay el número mínimo de alumnos que pide la SEP para mandar maestras o maestros y la comunidad se tiene que conformar con los instructores comunitarios.

La experiencia de trabajar en comunidad es muy enriquecedora, pues algunos/as instructoras logran apasionarse por el trabajo educativo comunitario y crean un proceso de interaprendizaje con la comunidad muy interesante, se crean relaciones de afecto y logran hacer un vínculo entre la escuela y la comunidad.

Esta metodología y experiencia podría enriquecerse pues encuentro mucho potencial en ella, pero la misma violencia estructural y cultural por la que se ve envuelta en lugar de ayudar a transformar la educación, reproduce lógicas capitalistas, de “progreso”, de exclusión, discriminación, de rechazo a la misma cultura, desigualdades educativas, etc.

A través de este programa el Estado se justifica y se deslinda de la obligación de ofrecer educación digna a toda la población como parte de un derecho humano, sin tomarse en cuenta los conflictos que se generan a raíz de estas realidades educativas tan complejas que acabo de explicar, que no es fácil de entender con todas las historias, personas y situaciones que están involucradas entre sí.

También es importante analizar el papel que tiene la escuela en la situación educativa de las comunidades, ya que ésta es un espacio muy conflictivo y complejo de definir, de la cual también se han hecho distintas discusiones. Para este trabajo quiero partir de la reflexión del papel que tiene actualmente la escuela como espacio dominante pero también con un potencial para su transformación.

### *3.4 Escuela dominante frente a una escuela que lucha para transformarse.*

A partir de la realidad expuesta en este capítulo y que se vive en muchas comunidades, puedo rescatar algunas teorías de forma parcial para tratar de problematizar y explicar lo que sucede en la relación escuela-comunidad.

Para lo cual retomare las teorías de Bourdieu y Passeron, sobre la reproducción de la cultura dominante y sus estructuras desde las escuelas que ha sido retomadas e interpretadas por algunos autores; para contrastarla con una propuesta de escuela que puede ser un espacio de resistencia desde Giroux y algunos otros autores como Zibechi que proponen la transformación de la escuela como un espacio de lucha y como un acto cotidiano de resignificar a la escuela como la vida misma.

La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1970), de acuerdo con Ávila, “se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase” (2005:161).

Para Giroux (1983), las escuelas se pueden analizar como reproductivas desde tres sentidos:

Primero, las escuelas proveen a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y la capacitación que necesitan para ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo. Segundo, se ve a las escuelas como reproductivas en el sentido cultural, funcionando en parte para distribuir y legitimar las formas de conocimiento, valores, lenguaje, y (modos de estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses). Tercero, se ve a las escuelas como parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (1983:2).

Ambas ideas explican el papel de las escuelas y su función de reproductibilidad de un orden social. La reproducción que hacen las escuelas, no sólo es a partir de los intereses de las clases dominantes. Giroux (1983) y Zibechi (2007) tratan de hacer evidente el papel del Estado Nación en la reproductibilidad, para entender cómo opera la dominación a través de la educación.

Retomado el planteamiento de Zibechi (2007:29)

La escuela es la única presencia del Estado. No es, por cierto, una presencia neutra. En no pocas ocasiones, la presencia estatal crea fisuras y divisiones en las comunidades; en otros, trasmite valores alejados de las culturas populares y de los pueblos originarios, facilitando la difusión de valores y actitudes individualistas que empatan con el modelo neoliberal.

De esta forma, se reproduce la idea del “dejar de ser, para ser” a través del currículo que enseña la escuela. Parte de los intereses dominantes están, el alejarse cada vez más de una soberanía alimentaria, autonomía y depender cada vez más del capital e insertarse en el modelo económico de desarrollo, porque el orden social imperante se alimenta de esta dependencia basada en lógicas de dominio y control para seguir enriqueciéndose a costa de los demás.

El papel de las y los docentes es clave para este modelo de reproducción y legitimidad de la escuela como único espacio educativo, ya que éstos, son la autoridad oficialmente reconocida para transmitir el conocimiento, pero de igual forma son uno de los actores que pueden transformar la práctica educativa.

En las lógicas de la educación dominante y de acuerdo con Vélez, “la función de la escuela y el maestro y la educación y la del alumno es aceptar lo que le dan” (2006-2007: 74) sin que haya un cuestionamiento de fondo o crítica, pues la misma legitimidad que tiene la escuela y la educación hace que se acepte como válido todo y se reconozca como el único conocimiento que existe.

Siguiendo con Vélez (2006-2007: 74), que retoma las teorías de Bourdieu y Passeron los cuales dicen que “la escuela aparentemente es igual para todos y ofrece las mismas oportunidades, pero que existen factores determinantes para la desigualdad social de los alumnos, y de ahí la diferencia en oportunidades”.

Tal es el caso de las diferentes modalidades que existen, por ejemplo las escuelas indígenas y CONAFE donde se acentúan las desigualdades sociales. Tomando en cuenta que también hay una diferencia entre las culturas que han dominado y a las que dominan. En este caso la cultura hegemónica del Estado Nación que se impone sobre la cultura maya, lo

cual es muy evidente en las escuelas, que como lo he mencionado, se sigue dando una educación monocultural.

Parte de las críticas a estas teorías de la reproductibilidad, es que son planteamientos postestructuralistas y pesimistas de las escuelas, ya que solo analizan la reproducción de los intereses dominantes, poniendo a las y los actores en un papel pasivo, sin la capacidad de agencia. Por tal motivo aparecen las teorías de la resistencia que tratan de mostrar que la escuela puede llegar a convertirse en un espacio de lucha que, abre el campo de la transformación ya sea mediante la lucha política o la educación.

Para lo cual Giroux (1938:36), propone el valor pedagógico de la resistencia, encontrando las conexiones “entre estructura y agenciamiento humano por un lado y la cultura y el proceso de autoformación por el otro. La teoría de la resistencia rechaza la idea de que las escuelas son sitios simplemente instruccionales, no sólo politizando la noción de cultura sino analizando también las culturas escolares dentro del convulsionado terreno de la lucha y la protesta”, lo cual también se puede cuestionar después de analizar el sistema CONAFE como un espacio de instrucción que es funcional a los intereses dominantes.

En la teoría de la resistencia se debería buscar que, las escuelas se convirtieran en sitios de transformación, ante esto Giroux propone que éstas son espacios:

caracterizados por currículos abiertos y ocultos, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Por supuesto, conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia” (1938: 9).

Este es el punto central de la discusión. Por un lado reconocer que evidentemente, la escuela es un espacio de reproducción de los intereses de las clases dominantes y el Estado, pero también existe una capacidad de resistencia y agencia por otra parte, y que de alguna forma las escuelas pueden llegar a ser espacios de lucha que tomen en cuenta la vida misma como espacio en donde nos educamos.



El reto es, cómo a partir de la resistencia se puede transformar la realidad, siguiendo con el ejemplo de CONAFE, ¿cómo se podría transformar ese espacio con lógicas de reproducción en un espacio de resistencia y lucha comunitaria?

Ante esto, debo reconocer que en estos espacios, que son las escuelas, se dan una serie de aprendizajes y enseñanzas que pueden ser herramientas para la transformación de la realidad, pueden ser esos espacios de reflexión y crítica, puntos de encuentro y socialización entre seres humanos, donde confluyen sueños, ilusiones e inclusive inquietudes por transformar el mundo.

El problema está en los intereses ocultos que se ejercen en las escuelas, en creer que la escuela es el único espacio de aprendizaje sin tomar en cuenta que la vida es ya un espacio en sí mismo, que la escuela y la vida deberían de ser una misma. Dicho de otro modo, que la escuela institucional debería ser parte de la escuela de la vida.

De acuerdo con el planteamiento de Ilich (1985:19) que dice que:

La mayoría de las personas adquieren la mayor parte de su conocimiento fuera de la escuela, y cuando este conocimiento se da en ella, solo es en unos cuantos países ricos, la escuela se ha convertido en su lugar de confinamiento durante una parte cada vez mayor de sus vidas. Lo principal del aprendizaje sobreviene casualmente, e incluso el aprendizaje más intencional no es el resultado de una instrucción programada.

Ante esta idea, es importante resignificar la vida como un espacio educativo, se debería dejar de fragmentar el conocimiento que supuestamente solo está en las escuelas con las enseñanzas que hay en la vida.

A partir de estos planteamientos, se puede decir que la escuela puede ser, como dirían coloquialmente “un arma de dos filos”, que por un lado puede y mantiene el control y la reproducción del sistema; y por el otro lado se podría convertir en un espacio de lucha y resistencia. Lo importante no es polarizar los espacios, ni estigmatizarlos, lo que hace falta es transformar la educación y la práctica docente, tomar conciencia de la importancia de construir una educación para la paz y la interculturalidad, volver a resignificar los espacios de aprendizaje que existen en la vida.

Raúl Zibechi (2005:3) propone un ejemplo de cómo la escuela puede llegar a convertirse en estos espacios de lucha, como el caso de una escuela que existió en el altiplano boliviano donde las comunidades locales, presionaron a sus autoridades para la creación de escuelas.

La escuela de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931, por el profesor Elizardo Pérez y el campesino Avelino Siñani. (...) trabajaron cientos de indios de varias comunidades. La experiencia fue destruida hacia fines de la década por la presión de los hacendados. En Warisata no había separación entre escuela y comunidad; la comunidad era el principio pedagógico: todo lo comunal se concentraba en la escuela y ella reproducía lo comunitario.

En esta experiencia la comunidad no solo construyó la escuela, si no que creó los planes de estudio, este espacio era autónomo y se guiaba bajo la cosmovisión andina, de ayuda mutua y reciprocidad. Representaba una escuela integral: la escuela era la vida misma. En este proyecto de escuela también el:

Trabajo y estudio iban de la mano (...) las formas de conocimiento no eran pasivas y memorísticas sino activas, reflexivas, creadoras y transformadoras. La escuela contaba con taller artesanal, sembrío para el autoconsumo y la auto subsistencia, se suprimieron las vacaciones, no había horario de trabajo ni exámenes y los alumnos gestionaban la escuela junto a sus profesores. Aula, taller y tierra eran las tres formas de la organización escolar (Zibechi; 2005:3).

Esta forma de construir escuela-comunidad, es a la que aspiramos muchos y muchas de nosotras, una educación basada en la comunidad y sus saberes, enriqueciendo la escuela como un espacio de aprendizaje con la vida de la comunidad. Para que a partir de esto se reconozcan otros espacios en la vida en los que aprendemos.

Nuestro sueño es: la construcción de escuelas autónomas bajo un modelo cooperativo a partir de la creación de redes con toda la gente que lucha y construye otro tipo de educación, una educación en la vida y para la vida, más libre, desde la relación con la gente en horizontalidad, respeto, cuidado de la Madre Tierra, propiciando el conocimiento crítico y las relaciones interculturales para construir una cultura de paz, con todos los retos que implica su construcción en la práctica.

