

Universidad Nacional Autónoma De México

Facultad de Estudios Superiores Aragón

ANÁLISIS DE PRÁCTICAS Y SENTIDOS PEDAGÓGICOS
DE MAESTROS Y PROMOTORES INDÍGENAS DE
CHIAPAS
PEDAGOGÍA CENTRO-UNIFORMISTA DE LA DIRECCIÓN
GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA VS PEDAGOGÍA DE LA
DIFERENCIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS TZELTALES Y
TZOTZILES

Que Para Obtener El Grado De Licenciada En Pedagogía

Presenta:

Garduño Guzmán Milagros Karina

Asesora: Mtra. Lucero Argott Cisneros



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.

Índice

Introducción	3
I. Contextualización de los discursos de educación para los pueblos indígenas: Centro-uniformismo neoliberal y resistencia.....	30
1.1 Educación centro-uniformista: el peso que aún carga la Educación Indígena Intercultural Bilingüe.....	32
1.2 La globalización neoliberal, fundamento político – económico de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe	42
1.3 Los pueblos tzeltales y tzotziles. El caso de los Municipios Autónomos zapatistas de Chiapas “Los Caracoles”, ejemplo de resistencia de los pueblos indígenas.....	52
II. Análisis del discurso de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe y de las prácticas y sentidos pedagógicos concretos de los Maestros Indígenas de Chiapas.....	64
2.1 Análisis del discurso hegemónico de Educación Indígena Intercultural Bilingüe	67
2.2 El pedagogo: racionalidad técnica en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe.....	77
2.3 Prácticas y sentidos pedagógicos de los maestros indígenas del discurso de Educación Indígena Intercultural Bilingüe	83
III. Hacia la construcción de una Pedagogía de la Diferencia: Educación indígena autónoma e intercultural	94
3.1 Análisis del discurso alterno Educación Verdadera “Te’ m’elel p’ijuptesel” tzeltal y tzotzil	97
3.2 Prácticas y sentidos pedagógicos d los promotores indígenas del discurso de Educación Verdadera	108
3.3 Pedagogía de la Diferencia en la educación de los pueblos indígenas: respeto a la diversidad y reconocimiento de las autonomías.....	116
Conclusiones.....	127
Bibliografía.....	136

Introducción

La presente investigación nació de la necesidad de conocer los procesos pedagógicos y políticos que configuran a la educación para los pueblos indígenas, tzeltales y tzotziles en nuestro caso, no sólo desde la perspectiva de los discursos gubernamentales e históricamente hegemónicos, sino también desde los discursos alternos que estos pueblos generan como contestaciones divergentes al sentido centro-uniformista de los primeros.

Esto porque, gubernamentalmente, la educación de los pueblos indígenas ha sido mirada desde una posición política que representa a sus diversidades históricas, culturales, económicas y políticas, como un problema para un sistema educativo que pretende, precisamente, uniformizar a los sujetos en torno al imaginario de una nación mexicana preformada a partir del modelo de Estado-nación francés que se instituyó en nuestro país como paradigma estructural a seguir por los mexicanos, bajo la promesa de un supuesto progreso nacional, dando paso a discursos, prácticas y sentidos pedagógicos indigenistas, es decir, paternalistas e integracionistas.

Así, la centro-uniformidad en los discursos educativos hegemónicos para los pueblos indígenas, se caracteriza por la negación de las diferencias y la integración de éstas a un centro único: lengua española, saberes occidentales¹, moral individualista, consumista y de competencia y facultad política reducida a un voto obediente que empodera más a los poderosos. La educación, que sólo en el nombre que la presenta aparece como intercultural y bilingüe, ha sido el instrumento, por medio del cual se termine con la existencia de la diversidad política, económica y cultural en nuestro país.

Este proceso de uniformización e integración ha perdurado hasta nuestros días, a la par que un proceso histórico de modernización y ahora de neoliberalización, se ha arraigado en las estructuras políticas y económicas del país, por lo que la integración de los pueblos indígenas ha devenido en un intento de amoldar las diferencias, ya no al modelo de nación mexicana, sino a los preceptos y a las lógicas de la globalización neoliberal.

De manera sencilla y contundente, podemos afirmar que la globalización neoliberal, se caracteriza por la supremacía, como lo señala Enrique Semo, de los *principios de mercado y de las leyes de la oferta y la demanda en la configuración ya no sólo de lo económico sino también de la “sociedad civil” y de las “políticas del Estado”*, promoviendo el dominio de la empresa privada en los sistemas de seguridad social, educación, información y cultura², haciendo una exclusión de todas aquellas formas sociales y culturales que no respondan a los estándares de

¹ Siguiendo a Walter Mignolo, entendemos por saberes occidentales aquéllos que remiten al macro-relato histórico ubicado cronológicamente desde Grecia hasta Estados Unidos. Mignolo, Walter (2000) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento* p. 42

² Semo, Enrique. *El nacionalismo mexicano hoy*. Proceso. 21 de septiembre de 2003. p. 70.

individualización, de competencia, de acumulación, de productividad, de eficiencia y de eficacia al servirle al empresario, que tal esfera diseña como subjetividad dominante para los individuos.

Entonces, las políticas educativas que se instituyen en México, signadas por este contexto, están cimentadas, en palabras de César Carrizales, en una perspectiva de centro-uniformidad donde es visible la marginación de las culturas históricas, políticas, étnicas, etc., que no se inscriben en el modelo de identidad dado por el neoliberalismo y que pretende ser el centro que uniformice a los sujetos, es decir, aquél constituido, no por la nacionalidad-etnicidad, sino por las relaciones sociales de producción.³ Tal perspectiva política y pedagógica centro-uniformista se instaura en nuestro país caracterizado, precisamente, por la diversidad cultural que posee, destacando históricamente el tejido amplio y heterogéneo de los pueblos indígenas.

En ese sentido, oficialmente se reconoce que en México existen más de diez millones