#### *CAPÍTULO 4. Propuesta de un proyecto de educación autónoma en la comunidad de X-Cocmil en el Estado de Yucatán.*

“La emancipación es siempre un proceso que, como todo proceso, es siempre incompleto: tránsito inconcluso, caminar que nunca llega a destino. ¿Por qué? Porque la emancipación no es un objetivo sino una forma de vivir. Ni más, ni menos” *Raúl Zibechi*

La lucha por construir otra educación, otra escuela, otro mundo, otras formas de relaciones más interculturales y que el sustento sea la paz, no es un camino fácil o algo que se pueda construir en un mes o un año, se requiere de toda la vida para luchar contra una larga historia de deshumanización. Si llegar al punto en el que nos encontramos como humanidad ha tomado más de 200,000 años.<sup>15</sup> ¡Toda la historia de la humanidad! ¿Cuántos años necesitaremos para transformar esa historia?

Con esto no quiero caer en el desánimo, sino partir de que esta lucha es una forma de vida, implica transformar todos los espacios en donde existe la inhumanidad, desde mi relación con el otro, con la Madre Tierra, con el mundo entero, partiendo del *principio de realidad* de que con acciones pequeñas se puede ir construyendo otro sistema más humano, más libertario.

Recuerdo una anécdota que nos contó Alfonso González Martínez, profesor de la asignatura “Mediación Social Intercultural” en el 2013, la cual versaba así: “Había una vez un pueblo, en el que querían mover una gran roca que obstruía su camino, ésta era muy pesada, llevaba mucho tiempo ahí porque era tan pesada que nadie había podido quitarla, todos y todas la empujaban. Algunos se cansaron de que por más que empujaban no la podían mover, otros dejaron de intentarlo. Pero un día a alguien se le ocurrió empezar a

---

<sup>15</sup> “Nuestra especie existe desde hace unos 200.000 años, un instante en la inmensidad del tiempo. Nuestros antepasados (caminaron erguidos) por primera vez hace 8 o 6 millones de años, pero los primeros monos ya existían hace 60 millones de años. Tardamos decenas de miles de años en comenzar a tomar conciencia de que somos monos que descenden de otros monos” (El Mate del Primate. Cuadernillo para guías e interesados, 3) Nuestra humanidad aún sigue en construcción.

quitar piedritas de abajo de la gran piedra para se volviera menos pesada. Lo empezó a hacer y se dio cuenta que de esta forma algún día se podría mover, aunque tomaría mucho tiempo, pero finalmente podrían quitar la enorme piedra de su camino.”

Esta metáfora me hizo pensar que justo, con pequeñas acciones sin querer ambicionar a querer quitar la gran piedra y con solo empujarla esperemos a que se mueva. Hay que empezar a quitar pequeñas piedras del camino para que algún día podamos quitar la gran piedra, lo cual lo podremos hacer desde la construcción de otra educación.

Esta pequeña piedra que empezamos a mover, para transformar y mover la gran piedra que es la educación dominante, se llama: “Ko’one’ex kambal éet luúmle’ex te’kuxtala’ tia’al k-uts kuxtal” que significa, “Vamos todos y todas en colectivo que somos parte de un mismo territorio compartido, a aprender en esta vida para construir un buen vivir o una buena vida”, que es el nombre que le da vida al proyecto que desde el 2014 hemos estado construyendo en colectivo, Brenda María Pot Pot, Leticia Be Uc y la comunidad de X-Cocmil.

Antes de hablar del proyecto y las investigaciones que han resultado de este trabajo, hablaré de la comunidad y su contexto más general para poder partir de un *principio de realidad* de lo que pasa en este territorio, contextualizar la importancia e historia de este proyecto para seguir construyendo más espacios como éste, desde otras formas de relacionarse escuela-comunidad y la construcción de otra educación que en su práctica construye relaciones interculturales y para la paz.

#### 4.1 Contexto histórico, sociocultural y educativo de la comunidad de X-Cocmil.

En las lejanías de las planicies de la península de Yucatán, entre caminos y veredas que se hacen rectas; entre cenotes, montes y milpas, entre historias de *aruxes*<sup>16</sup>, *yumbalanes*<sup>17</sup> e *x-tabay*<sup>18</sup>; se encuentran los hombres y mujeres de maíz que siguen construyendo y recreando las costumbres de los pueblos mayas.

En algún rincón de estas tierras del Mayab, se encuentra X- Cocmil; el chan pueblo<sup>19</sup>, el que fue nombrado por los antiguos, los primeros, los que nacieron el pueblo, los tatarabuelos de las generaciones que ahora cuentan la historia.

Una historia que siempre puede ser contada desde dos voces o quizá más: Una, la que sale del corazón y la memoria de su gente, la que habita el territorio, la que le contaron sus abuelos, la que viven y construyen a diario.

La otra es la que cuenta o trata de explicar el contexto más general de un territorio que se llama México, de los procesos, cambios sociales, culturales y lingüísticos, que se explican a través de los más de 500 años de explotación e injusticias, que se siguen reproduciendo en muchos de estos pueblos.

De esta forma abrir un diálogo entre las historias para que se vayan entretejiendo. Una de estas historias, será contada por la de gente de X- Cocmil. La otra, la contaré yo para entender lo que me han contado.

El nombre de la comunidad de X-Cocmil, se lo da el pozo que se encuentra en el centro de la comunidad, viene de *la maya*, de la palabra *xcoc*, que significa “sordo”. En palabras de

---

<sup>16</sup> El *aruxe* o *aluxe*, es el guardián de la milpa, una vez que se le da vida hay que ofrendarle comida antes de que se lo coma la gente para que le cuide la milpa, pero si un día no lo hace, se enoja y te castiga.

<sup>17</sup> Es el guardián del monte, es el que cuida y te avisa cuando hay peligro, sobre todo a los que cazan por las noches, hay que ofrendarle pozol para que lo cuide a uno porque luego se cansa.

<sup>18</sup> En la cosmovisión maya: la *x-tabay* es un espíritu malo, es el diablo que toma la forma de una mujer para dar una lección, por ejemplo a los borrachos los seduce y se los lleva el monte.

<sup>19</sup> Nombre que le dan los habitantes de la comunidad de X- Cocmil. La palabra *chan* en lengua maya, se usa para hacer diminutivo la palabra que acompaña, también para marcar una relación de cariño o afecto. La traducción más simple sería, pueblo chico o pueblito.

don Tino (2015), es el “pozo sordo” porque “no suena, cuando le tiras el cubo, no suena el agua. Aunque mil veces que tires tu cubo, no suena, por eso es sordo, porque no escucha”.

Para otros, X- Cocmil es la comisaria que pertenece al municipio de Tekom, al oriente del Estado de Yucatán, a unos 55 km de la ciudad de Valladolid aproximadamente. Donde habitan no más de 27 familias y unos 150 habitantes entre niños, niñas, adolescentes, adultos, abuelos y abuelas.

La historia que cuenta don Tino<sup>20</sup> es que X- Cocmil, se fue formando con los primeros que llegaron, los de Dzitnup, pueblo perteneciente al municipio de Valladolid. Lo que pasó es que en aquellos años, Dzitnup, “se pobló demasiado y ya no había monte pa’ trabajar, entonces los hombres empezaron a buscar monte, donde hay monte pa’ que trabajen, entonces así llegaron acá, se vinieron de a poquitos, llegaban en grupitos de 4 o 5” (Pot Faustino; 2015)

La historia se remonta a más de 100 años, sus tatarabuelos fueron los que llegaron, según su matemática, su papá tenía 70 años cuando falleció, él ya casi los cumple, su papá nació ya en el pueblo y sus abuelos fueron los que llegaron.

A partir del tsíikbal que tuve con Miguelita y doña Ramos, en mi estancia en Febrero del 2015, ellas me contaban que estos hombres y mujeres que venían de Dzitnup a *ti meyaj ich kool* (a trabajar la milpa), iban y venían a estas tierras, en un principio, solo trabajan el campo y regresaban a su pueblo del que eran originarios, pero de a poquito fueron haciendo sus casas, pues era más practico que se quedaran a dormir si al día siguiente tenían que trabajar, de esta forma fueron poblando la comunidad de X-Cocmil.

Según mi lógica y de acuerdo a las fechas que me cuentan, esto pasó aproximadamente en los años de 1900, periodo de muchos cambios e inestabilidad social, en el que la modernidad alcanzó su auge en el desarrollo económico a partir de la industria

---

<sup>20</sup> Tsíikbal que en distintos momentos tuve con Faustino Pot, en la hora de la cena, la comida, en las tardes mientras pasaban las horas de calor sentados afuera de su casa.

henequenera y la red ferroviaria (Barceló; 2011), hubo mayor crecimiento en las ciudades, más construcciones, más casas y por lo tanto menos monte para trabajar.

Aunado a otros cambios sociales, culturales, económicos y políticos gestados desde los movimientos de independencia de 1810 y posteriormente la revolución mexicana de 1910. Así como la independencia del estado de Yucatán que de acuerdo con Preciado (2001:6), prefería la separación de México antes que aceptar los principios de un gobierno centralista, la guerra de castas 1847 y 1901 y todos los grupos indígenas rebeldes que estuvieron en resistencia desde la colonización

Retomando a Mijangos y Romero (2006:54), el pueblo maya se vio afectado con la presencia de los españoles en la península de Yucatán desde el siglo XVI, valiéndose de la explotación del trabajo de los mayas en la agricultura, el pago obligado de tributos y beneficios para la administración colonial y de la Iglesia, posteriormente la creación de zonas ganaderas y haciendas henequeneras impulsadas por leyes liberales que llevaron a la acumulación de bienes e intereses privatizadores de las tierras comunales y su explotación. Así como la conquista no solo cultural, lingüística, también espiritual y de usos y costumbres del pueblo maya.

La zona sur-oriental de la península yucateca fue el espacio en donde muchos grupos indígenas se concentraron para hacer una base de resistencia a la invasión española y posteriormente al colonialismo de los criollos durante etapas correspondientes a la república (Mijangos y Romero; 2006: 55). No por nada ni por casualidad, en esta zona hasta ahora se encuentra una mayor presencia de la cultura y la lengua maya.

Todas estas situaciones de colonialismo, explotación y de manipulación cultural generaron gran inconformidad en los indígenas de aquellos años y propiciaron en gran parte la rebelión de Jacinto Canek de 1761 y la guerra de castas que justo, se dio en la región suroriente del Estado, considerada como la zona de los rebeldes mayas.

La guerra de castas es uno de los movimientos e insurrecciones más importantes en la historia de Yucatán,<sup>21</sup> de lo cual muy poco se conoce entre sus pobladores. De acuerdo con el análisis de Montalvo (1990: 272), existían tres principales líneas ideológicas en la guerra.

También Preciado (2006: 22), habla de estas posturas y las explica. Una, que era la más sanguinaria consistía en exterminar a “todos los individuos que no perteneciesen a la raza indígena pura, con el objetivo de que los descendientes de los mayas se quedasen dueños absolutos del país de sus mayores” esto a partir del líder Cecilio Chi.

Por su parte, Manuel Antonio Ay era menos radical y “creía que no se necesitaba derramar tanta sangre para alcanzar el mismo objetivo, y opinaba que los indios podían desembarazarse de sus enemigos, expulsándolos a todos de la península”.

Finalmente Jacinto Pat tenía aspiraciones más nobles “porque aunque aspiraba al dominio de su raza sobre las demás, no era con el objeto de exterminarlas o de expropiarlas, sino con el objeto de sustituir a los blancos en el gobierno del país”.

Esta guerra duro 54 años y concluyó “oficialmente” el 4 de mayo de 1901 con la ocupación de Chan Santa Cruz (principal lugar de operación de los indígenas rebeldes) por parte del general Ignacio Bravo (militar del ejército mexicano), quien inició una persecución y exterminio de todos los líderes del movimiento (Preciado; 2001: 26).

La intervención del ejército mexicano al entonces territorio independiente de Yucatán, fue porque éste último pidió apoyo militar para terminar con la guerra, el Estado mexicano a cambio de eso acordó la adhesión de la península a la República Mexicana, lo cual sucedió en 1848.

La persecución de esta guerra provoco la dispersión de los mayas, muchos huyeron al monte. Me contaban don Tino y Lorenza Pot (esposa de Don Tino y mamá de Brenda Pot),

---

<sup>21</sup> Esta historia resulta muy interesante pues ayuda a comprender gran parte del momento actual del Estado, Esta guerra pasó por diferentes etapas y actores clave, pero por fines prácticos y objetivo de la misma investigación no profundizare demasiado, solo lo menciono como un antecedente clave para entender la historia de la comunidad.



que sus abuelos les contaron, que los hombres se tenían que esconder en las cuevas para que no los mataran. Muchos se murieron esperando a que acabara la persecución, las mujeres en ocasiones les llevaban comida pero otros simplemente desaparecieron.

Cuando pasó todo, encontraron cadáveres en el monte y en algunas cuevas, los que lograron sobrevivir pudieron ver a los muertos y en la ciudad de Valladolid la sangre cubría los pies de las personas. Aunque no tienen mucha información de lo que paso exactamente y no saben bien los motivos de tantas muertes, se refieren a estas historias como algo muy lejano, como el tiempo cuando fue la guerra que mataba a los mayas.

Desde principios del siglo XX y hasta finales de los años 70-80, el crecimiento económico de Yucatán se debió a la construcción de las vías ferroviarias. “En el ámbito político y social, de cualquier habitante de una ciudad industrializada o en vías de industrialización parecía evidente que la expansión del comercio y del capital no era posible sin la creación y desarrollo de una buena red de comunicaciones y transportes” (Barceló; 2011: 6), así como la construcción de puertos marítimos que permitiera el flujo comercial con otros países.

La explotación nacional e internacional del henequén para muchos empresarios y comerciantes yucatecos, era la respuesta para alcanzar el progreso y el desarrollo, para lo cual era necesario fortalecer la industria ferroviaria. La expansión de zonas ganaderas y el uso intensivo de la fuerza de trabajo rural no calificado permitió el desarrollo económico de Yucatán a costa de la explotación de la tierra y de las personas.

De acuerdo con el estudio de UNICEF (2010:14), “en la década de los ochenta, con las políticas de apertura y liberación comercial adoptadas en México, la entidad orientó su crecimiento hacia la industria maquiladora (principalmente la textil), promoviéndose la inversión hacia este sector, que registró su mejor desempeño hacia el año 2000”. Actualmente, la economía se ha diversificado en diferentes actividades, principalmente se enfoca en la construcción y la prestación de servicios.

Estos cambios globales han repercutido en los cambios locales de la comunidad y don Tino que es originario de X- Cocmil los ha visto pasar, lo cual dice que no tiene mucho tiempo. Me contaba en el tsíikbal (2015) que:

Tiene como 30 o 40 años que empezó a cambiar todo (1975 aproximadamente), antes no había ni luz, ni cables, ni caminos, ni se vendían tantas cosas en las tiendas. Pero se empezaron a hacer las carreteras. Antes solo había caminos, veredas y ahora ya llegan los camiones y los carros, antes los que tenían tienda, tenían que viajar hasta Valladolid en caballo para surtirse de productos, pero cuando apareció el camino todo era más fácil.

La construcción de las carreteras ha ocasionado un gran crecimiento en la población, así como la introducción y control de la economía, de esta forma es más fácil acceder a las comunidades que se mantenían alejadas de las ciudades, con ello la entrada de la “modernidad” y productos para que sean vendidos en las tiendas, por consiguiente cambios socioculturales, en la alimentación, mayor contaminación debido a la basura que genera el consumo de refrescos, papas, dulces, etc.

Lo cual también don Tino nos cuenta de estos cambios en la alimentación, la cual era distinta porque cuando,

Uno hace su milpa se da la cosecha, siembra su maíz, frijol, todo lo que siembre sí da y hay mucho dinero, hacen sus animales uno, hacen cochinos, borregos, de todo hay, lo que quieras criar se puede, sí hay maíz para que el cochino lo coma. Y ahorita ya no, porque la milpa ya no rinde, aunque hagas tu milpa a veces da un poquito a veces nada y no puedes criar sus animales. (Esto está pasando porque) ya no llueve a tiempo y además el monte está bajo, no hay monte suficiente, no hay monte alto, en ese tiempo que digo hay monte alto, es fértil la tierra, ahorita ya no hay, en ese tiempo nadie lo corta, nadie lo tumba, ahorita ese tipo ya se escaseo (2015).

Esta realidad que si bien don Tino cuenta con añoranza, es algo que muchas familias están padeciendo, la milpa de ahora a veces ya no alcanza ni para el autoconsumo, muchos de los alimentos básicos se tienen que comprar, lo cual propone una realidad compleja. Ante la escasez de alimentos, se tiene que migrar para conseguir empleos muchas veces mal pagados y desde las lógicas capitalistas necesitas tener estudios para obtener puestos del sector terciario, de bienes y servicios.

Mucha gente se dedica a la fabricación de artesanías como el bordado de blusas e hipiles o urdido de hamacas, las cuales venden para obtener recursos económicos, para

esto la gente viaja a las grandes ciudades turísticas para comercializar su arte. Las y los jóvenes en su mayoría se están yendo a las ciudades o destinos turísticos como Cancún o Playa del Carmen para emplearse en hoteles o restaurantes. Otras y otros salen para estudiar en Valladolid que es la ciudad más cercana y casi nunca vuelven a regresar.

La movilidad me parece de lo más humano, históricamente está en nosotras y nosotros, lo que no me parece humano es cuando tienes que irte de tu lugar de origen porque la violencia estructural y cultural hace que te tengas que ir, lo cual supone un problema complejo cuando se vive en la realidad, la escuela tiene un papel importante en esta situación, lo cual profundizaremos más adelante.

Siguiendo con la historia de don Tino (2015), me contaba que a él le tocó hacer la primera escuela de la comunidad, cuando él tenía 17 años fue que:

Empezaron a dar clases en la escuela, es un maestro de misión cultural y ganaba dos pesos en ese tiempo, es un maestro de Mérida. Y lo solicitaron los señores de acá, los *papas*, ahí empecé la primaria en la escuela, yo nomás tercer grado de primaria, ya estaba yo grandecito y en ese tiempo casi no se toma un interés en su estudio, ya que ya eres un chiquitito, ya creciste un poco te llevan a trabajar en la milpa y no tiene interés uno del estudio.

Actualmente X-Cocmil cuenta con una primaria y un preescolar con modalidad CONAFE, la secundaria y bachillerato lo tienen que cursar en el pueblo vecino, que es Chikindzonot. No existe nivel superior, tienen que irse a Valladolid si es que quieren seguir estudiando.

Don Tino (2015) decía que la escuela ha cambiado la costumbre de la gente, “porque muchos cuando estudiaron la primaria se fueron a la secundaria, hasta la prepa, la licenciatura, eso se cambió mucho y todos los que terminan se van. Ya no se quedan a trabajar en el campo.”

Aunque él cree que así tiene que ser, porque en la comunidad no hay trabajo para los que estudian y sí decidieran quedarse, “nomás pueden trabajar el campo”, aunado a la idea que se tiene de que se estudia para no ser campesino. Esta realidad es muy conflictiva, ya

que el hecho de tener un nivel profesional tampoco asegura que puedas encontrar un trabajo que te permita cubrir las necesidades básicas para vivir dignamente.

Ante esta idea, reflexionaba con Brenda (2015) sobre el papel de la escuela en la vida actual de la sociedad y en la comunidad, nos preguntábamos ¿Qué sentido debería tener?, se supone que ésta debe servir para la vida y para resolver las situaciones que enfrentamos en ésta, se preguntaba entonces ¿Para qué es la vida? ¿Qué sentido debe de tener, por qué estás viviendo? ¿Qué tipo de vida quieres?

También ponía el ejemplo de que

Muchas personas han podido vivir sin estudiar, mis abuelos pudieron vivir sin haber estudiado, si ellos no hubieran vivido yo no estaría aquí y ellos no estudiaron, y mis abuelos comieron bien en el sentido de que no había muchos químicos, en lo que ellos hacían, en lo que ellos consumían. Ahorita estamos jóvenes y nos estamos muriendo por poquita cosa. Y te estas enfermando aunque tengas una profesión, a pesar de no haber asistido a la escuela, construían un buen vivir. (Pot Brenda; 2015)

Estas ideas vuelven a plantear la propuesta de que la escuela es la vida misma y que la lucha es por volver a resignificarla como un espacio de aprendizaje y seguir luchando frente a la escuela dominante para que la escuela de la vida sea más valorada en el orden social que impera y se impone.

La escuela está transformando las dinámicas socioculturales de las comunidades, reproduciendo las ideas de progreso y del “dejar de ser, para ser”, pero la realidad a la que se enfrenta la comunidad es más compleja, ya que, ante la escasez de alimentos y el trabajo duro de la milpa, hace que estas ideas de desarrollo económico tengan validez, lo cual es muy complicado y se puede entender cuando vives de cerca el *principio de realidad* de la comunidad.

Esta idea la puedo reforzar a partir de una plática que tuve con una joven, la cual me contaba que, después de haber estudiado el bachillerato se tuvo que ir a Valladolid para estudiar computación, pero sus papas no pudieron pagarle los estudios y se tuvo que ir a

Playa del Carmen a trabajar en un hotel. Después de dos años sus papas hicieron que se regresara al pueblo, pero ella ya no encontraba nada que hacer ahí. Desde chica se alejó del campo por ir a la escuela y ahora ya no le gustaba ir a la milpa, además se “aburría” mucho porque no encontraba nada que hacer, ni trabajo, ni nada y de algo tenía que vivir. Entre sus planes estaba regresar a Playa del Carmen.

Esta historia, como muchas otras, me hace reflexionar sobre el *principio de realidad* que se vive en la comunidad y al tratar de explicarlo puedo decir que, en gran parte se debe a que la educación de las escuelas en las comunidades, no tiene incidencia en su realidad comunitaria, las y los estudiantes no están encontrando un uso práctico de la educación en sus vidas. Además, el estudiar en la escuela te aleja del campo, de hecho para eso se estudia, para dejar de ser campesino.

Efectivamente, al recibir una educación basada en lógicas ciudadinas y de desarrollo económico, no tiene un uso práctico en las realidades campesinas y comunitarias, tienes que irte a un lugar en donde si puedas ejercer lo que aprendiste, en este caso en las grandes ciudades en donde se concentran la mayor parte de las empresas, servicios turísticos, hospitales, escuelas, etc.

Las construcciones sociales que se tienen de la escuela, son ideas que se comparten en la mayoría de los padres, los niños, niñas y docentes, pues la escuela representa esa oportunidad de tener “una vida mejor”, de irse a la ciudad para terminar una Licenciatura y conseguir un empleo, tener dinero, dejar la vida difícil y el trabajo duro de la milpa.

Ante esto, la señora Josefina (2015) me decía:

Quiero que mis hijas estudien para que ellas no sufran lo que yo sufrí, para que ellas salgan adelante y sean alguien en la vida. Porque cuando la gente crece ya no tiene fuerzas para trabajar y tiene que vivir de algo, en el campo se gastan todas las fuerzas, es mejor tener una profesión para no trabajar tanto y tener dinero, porque sin estudios no te dan trabajo y ganas muy poco, pero si tienes estudios puedes tener trabajo y a donde vayas te lo dan.

Todas estas ideas e historias que hablan de lo difícil que es el trabajo de campo, la escasez de los alimentos en la milpa, el abandono del campo, la falta de empleos remunerados que permitan adquirir productos básicos para comer, el asistir a la escuela para tener acceso a otras oportunidades, salir de la comunidad para irse a la ciudad, entre otras, me hicieron construir una reflexión para tratar de entender esta realidad.

Lo cual después de estar viviendo en la comunidad e ir algunos días a la milpa me da cuenta que, efectivamente, si es un trabajo muy pesado y que si no le tienes amor a la tierra difícilmente te puede gustar, aunado a que en la escuela se reproduce la idea de alejarse del campo y se hace que se pierda el amor por el trabajo de la milpa.

Actualmente la milpa se enfrenta a muchos problemas, como decía don Tino ya no produce como antes, está muy abandonado el campo y las innovaciones tecnológicas se basan en ideas de productividad, de capitalización de la tierra, con lógicas de explotación y sin respeto a los saberes ancestrales, no la ven como la madre que nos alimenta, como la *Pacha Mama*.

Hace falta construir un diálogo entre las cosmovisiones de los pueblos y el conocimiento que existe sobre las nuevas formas de producción, explorar nuevas técnicas que fortalezcan el trabajo de la milpa, desde el respeto de los saberes y la construcción de un dialogo intercultural.

Las lógicas binarias de “campo-ciudad”, “modernidad-tradición”, “escuela-no-escuela”, “migrar o morir”, etc. no deberían polarizar la realidad, sino partir de la construcción compleja del *principio de realidad* de la comunidad para transformar las dicotomías y entender que todo es parte de una unidad, que no hay que fragmentar el conocimiento como pasa en las escuelas, antes bien, nos deben servir para reflexionar y poder plantear nuevas propuestas, el punto no es elegir entre una u otra, o descalificarlas, estigmatizarlas, sino construir el equilibrio como parte del diálogo.

La discusión dicotómica, entre si la escuela es o no un espacio de resistencia y transformación, o simplemente un espacio de reproducción, ha permitido crear una reflexión para seguir caminando en la construcción de otra educación para la

interculturalidad y para la paz, una *educación verdadera*, autónoma, autogestiva, en la vida y para la vida desde el pueblo maya.

#### *4.2 Historia del proyecto de educación autónoma Ko'one'ex kambal éet luúmle'ex te'kuxtala' tia'al k-uts kuxtal.*

El proyecto de educación alternativo a la escuela dominante, *Ko'one'ex kambal éet luúmle'ex te'kuxtala' tia'al k-uts kuxtal*, comenzó en el 2014, como muchos proyectos cuando inician, no teníamos mucha claridad de cómo lo haríamos, lo único de lo que estábamos seguras y teníamos, eran nuestras convicciones de construir un proyecto de educación que fuera verdadero, que respetara y dignificara la identidad del pueblo maya, que en la práctica y en sus vidas fuera un aprendizaje significativo.

De hecho no sabíamos que se convertiría en un proyecto de educación autónoma. El propósito inicial era realizar una investigación sobre los procesos comunicativos y de interacción entre la cultura, la lengua maya y el español en las escuelas, así como la vitalidad de cada una de las lenguas y el contexto cultural en el que se desenvuelven las comunidades.

La construcción de este proyecto ha sido un proceso muy enriquecedor para nosotras, ya que ha sido un diálogo constante en el que nos hemos replanteado el proyecto en distintas ocasiones, hemos entrado en conflictos y choques culturales, cuestionado si el trabajo y la forma en la que lo estamos haciendo es congruente con lo que quiere la comunidad, lo que pensamos y queremos construir.

Realizamos un ejercicio muy emotivo de reflexionar y discutir nuestra metodología, los conceptos que sustentan el proyecto, la conceptualización que hacemos cada una desde nuestras identidades y cosmovisiones. Nos dimos cuenta que a pesar de que hablábamos de lo mismo, lo nombrábamos de formas distintas y en algunas ocasiones entramos en conflicto. Fue necesario escucharnos para construir un dialogo intercultural.

El objetivo fue cimentar en nosotras una base que sostuviera el proyecto a partir de conocer nuestras convicciones y nuestros sueños, en este proceso nos dimos cuenta que

esto era lo que construía el proyecto en sí, y si no empezábamos a construir entre nosotras este diálogo, sería difícil mantener un proyecto de esta naturaleza, pues lo que pasa siempre es que no se hablan las diferencias y se dan por hecho muchas cosas creando conflictos innecesarios.

En este ejercicio de conceptualizar pasó algo interesante, en un principio y con toda la crítica que quería hacer al modelo de educación intercultural, propuse el tema de la educación para la paz que abonara a la construcción de relaciones más humanas y más justas. Luego dejaron de tener sentido muchos de los conceptos que yo tenía desde mi cultura occidental y la forma en que conceptualizo desde el español, así que empecé a resignificar los conceptos desde el diálogo y el enriquecimiento de la cultura maya, sin dejar de valorar mi propia cultura.

Entendí que el meollo, no era dejar de ser para que otros sean, sino visibilizar que en la misma cultura hay estructuras violentas y deshumanas que tratan de imponerse a otras culturas, que es importante escuchar otras voces, a esas voces que han sido calladas y dejar de hablar por los otros.

El problema del “concepto” o como nombramos las cosas, tiene que ver con una construcción racional del conocimiento que se ha impuesto sobre otros, el cual tiene cargas políticas, de poder y dominación. Lo interesante es, cómo resignificamos los conceptos desde la forma en que cada una, desde nuestras lenguas y cosmovisiones nombramos la realidad en una práctica del dialogo intercultural.

El reto es cómo crear nuevos conceptos a partir del diálogo y en un ejercicio de justicia cultural, en este caso desde el español y la maya, dignificando ambas culturas. Lo cual implica un trabajo interesante, que se puede seguir construyendo. El producto de ese diálogo conceptual fue la construcción de manera más formal la metodología y el corazón que sustenta el proyecto, que son nuestras convicciones.

Para darle nombre al proyecto, lo más justo que encontramos fue nombrarlo en español y en maya para no descalificar ninguna cultura, tampoco hacerlo en una forma de



traducción, sino desde la reflexión y el significado profundo que tenía para ambas. Lo mismo con la metodología y convicciones.

El equipo de trabajo estaba integrado por dos maya hablantes (Lety y Brenda) y cuatro externas no hablantes de la lengua y cultura maya, entre ellas Yo, Gabriela, Sandra y María. En una etapa inicial estábamos eligiendo las comunidades y escuelas donde trabajaríamos. Se decidió que fuera en X-Cocmil pues Brenda era originaria de esta comunidad. Ella tenía ganas de trabajar en su comunidad con un proyecto de educación y además queríamos realizar la investigación, de ahí la decisión de conjuntar los procesos para que se enriquecieran.

Una vez que se inició el proyecto nos quedamos trabajando directamente en la comunidad, Brenda, Leticia y Yo, por cuestiones de presupuesto y viáticos decidimos que el dinero se ocupara en mantener las actividades del proyecto, además entraron cuestiones laborales y personales que impedían que todas estuviéramos físicamente en la comunidad pero el corazón sigue puesto en el proyecto.

Empezamos el 3 de Diciembre del 2014 haciendo un diagnóstico sociolingüístico, de las necesidades e intereses de la comunidad, de lo que esperaban y les gustaría que pasara con este proyecto. Como parte de los acuerdos estaba trabajar con dos grupos: uno de niños y niñas y el otro de jóvenes y adultos. Finalmente solo nos quedamos trabajando con el grupo de niños y niñas, pues los jóvenes dejaron de ir en la segunda sesión y sólo en ocasiones asistían algunas mamás.

#### *4.3 Nuestras convicciones y la metodología del proyecto.*

En nuestro lenguaje las convicciones u objetivos del proyecto es, lo que queremos construir y lograr con nuestro proyecto, es también lo que sustenta las actividades, el corazón que guía nuestras acciones, lo que hacemos y en lo que creemos. Las cuales también las nombramos en maya como *U beejil in kuxtal*, que significa, el sentido de mi vida o el camino de mi vida.

Después del tsíikbal llegamos a los acuerdos de que el *u beejil in kuxtal* y en los objetivos del proyecto están:

- Construir el conocimiento del territorio para defenderlo y amarlo, desde la historia y el conocimiento propio de la comunidad.
- Revalorar a los actores comunitarios.
- Construir la autonomía en nuestros territorios.
- Resignificar el trabajo del campo y los saberes que existen en la milpa.
- Revitalizar la lengua maya y darle un lugar digno en el proceso de aprendizaje.
- Aprender a escribir y leer en maya para ser capaces de producir conocimiento y literatura desde la lengua maya.
- Reforzar la lectoescritura en español desde la desescolarización, para un aprendizaje más digno, significativo y sin la repetición mecánica.
- Construir una educación que fomente la autonomía en los y las niñas, desde relaciones horizontales, de respeto y el reconocimiento de los saberes que todos y todas tenemos.
- Desmitificar que la escuela es el único espacio de aprendizaje, visibilizar todos los espacios que existen en la comunidad para potenciar y ampliar el conocimiento.
- Desdibujar la imagen de autoridad y proponernos como comunidad de aprendizaje y que este se construye en colectivo a partir de lo que todos y todas somos.
- A través de actividades significativas para todos y todas, reforzar los conocimientos de lectura, escritura, matemáticas, ciencias, etc.
- Visibilizar los intereses de aprender y proponer actividades desde los niños y niñas y respetarlos.
- Incluir a los papas y las mamás en el proceso de aprendizaje con los niños y niñas.

A partir de estos objetivos y convicciones, es que construimos las actividades y la metodología que usamos para construir el “proyecto de educación autónoma alternativo a la escuela dominante, para un aprendizaje en la vida y para la vida desde el pueblo maya”.

Esta metodología de trabajo también la nombramos en maya como *Ba’alob kin betik tial uts kuxtal*, que significan las cosas que hago o hacemos para construir un buen vivir.

La planeación de las actividades que se han y se siguen construyendo, son parte de un diálogo constante, desde lo que hacemos y cómo lo hacemos, tratando de respetar siempre al corazón que guía nuestras acciones, que es la construcción de una *educación verdadera*, autónoma para construir relaciones interculturales y de paz.

Actualmente nos encontramos en una etapa inicial del proyecto, por una parte estamos sentando las bases para la construcción de una educación autónoma pero a la vez realizamos una investigación acción-participativa, en la que a partir de las actividades vamos conociendo la realidad de los niños y las niñas, sus intereses, lo que les gusta o no les gusta, que esperan de la educación, cómo les gustaría que fuera, cómo es su proceso educativo, el papel de la escuela en la comunidad, etc.

Como parte de este diagnóstico y de ver que actividades prefieren las y los niños, partimos de su interés de aprender a hacer artesanías, tales como el tejido de diademas, a bordar, tejer, dibujar, pintar, entre otras. Así que una de las primeras actividades que empezamos a construir fue el aprender a tejer diademas.

Por otra parte y para trabajar con la importancia del territorio y visibilizar el conocimiento que existe, empezamos a hacer un mapeo de la comunidad, en el que a partir de elegir un personaje de la comunidad conociéramos, dónde vive éste y qué le gustaría hacer en la comunidad para después hacer un recorrido por la comunidad y conocer los espacios que son significativos dentro de ésta. Al principio esta actividad no tuvo mucha aceptación pues tendía mucho a ser un trabajo teórico aunque no fuera nuestra intención.

Luego de reflexionar mucho vimos que lo podíamos trabajar con otras formas, por ejemplo ir a visitar a los abuelos y abuelas para platicar sobre la historia de la comunidad,

para que nos contaran como fue que se creó el pueblo, porque se llama X-Cocmil, que cambios ha tenido, etc. Quiero mencionar que estas inquietudes por conocer la comunidad salieron de los intereses de los y las niñas, los cuales propusieron estas preguntas.

Parte del diagnóstico ha arrojado que los niños y las niñas se interesan más por actividades que implican un trabajo más manual que teórico, inclusive nuestra metodología es “aprender a hacer, haciendo” y a partir de las actividades visibilizar que todo lo que hacemos está conectado con la vida y con el conocimiento que existe en ésta. Para que lo que aprendamos nos sirva para la vida.

Con las actividades, reforzamos la escritura en maya y español, así como el conocimiento de diferentes disciplinas como matemáticas, ciencias naturales, historia, etc., pero con otros métodos de aprendizajes no mecánicos, como las planas o la repetición. De esta forma buscamos encontrar los usos prácticos de la lengua y los espacios en los que se da en la vida comunitaria, para dar cuenta que el conocimiento no debería estar fragmentado.

Después de no mucha resistencia, llegamos a la cocina como parte de las actividades y métodos de educación, las y los niños querían aprender a hacer las comidas tradicionales de la comunidad, así a través de esto, intentamos reforzar otros aprendizajes.

Por ejemplo, en una de las actividades cocinamos *cham cham*, que son empanaditas de masa con tomate (comida típica en las comunidades), ésta consistía en ir por la leña, prender el fuego, tortear, cortar el tomate, preparar la salsa, etc., aprovechábamos estas actividades para reforzar ciertas habilidades y conocimientos, desde lo que los y las niñas saben.

Entonces contábamos las bolas de masa en maya y problematizamos: si somos “x” número de personas, ¿cuántas *cham cham* necesitamos para que todos y todas comamos? o en el caso de que llegara alguien más, teníamos que dividir todo nuevamente y visibilizar que para eso necesitábamos las fracciones, que sin darnos cuenta usamos las matemáticas a diario, desde hechos muy cotidianos como lo es comer.

Posteriormente dibujamos los ingredientes que habíamos usado para cocinar y les poníamos nombre en maya para que a partir de algo significativo y real que estábamos haciendo como cocinar, encontráramos el uso práctico de la escritura además de reforzarla, ante esto se nos ocurría que posteriormente se pudiera construir un recetario de las comidas que realizamos en maya.

Como había niños y niñas que no sabían leer y escribir y otros que sí, a veces era complicado practicar la escritura entre todos y todas, había unos que iban más escribían más lento que otros, y ponerles atención a todos y todas era muy complicado. Así que les pedíamos que entre ellos se ayudaran para que no fuera el papel de la maestra que sabe y enseña todo, sino que todos y todas podemos enseñar y aprender.

La actividad era el pretexto para hablar de ciertos temas, para que los aprendizajes despertaran el interés por querer saber más y aprender más. Por ejemplo cuando se iba por la leña se podía indagar en los tipos de madera, el uso que tiene cada árbol, el proceso de combustión que ocurre cuando se prende el fuego o porque sucede, en fin, se pueden desprender una gran variedad de temas que visibilicen que el conocimiento y que el aprendizaje no solo está en las escuelas o en un aula.

El hecho de que yo fuera externa a la comunidad, que además estuviera aprendiendo a hablar maya y tuviera otro tipo de conocimientos fortalecía la identidad de la comunidad, en ocasiones los y las niñas me daban clases de los tipos de madera que existen o como se corta la leña, cómo se prende el fuego, cómo se tortea, etc., con esto se desmitifica la idea de que los niños y niñas que se cree que no saben nada, podían enseñar algo a mí que era “la adulta”.

También nos hemos enfrentamos a muchos retos, pues son procesos lentos, se necesita constancia, responsabilidad, entrega y amor para estar en y con la comunidad. No hay que olvidar que los y las niñas siguen siendo escolarizadas, se sigue reproduciendo la violencia estructural en las escuelas, en la sociedad y la cultura, además del orden social con el que los padres, los mismos niños y niñas están siendo contruidos, en general todos y todas.

Es muy difícil deconstruir ciertas imágenes de autoridad e ideas impuestas desde la escuela y la sociedad, por ejemplo, que la escuela no es el único espacio educativo, visibilizar que los espacios de la comunidad son espacios de aprendizaje y en ellos hay mucho conocimiento, reconstruir la autonomía en los y las niñas y no esperar a que el adulto les diga que hacer. Para esto, la forma de trabajar en colectivo y co-operación contribuye a que se desdibujen estas relaciones verticales, lo cual hacemos a partir de la construcción del conocimiento desde una forma horizontal, que en la práctica es un todo un reto.

Tampoco pretendemos que con una actividad se logre transformar el orden social, es poco a poco con todas las acciones y actitudes que se va ir construyendo otra educación. Además de que nuestro proyecto se enfrenta a otras lógicas diferentes de la escuela y es muy difícil transformar esta imagen.

#### *4.4 Confrontación de identidades, intereses y choques culturales.*

Una de las primeras confrontaciones que tuvimos con algunos papas fue el tema de la alfabetización. En una ocasión que hablamos con el comisario de X-Cocmil, nos decía que pensaban que nosotras con nuestro proyecto íbamos a alfabetizar a los niños y niñas, que íbamos a fortalecer las carencias del sistema CONAFE, como presentamos la propuesta de un proyecto de educación, éste lo vincularon con la escuela. Así que convocamos a una junta con las mamás y papas de los niños para que nos dijeran cuales eran sus intereses y nosotras decirles cuales eran los nuestros.

En aquella ocasión solo llegaron algunas mamás y nos dijeron que querían que sus hijos aprendieran a leer y escribir en español, a sumar, restar, dividir, para que al salir de la primaria y pasar a la secundaria no tuviera problemas.

Estas ideas las reflexionamos y pensamos que debíamos entender el *principio de realidad* de los intereses de las mamás y papas. Nosotras habíamos tenido un largo proceso de reflexión y por eso habíamos decidido hacer este proyecto, nuestro *principio de realidad*

era otro y la comunidad enfrentaba otro, impuesto o no, pero era lo que creían y había que respetarlo.

Así que abrimos el espacio en español para fortalecer la lectoescritura y decidimos que podían ser procesos que se acompañaran, pues la educación intercultural-bilingüe es lo que debería hacer, claro desde otras lógicas de enseñanza. No polarizar la maya y el español y que tampoco se reduzca a que sólo se aprenda el español, sino que también se aprendamos la maya u otras lenguas.

En este espacio desde mi formación y como hablante del español podría ayudar a fortalecer las habilidades de lectoescritura, desde una pedagogía distinta. Ante esto llegamos a la conclusión de que si yo era parte de este proyecto también debían de haber espacios en los que yo pudiera construir y se hablara en español, la reflexión de esto fue muy interesante y se dio después de algunas situaciones a las que nos enfrentamos y nos causo incomodidad.

En mi firme convicción del proyecto, estaba el respetar que se hablara y se construyeran las actividades en la lengua maya, aunque yo no entendiera muchas veces todo lo que se hablaba, quería que las actividades se realizaran en maya. Yo intentaba esforzarme para entender y aprender, pero en muchas ocasiones quedaba fuera del trabajo o me sentía excluida.

Además sentía que tenía mucho que aprender de ellos y ellas y que yo no retribuía en nada, que mi identidad ciudadana-universitaria tenía que abrirse y escuchar realmente a otras identidades, porque mi cultura occidental y mi lengua siempre han dominado a otras culturas, por lo tanto tenía que respetar este espacio. Me olvide que yo también tenía mucho que compartirles sin que necesariamente fuera una imposición.

No se trataba de que ahora yo dejara mi identidad y mi cultura, ni rechazarla porque no me identificaba con las cosas violentas y hegemónicas que tiene, pero que en general todas las culturas están permeadas por esta violencia, tal como lo desarrolle a partir de la teoría de Galtung, pero justo, es lo que queremos transformar. La interculturalidad se trata de construir relaciones desde el respeto y la justicia de la diversidad cultural.

Comprendí que estos procesos requieren de mayor constancia, de vivir con la gente, de estar en el territorio, conocer y compartir su realidad para entenderla, finalmente esta lucha es una forma de vida y todavía falta mucho por construir.

Lo bonito de este proyecto y lo que me ha llenado mi corazón, ha sido escuchar a los y las niñas, las risas, platicar con la gente, el ver que la comunidad se ha abierto a mí, que les interesaba aprender cosas que yo sabía, que algunas mamás se acercaban para proponerme algunas actividades, ver que aunque nuestro proyecto no es visto todavía como una escuela de educación autónoma, estamos sembrando semillas que esperamos que germinen, escuchar que les gusta el espacio y que como poco a poco se lo van apropiando.

En las actividades o espacios que tenía con los niños y niñas les pregunté, qué les gustaba y qué no les gustaba del proyecto, qué les gustaría que pasara, qué actividades querían, etc. Entre sus frases estaban: “me gustaría que la escuela fuera más como lo que hacemos con ustedes”, “quiero aprender a escribir y leer la maya”, “que en la escuela se hagan actividades como las que hacemos con Brenda y contigo”, “quiero aprender a hacer...” “paletas, a sembrar, hablar francés, inglés, dibujar, a cocinar más cosas, a dibujar a escribir las cosas en maya, jugar, tomar fotos, tejer, hacer chocolates”, entre otras cosas.

En alguna ocasión una joven dijo: “mira mi sobrino está haciendo tarea sin llorar, siempre que lo ponen a escribir no quiere y ahorita lo está haciendo, lo voy a traer más seguido aquí”, o una señora que dijo “mira, ahora un niño me está enseñando a hacerlo.”

Ese “aprender a hacer” estaba muy frecuente en los y las niñas y algunas mamás que se llegaron a acercar cuando eran actividades para hacer artesanías o de cocina. Estas frases nos han dicho muchas cosas, que como lo dije, me ha llenado el corazón.

Parte de nuestros objetivos es seguir construyendo este espacio, desde nuestras convicciones y metodologías, desde la relación con la comunidad, el respeto y reconocimiento de sus saberes, construyendo la justicia cultural, el diálogo, relaciones horizontales, respeto a la Madre Tierra, autonomía, libertad, dignidad, aprender a resolver y transformar los conflictos, puntos importantes en la construcción de una educación para



la paz y la interculturalidad, que aunque estos conceptos no estén en la metodología de este proyecto y aunque lo nombremos de diferentes formas, es a lo que aspiramos y construimos con cada acción.

#### *4.5 Memorias de una gestora intercultural e investigadora a la que la comunidad le cambió su corazón.*

Este proceso más allá de co-construir con la comunidad y de la importancia de otra educación, ha sido un ejercicio muy interesante, del cual he reflexionado y aprendido mucho. Me di cuenta de que no se trata solamente de planear un proyecto y ejecutarlo o de hacer investigación social, cultural.

Existen relaciones humanas de por medio, procesos personales que implican un replanteamiento en la forma de cómo nos construimos, un ir y venir constante, de poner en práctica la teoría y encontrarle un uso a los conceptos que desde la universidad y en la escuela se estudian, desde mi propio papel como gestora, pero sobre todo como ser humano.

Si se tomaran más en cuenta estos procesos personales, desde relaciones más humanas en los distintos espacios donde se construye el conocimiento, como la academia o las escuelas, la realidad sería otra. Hay que permitirnos ser transformados a partir de la relación con el otro, desde las comunidades.

Tal como diría Zibechi (2007: 61):

A menudo una relación instrumental, deja su lugar al vínculo afectivo, que permite que el investigador se deje modificar y controlar, por el movimiento (...) Estamos ante la inversión del proceso en el cual el militante o el investigador son inmunes al «contacto» con el movimiento, en aras de la pureza de la línea política o de la objetividad de la ciencia.

Ante esto me pregunto ¿Dónde queda la responsabilidad del investigador al estar trabajando con la comunidad? Aunque se ha propuesto el papel de “investigador militante”

o la investigación acción-participativa para empezar a transformar estas relaciones hacia unas más humanas, deberíamos cuestionarnos más nuestro papel como investigadores, transformar las relaciones utilitaristas que el sistema hegemónico nos ha impuesto en nuestras vidas, darle más lugar a los sentimientos en las relaciones humanas.

Para este trabajo resultó importante hablar sobre el proceso constitutivo del proyecto de educación, desde mi historia y mi relación con la comunidad, más allá de mi papel como “investigadora”, reconocer lo mucho que he aprendido y me ha cambiado la comunidad, aunque cabe la pregunta, “¿Es posible una investigación tal sin que a la vez se desate un proceso de *enamoramiento*? ¿Cómo sería posible el vínculo entre dos experiencias sin un fuerte sentimiento de *amor* o de *amistad*?” (MTD de Solano y Colectivo Situaciones (2002: 15)

Este enamoramiento me permitió abrirme como ser humano con otros seres humanos, convertir este proyecto de educación en una forma de vida, conocerme a partir de mi relación con los otros, cuestionar mi propia identidad, visibilizar los tipos de violencia que se han ejercido sobre mí y los que ejerzo en las y los demás, aprender el valor de la comunidad para construir otro mundo.

En la academia hace falta cuestionarnos y replantearnos la forma en que hemos venido construyendo el conocimiento y trabajando en proyectos comunitarios, sociales, culturales, etc. Ante esto, me pregunte qué significa entonces, ser una gestora intercultural, lo cual en una reflexión de madrugada me pude contestar:

Un o una gestora intercultural podría ser, aquel o aquella ser humano que se construye con las y los otros, en la vida y para la vida, por amor a la humanidad, es esa persona que junto con sus hermanos y hermanas de humanidad aprenden a mirar que hay otras formas de mirar, muy distintas, muy suyas, muy a sus modos, tiempos y geografías, que se construye en las relaciones interculturales a partir del diálogo, de aprender a escuchar, desde el respeto, la justicia, la libertad, que a pesar de los conflictos que existen en las relaciones se puede aprender a construir otra forma de relacionarnos entre nosotros y nosotras y con la Madre Tierra, que se deben transformar las relaciones asimétricas, que no sólo le importe construir desde la academia o desde la teoría, si no que reconozca que

existen otros espacios y rincones en el mundo en los que hay que construir, que las utopías se pueden volver realidades y que estas nos sirven para caminar, para soñar.

Por tales motivos y después de todas estas reflexiones, decidí que no solo iba a hablar de la comunidad como “sujeto de estudio”, me costó mucho trabajo decidir cómo lo haría sin que fueran ajenos a mi vida con tal de mantener la objetividad, ¿en realidad soy ajena a ellos y ellas? ¿Qué pasa cuando en el trabajo de “investigación” se da el enamoramiento? ¿Hay que mantener siempre la objetividad y la línea entre investigador-comunidad? Si te adoptan como parte de su familia y te abren las puertas de su casa, de sus historias, de sus corazones, ¿qué vamos a hacer? ¿Cómo hablaríamos de nuestra familia? ¿Desde dónde los haríamos?

En algunas ocasiones me he considerado como parte del “sujeto de estudio”, pues a partir de tratar de entender los procesos complejos que se viven en la comunidad de X-Cocmil y los que vivimos en la sociedad, en el mundo, me he comprendido a mí también, me he estudiado a mí misma.

Con esto no quiero confundir los procesos que son personales y mezclarlos con los procesos de la gente, simplemente entender que las relaciones interculturales y la comunidad se construye partiendo de una misma, en relación con el mundo. Intente ser lo más congruente y equilibrar los distintos intereses, no olvidar que finalmente este es un trabajo de investigación y una propuesta académica, pero también es un proyecto humano.

Tuve que negociar entre la teoría y la realidad para construir otro tipo de conocimiento a través del *sentipensar*. Este concepto fue creado por Saturnino de la Torre, en las aulas de la Universidad de Barcelona (Moraes y de la Torre; 2002:2), y como parte de artículo para la revista *Creatividad y Sociedad*, en la que explican que:

El acto de conocer la realidad, los pensamientos y acciones están entrelazados con las emociones y los sentimientos, con los deseos y afectos, generando una dinámica procesal que expresa la totalidad humana. Una totalidad que se revela en las acciones y en las múltiples conversaciones que el individuo establece consigo mismo, con los otros, con la cultura y el contexto. Nuestra manera de ser y de actuar se proyecta se expresa en nuestro modo de pensar, sentir y hablar: pensamiento, emociones y lenguaje.

De esta forma deberíamos entender que no podemos seguir fragmentando la vida del ser humano, lo cual nos permitiría transformar las supuestas dicotomías e incongruencias de la vida en este diálogo constante que debemos construir, que en realidad está propuesta es algo que está en el pensamiento de muchas culturas y pueblos de México, es este pensamiento dual, de ver la vida como una unidad, que los opuestos se complementan, algo que en sus lenguas reflejan porque en ellas se refieren al corazón no como una metáfora sino como algo real, algo anímico que está en nosotras y nosotros. De ahí la importancia de escuchar para aprender y dialogar.

Esta historia aún no termina, falta mucho por construir, seguir caminando, construir otra educación, otras formas de entender los espacios educativos, otras formas de relacionarnos escuela-comunidad, con la Madre Tierra, otro mundo donde quepan muchos mundos desde la construcción de relaciones interculturales donde el sustento sea la paz.

## *Reflexiones finales*

La escuela institucional tiene un papel muy importante en la vida comunitaria, la cual está transformando las dinámicas socioculturales del pueblo maya, específicamente en X-Cocmil y en general en la sociedad mexicana, sin que el cambio represente algo negativo. El cambio es parte de las dinámicas del ser humano y de la vida. El problema que encontré es que las decisiones de “cambiar” muchas veces son permeadas por las lógicas dominantes que se imponen ante las personas y obligan a cambiar o desaparecer, como en el tema de la migración obligada.

Para que pueda existir la libertad que nos permita cambiar, hay que crear las condiciones ejercer el derecho de elegir libremente desde la autonomía. Por ejemplo, si se decide dejar de hablar la maya o dejar de hacer ciertas prácticas culturales, que no sea porque existe un sistema hegemónico que se reproduce a través de la escuela y la sociedad que discrimina, que obliga a que tomes la decisión de dejar de hablar tú lengua para poder sobrevivir en un mundo donde no cabe la diferencia.

Para transformar estas relaciones de asimetría e injusticia cultural, es importante transformar la educación. Todos y todas deberíamos formarnos en la interculturalidad, que no se siga pensando que sólo es para los grupos “indígenas”. Si somos reconocidos como una nación pluricultural resulta incongruente que la educación siga siendo monocultural.

La reforma al sistema educativo, implicaría las reestructuraciones de otros sistemas, económicos, políticos y sociales. Los cambios sociales no son aislados, deben ir acompañados de otros cambios si se aspira a una transformación de la realidad y en este momento histórico es necesario.

Aunque creo que la lucha por transformar la educación se debería hacer desde otros espacios, también creo que en la escuela institucional se debería luchar para cambiarla,

para que ésta se convierta verdaderamente en un espacio de lucha. Si no se hace, difícilmente se podrá cambiar su papel reproductor, además de las preguntas ¿Quiénes tienen que transformar la escuela? o ¿Desde dónde se tiene que transformar?

En el trabajo con algunos profesores del Diplomado había comentarios de “no cambio mis prácticas porque el sistema no me deja”, “puedo perder mi empleo”, “no quiero tener problemas”, lo cual es complejo cuando estamos insertos en lógicas de dependencias económicas, sin que esto suponga que no se puede transformar la realidad, sólo entender la complejidad del cambio.

Tampoco hay que descartar la idea de las escuelas, pues estas sólo significan ese espacio en donde se dan una serie de conocimientos y aprendizajes que deberían ser en la vida y para la vida, lo que hay que descartar es la idea de la escuela dominante e institucional que reproduce el orden hegemónico y los intereses de clases dominantes, y sobre todo resignificar a la vida como la escuela misma.

Hay que construir otros espacios educativos, construir alternativas para descentralizar a la escuela como único espacio, para elegir libremente debemos de tener opciones de la cuales podamos escoger, pero, ¿qué pasa si la escuela es la única opción?, ante esto hay que crear alternativas fuera de la “escolarización” que implica un aprendizaje mecánico, de orden y disciplinamiento.

El concepto de “desescolarización” se debe referir a desaparecer la “escuela institucional dominante”, lo cual en teoría es una propuesta interesante, pero en la práctica es un reto. Todas estas ideas, siguen representando una discusión inacabada, la cual hay que seguir trabajando, para tener acción con reflexión.

Por otro lado, puedo decir que las crisis tienen un lado positivo, son el síntoma de la enfermedad que en algún momento se debe curar o desaparecer y no hay que tenerle

miedo. En este caso la crisis en la educación dominante debe colapsar para que resurja un sistema más humano. Las crisis ayudan a fortalecer la creatividad y la capacidad de imaginar otros mundos y empezar a sembrar las semillas para que den frutos en el nuevo sistema. Atrevernó a soñar que otro mundo es posible. Crear alternativas económicas, aspirar a una autonomía alimentaria que cubra las necesidades básicas y depender cada vez menos del capitalismo para poder construir otra educación.

El sueño al que aspira el proyecto de educación en X-Cocmil, es construir una escuela autónoma, la cual implicaría la reestructuración del sistema y proponer una educación integral, que construya el currículo a partir del diálogo de los saberes con la comunidad, el reconocimiento de los espacios de aprendizaje que existen en la vida, construir una soberanía alimentaria como espacio de resistencia al capitalismo con otro tipo de lógicas económicas, fomentar el trueque por ejemplo, abrir un espacio para la libre recreación espiritual, enseñanza de artes y oficios, resignificar el trabajo manual, educarnos en y para el conflicto para la construcción de relaciones interculturales y de paz.

Ante esta relación, quiero decir que no puede haber paz posible sin el reconocimiento de la interculturalidad y no pueden existir relaciones interculturales sin paz. No se puede pretender construir “un mundo donde quepan muchos mundos” si en el mundo, existe la violencia, el odio y el sufrimiento humano.

Todos podemos construir la paz, si “empezamos reconociendo que, en lo profundo de nuestra conciencia, tenemos semillas de compasión y semillas de violencia” (Thich Nhat Hanh), depende de nosotras y nosotros cuál de las semillas cultivemos en nuestro interior y en el interior de las y los demás.

Una *educación verdadera* nos debería sembrar semillas de amor, de respeto a la diferencia, amor a la madre tierra, de resolución de conflictos, horizontalidad, dialogo, justicia, dignidad, libertad, paz, interculturalidad.

Uno de los aportes de esta investigación fue el diálogo constante entre la teoría y la práctica, así como la sistematización de la experiencia educativa a partir del proceso *humano* de reflexión, de cómo se construyen las relaciones interculturales y de paz en algo práctico, dejar lo abstracto y ver que se construyen a diario con acciones pequeñas. Lo cual lo aprendí en la vida y con la comunidad de X-Cocmil.

Ante el sentimiento de indignación, de darse cuenta de cómo el sistema educativo, los intereses del Estado y las clases dominantes han sido reproducidos en nuestras propias identidades, de vivirlo en persona, hemos decidido hacer la lucha por construir otra educación fuera de la escuela. Pero como lo he dicho, este sentimiento debe ir madurando, sanando, solo hay que respetar esta digna rabia para que siga floreciendo con la construcción de acciones que permitan transformar la educación desde otros espacios.

Lo cual es un reto interesante pues sigue enfrentándose a un orden social, cultural, político, de ahí la importancia del proyecto de X-Cocmil que está en construcción y que aspira en algún momento a convertirse en una escuela autónoma. Vamos caminando poco a poco, como el caracol que va lento, pero que camina.

A partir de esta metáfora Zavalloni (2011), propone construir la pedagogía del caracol para reconocer que en parte los ritmos tan acelerados del mundo actual han ocasionado que se rompan los ritmos naturales de la vida, de la misma naturaleza, esta prisa alocada por querer ganar tiempo siempre, por querer acabar rápido, porque los cambios sean inmediatos, ha apagado la creatividad, la paciencia, el respeto y otros valores en el ser humano pero hay que transformarlo.

De esta forma el proyecto de X-Cocmil es como este caracol, con la esperanza y la confianza en que, aunque nuestras acciones están construyendo cambios que a simple vista no se ven porque son procesos lentos, en algún momento esa semilla que estamos sembrando dará frutos.



## Referencias bibliográficas.

Ahuja Sánchez, Raquel. Berumen Campos, Gerardo. Casillas Muñoz, Ma. de Lourdes. et. al. (2004). *Políticas y fundamentos en la educación intercultural bilingüe en México*. México: SEP, CGEIB, CDI.

Antón González Eva (2010). *Las paradojas del movimiento zapatista en la construcción de paz: "El ejército que nace para que no haya más ejércitos"*. Revista paz y conflictos, no.3. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. Págs. 140-153. Disponible en [http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc\\_n3\\_2010\\_dea4.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea4.pdf)

Ávila Francés, Mercedes (2005). *Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 1, pp. 159-174 Universidad de Zaragoza, España. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>

Barceló Quintal Raquel (2011). *Los ferrocarriles en Yucatán y el henequén en el siglo XIX. El camino hacia el progreso*. En Mirada Ferroviaria núm. 15, Revista digital, 3ra. Época: Estaciones, pág. 5-16 (Archivo PDF) Disponible en: [http://museoferrocarrilesmexicanos.gob.mx/secciones/cedif/boletines/boletin\\_15/articles/04\\_ferrocarriles\\_yucatan.pdf](http://museoferrocarrilesmexicanos.gob.mx/secciones/cedif/boletines/boletin_15/articles/04_ferrocarriles_yucatan.pdf)

Bello Domínguez, Juan (2009). *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México*. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/1589-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1589-F.pdf)

Bensasson, Laura (2013). "Educación intercultural en México, ¿Por qué? y ¿Para quienes?" En Baronnet, Bruno y Tapia Uribe (coord.) *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. (pp. 49-68) México: CRIM-UNAM.

Berger Peter L. y Luckmann Thomas (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. En Ávila Francés, Mercedes. *Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 1, 2005, pp. 159-174 Universidad de Zaragoza España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>

Cegarra José (2012). *Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. Venezuela: Núcleo de Investigación de Estudios y Crítica Cultural de América Latina y el Caribe, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/43/cegarra.html>

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2002). *La situación actual de las Educación Indígena en México*. México: Documento de trabajo. [http://eib.sep.gob.mx/dmodelos/foros\\_de\\_consulta.pdf](http://eib.sep.gob.mx/dmodelos/foros_de_consulta.pdf)

Colectivo Múuch' Kaanbal (2011). *La situación educativa de los niños y niñas mayas de Yucatán. Invisibilidad y discriminación en la escuela pública*. México: Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, UNICEF, Fundación Ford.

CONAFE (2010). Historia de la Comisión Nacional para el Fomento Educativo. México.

CONEVAL 2010 b. Estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2008 y 2010. Las estimaciones utilizan los factores de expansión ajustados a los resultados definitivos del Censo de Población y Vivienda 2010, estimados por INEGI. En UNICEF 2010

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2001)

CNI, EZLN, SEXTA Nacional e Internacional. *Pronunciamiento del Primer Festival Mundial de las Resistencias y Rebelías contra el Capitalismo*. 3 Enero 2015. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Disponible en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/01/08/pronunciamiento-del-primer-festival-mundial-de-las-resistencias-y-rebelias-contra-el-capitalismo/>

Conversación Patella Ameglio Pietro y Lourdes González sobre el principio de realidad el 20 de Enero del 2015.

Comandancia General del EZLN (1993). *Primera declaración de la Selva Lacandona*; en <http://palabra.ezln.org.mx/comunicados/1994/1993.htm>

Comunicado del EZLN en la inauguración del Encuentro de la Zetza Internacional en Oventic, el 1ro. De Enero del 2007, citado en el Prólogo de Ameglio Pietro. (2014) en Gandhi Mahatma, Programa constructivo de la india (pp. 11-23) México: UAEM

Constitución Política del Estado de Yucatán. SECRETARÍA GENERAL DEL PODER LEGISLATIVO UNIDAD DE SERVICIOS TÉCNICO-LEGISLATIVOS: Última Reforma D.O.: 31/Agosto/2012

COPLADE-Yucatán (2008), Distribución Regional de los municipios del Estado de Yucatán, vigente a partir del 2008. México, Gobierno del Estado de Yucatán – COPLADE Yucatán.

Dalai Lama (1988). *Un acercamiento humano a la paz mundial*. México: Editorial Jus.

Diplomado Escuela Comunidad Metodología de educación por proyectos en comunidades indígenas del Estado de Chiapas, Yucatán y Guerrero (2011-2013). Proyecto financiado por Universidad Iberoamericana.

Doménech Francesch Joan. (Prologo) en Zavalloni, Gianfranco. (2011) *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Echegaray Moreno Luis (2008). *Tratado de Libre Comercio Estados Unidos- México- Canadá. Brasil: UPADI Convención. Disponible en:*  
[http://www.umai.org.mx/UPADI\\_Informe/Plenarias\\_PDF/Fernando\\_L\\_Echegaray\\_TLC\\_Plenaria\\_UPADI\\_FEM.pdf](http://www.umai.org.mx/UPADI_Informe/Plenarias_PDF/Fernando_L_Echegaray_TLC_Plenaria_UPADI_FEM.pdf)

El mate del Primate. Cuadernillo para guías e interesados.

EZLN, *Dialogo de la catedral, San Cristóbal de las Casas, Chiapas*. Domingo, 20 febrero 1994. Disponible en <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=168>

EZLN (1996). *Acuerdos de San Andrés, firmados el 16 de Febrero*. En Boletín de la organización Xi'Nich, Palenque, Chiapas. Disponible en <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=400>

Estermann, Josef (2014). *Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 347-368.

Fisas Viçen (2011). *Educar para una cultura de paz*. Catedra de la UNESCO per la pau i drets humans de la UAB.

Fornet Betancourt, Raúl (2004) *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.

Freire, Paulo (1997). *La educación como práctica de la libertad*. (45ª ed.) México: siglo XXI editores.

\_\_\_\_\_ (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Galtung Johan (2003). *Violencia cultural*. España: Gernika Gogoratus, no. 14. Centro de Investigación por la paz.

\_\_\_\_\_ Educación para la paz: Desafíos de nuestros tiempos. (En conferencia el 24 de Octubre del 2011). México: Catedra Alfonso Reyes del Tec. Monterrey. (Audiovisual) Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=NesKLmb7\\_3M](https://www.youtube.com/watch?v=NesKLmb7_3M)

\_\_\_\_\_ El triángulo de la violencia. En Filosofía para todos (blog spot) (9 mayo 2012) disponible en <http://filosofiaparatodos-cejapo.blogspot.mx/2012/05/triangulo-de-la-violencia.html>

Gargarella Roberto (2011). "Pensando sobre la reforma constitucional en América Latina" en *El derecho en América Latina: un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI* coordinado por Rodríguez Garavito Cesar. 1ª ed., Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Pág. 87-107.

Giroux Henry (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Miami University. Ohio.

Gobierno del Estado de Yucatán. Secretaría de Educación. Reforma de la Ley de Educación del Estado de Yucatán, aprobada por el Congreso del Estado el 19 de noviembre de 2013 y promulgada por el Ejecutivo publicada en el Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán el 22 de noviembre de 2013, edición vespertina, como Decreto número 122. [http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publi/Ley%20de%20Educacion%20Yucatan\\_edici%C3%B3n%20noviembre%202013.pdf](http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publi/Ley%20de%20Educacion%20Yucatan_edici%C3%B3n%20noviembre%202013.pdf)

González Apodaca, Erika (2008). *Significados de la educación escolar en un marco multicultural*. En Bertely, María. Gasché, Jorge. Podestá, Rossana. Educando en la diversidad. (pp. 113-132) Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Guerrero Serón, A. (1996). "Manual de sociología de la educación". En Ávila Francés, Mercedes. *Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 1, 2005, pp. 159-174 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419109.pdf>

Gutiérrez, Natividad (2001). *Mitos nacionalistas e Identidades Étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM y Plaza y Valdés Editores.

\_\_\_\_\_ (2006). "El uso del pasado y del origen étnico en la construcción de la identidad política del pueblo indígena y la nación dominante". En *Ethnic Origins and*

*Indigenous Peoples. An Approach from Latin America*, traducido por Gándara García Luis Enrique. Universidad de Edinburgo.

Guzmán Gutiérrez, Juan. Gutiérrez Hernández, Manuel. Et.al. (2009). *De maestro a acompañante: la concepción del docente de primaria en la propuesta educativa intercultural y bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM A.C.) y educadores independientes de Chiapas*. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_12/ponencias/0499-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0499-F.pdf)

Ilich Iván (1978). *La sociedad desescolarizada*. Disponible en: <http://www.ivanillich.org.mx/desescolar.pdf>

INEE (2014). Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/consulta-previa-libre-a-pueblos-indigenas>

INEGI (2000 c), Censo de Población y Vivienda 2000. Tabulados del Cuestionario Básico. Tabla Población de 5 años y más por municipio, sexo y grupos quinquenales de edad y su distribución según condición de habla indígena y habla española. México. INEGI.

INEGI (2005 c), II Conteo de Población y Vivienda 2005, Tabulados básicos. Tabla Población de 5 años más, por entidad y municipio y edad quinquenal, según habla indígena y español. México, INEGI

INEGI (2010 a), Censo de Población y Vivienda 2010. Tabulados del Cuestionario Básico. Población total por municipio y edad desplegada según sexo Yucatán. México, INEGI.

INEGI (2010 d), Censo de Población y Vivienda 2010, Tabulados del cuestionario ampliado. Población de 3 años y más y su distribución porcentual según condición de autoadscripción étnica para cada municipio. México, INEGI.

INEGI (2010 e), Censo de Población y Vivienda 2010. Tabulados del Cuestionario Básico. Población de 3 años y más por municipio, sexo y grupos quinquenales de edad según condición de habla indígena y condición de habla española. Población de 3 años y más que habla lengua indígena por lengua según condición de habla española y sexo. México, INEGI.

INEGI (2010 I), Censo de Población y Vivienda 2010. Tabulados del Cuestionario Ampliado. Población de 3 años y más que no habla lengua indígena y su distribución según condición de comprensión de lengua indígena para cada municipio.

Lederach, Juan Pablo (1984). *Educar para la paz*. Barcelona: Editorial Fontamara.

Lenkersdorf Carlos (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdez.

López Intzín, Juan (2011). *Ich'el ta muk': la trama en la construcción del Lekil kuxlejal (vida plena-digna)*. Ponencia presentada en el seminario Repensando el Género desde Adentro. Diálogos y Reflexiones desde y con los pensamientos de Hombres y Mujeres de los Pueblos Originarios, el 14 de abril en Cuernavaca, Morelos, México.

Magallón Anaya, Mario (2010). "Ética y educación en tiempo de crisis". En Mondragón Araceli y Monroy, Francisco. *Interculturalidad: Historias, experiencias y utopías*. (pp. 219-230) México: Plaza y Valdés editores- Universidad Intercultural del Estado de México.

Malgesini Gabriela y Giménez Carlos. (2000). "Interculturalidad" en *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata-Comunidad de Madrid. págs. 253-259.

Mijangos Noh, Juan Carlos y Romero Gamboa, Fabiola (2006). *Mundos encontrados Táantaniil Yo'okol kaabil. Análisis de la educación primaria indígena en una comunidad del sur de Yucatán*. México-Barcelona: Ediciones Pomares.

Montalvo Enrique. "Revueltas y movilizaciones campesinas en Yucatán: indios, peones y campesinos de la guerra de castas a la revolución", en Preciado Silva José Luis (2001). *La Guerra de Castas en Yucatán 1847-1901*. México: ENAH.

Moraes Cándida María y de la Torre Saturnino (2012). *Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación*. En Revista Creatividad y Sociedad. Nº 2. Pp.41-56, Barcelona.

MTD de Solano y Colectivo Situaciones (2002), en Zibechi Raúl (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales • Unidad de Post Grado • UNMSM, Fundación FORD.

Nhat Hanh, Thich. (2004). *Construir la paz*. Buenos Aires: Del nuevo extremo.

Página de Comunicados del Frente Zapatista de Liberación Nacional, disponible en <http://palabra.fzln.org.mx/>

Panikkar, Raimon. (2006). *Paz e Interculturalidad*. España: Herder editorial.

Paoli, Antonio (2003). *Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.

Paradise, Ruth (2005). *Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 26, febrero-julio. pp. 12-21, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815914003>

Patella Ameglio, Pietro. "La educación para la paz: conocimiento y toma de conciencia" ponencia presentada en el Encuentro "La paz es joven", Quito, 15 junio 2005.

\_\_\_\_\_ (2014) "Discurso al recibir premio de educación para la paz 2014 de la fundación El-Hibrí". Washington. Disponible en: <http://movimientoporlapaz.mx/es/2014/11/03/palabras-de-pietro-ameglio-en-washington-d-c/>

Pequeño Larousse ilustrado (2008) décimo quinta edición. Colombia: Larousse.

Piaget, Jean (1976). *La toma de conciencia*. Madrid: Edcs. Morata

Preciado Silva José Luis (2001). *La Guerra de Castas en Yucatán 1847-1901*. México: ENAH.

Real Academia Española (2009).

Disponible en <http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=O9zRwv5cHDXX2wS8ORog>

Sartorello, Stefano Claudio (2014). *La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas*, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 60, enero-marzo, pp. 73-101. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14029405005.pdf>

SEED, Dirección de Planeación (2010), Concentrados estadísticos, inicio de ciclo escolar 2010-2011. México, SEED. Disponible en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/plantilla/EstadisticaSE/concenM.php?pinicio=2010&fciclo=INICIO&pag=6>

SEP, *Sistema Nacional de Información Educativa* (2011 b), Reporte de Indicadores educativos. Ciclo escolar 2009-2010. México, SEP.

Schmelkes, Sylvia (2013). *Educación para un México intercultural*. (Archivo PDF). Revista Electrónica Sinéctica, núm. 40, enero-junio, pp. 1-12. Instituto Tecnológico y de Estudios

Superiores de Occidente Jalisco, México. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/998/99827467007.pdf>

Taborda Chaurra, Javier (2010). *Relación de formación y el mecanismo piagetiano de toma de conciencia*. (Archivo PDF). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, pp. 109-128 Universidad de Caldas Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134126048006.pdf>

Tsíikbal Brenda – Lourdes, 23 Enero 2015, X-Cocmil, Tekom, Yucatán.

Tsíikbal con Faustino Pot, Febrero 2015, X-Cocmil, Tekom, Yucatán.

Tsíikbal con Lorenza Pot, Febrero 2015, X-Cocmil, Tekom, Yucatán.

Tsíikbal con Miguelita y Doña Ramos, Febrero 2015, X-Cocmil, Tekom, Yucatán.

Tsíikbal con la señora Josefina, Febrero 2015, Chan Chichimila, Tekom, Yucatán.

Tsíikbal con Rodrigo Armada, Mayo 2015, Ciudad Universitaria, D.F.

Tzvetan Todorov (2008). “El miedo a los bárbaros”. En Antón González Eva (2010). *Las paradojas del movimiento zapatista en la construcción de paz: “El ejército que nace para que no haya más ejércitos”*. Revista paz y conflictos, no.3. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. Págs. 140-153. (Archivo PDF) Disponible en [http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc\\_n3\\_2010\\_dea4.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n3_2010_dea4.pdf)

UADY-CIR-UCS y Colectivo Múuch Kaanbal (2013). “El derecho a la educación para niñas, niños y adolescentes indígenas en Yucatán” en UNICEF (2013) *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Yucatán*. México: Estudio colaboración entre Investigación y Educación Popular Autogestiva, AC (IEPAAC) con la revisión e insumos técnicos de la Universidad Autónoma de Yucatán (Centro de Investigaciones Regionales)

UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. París: Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”.

UNICEF (2013). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Yucatán*. México: Estudio colaboración entre Investigación y Educación Popular Autogestiva, AC (IEPAAC) con la revisión e insumos técnicos de la Universidad Autónoma de Yucatán (Centro de Investigaciones Regionales)



Vanguardia (21 noviembre 2014). *Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio* en la sección, reportes de feminicidios. (Blog spot) Disponible en <http://elmanana.com.mx/noticia/50198/Mueren-cinco-mujeres-al-dia-por-violencia-de-genero.html>

Vélez Chablé Griselda. *Reseñas de la reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Pierre Bordieu y Jean-Claude Passeron*. Pampedia No. 3, julio 2006-junio 2007 Tercera parte. Pág. 74-76 disponible en: <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-3/10-La-reproduccion-de-Pierre-Bordieu-y-Jean-Claude-Passeron.pdf>

Viaña Jorge, Claros Luis y Sarzuri Marcelo (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Bolivia: III-CAB.

Walsh Catherine (2010). "Interculturalidad crítica y Educación intercultural". En Viaña Jorge, Tapia Luis. *Construyendo interculturalidad crítica*. (pp. 75-96) Bolivia: III-CAB. (Archivo PDF) <http://www.iiicab.org.bo/Docs/MAESTRIA1/M1/unidad4/InterculturalidadCr%EDticayEducaci%F3nIntercultural.pdf>

Young Iris (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. España: Ediciones Catedra.

Zavalloni, Gianfranco (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Zibechi Raúl. (2005). *La educación en los movimientos sociales*, Programa de las Américas (Silver City. NM: Internacional Relations Center, 8 de junio de 2005). Disponible en: <http://www.americaspolicy.org/citizen-action/focus/2005/sp-0506educacion.html>

\_\_\_\_\_ (2007) *Autonomías y emancipaciones*. América Latina en movimiento. Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales • Unidad de Post Grado • UNMSM, Fundación FORD.

Anexos



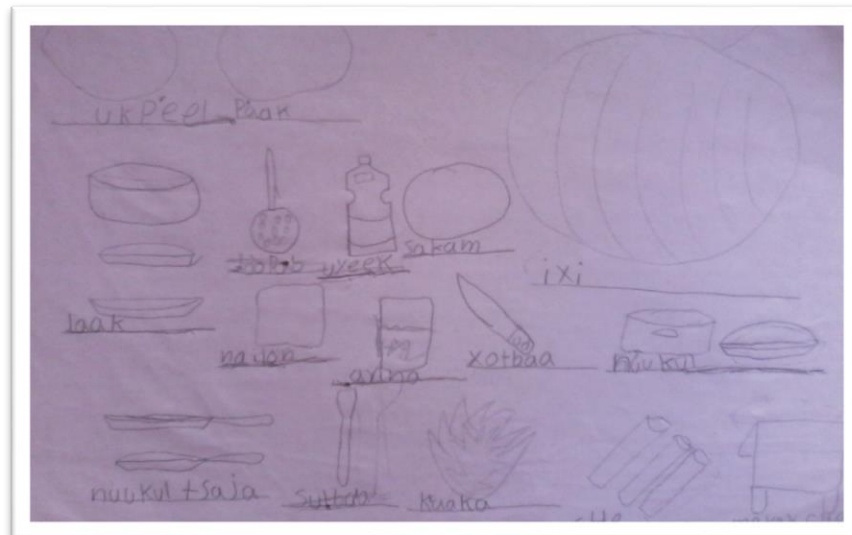
*Diciembre 2014 Este dibujo es parte de la actividad del mapeo en la que tenían que elegir un personaje de la comunidad, este niño eligió el pozo, mismo que da el nombre a X-Cocmil, que significa “pozo sordo”.*



*Diciembre 2014 Mapa de la comunidad hecho por un niño.*



Febrero 2015 Dibujo de la actividad en español de preparar el ceviche de ramón, fruto de un árbol que es originario de Yucatán, el cual se ha dejado de comer porque se cree que es comida para los pobres y solo los animales lo comen, esta desvalorización viene porque hace tiempo hubo una escasez de alimentos en donde solo se comía este fruto y lo relacionan con comida de pobres. Con esta actividad se pretendía volver a integrarlo a la comida y conocer las propiedades nutrimentales que tiene.



Febrero 2015 Dibujo de la actividad en maya de la preparación de las cham cham.



*Febrero 2015 Foto tomada por un niño, en la actividad de sembrar un jardín de flores, misma que fue propuesta por las y los niños.*



*Febrero 2015 En la actividad de siembra también le escribieron el nombre de la flor y quien la había sembrado, como una forma de practicar la escritura.*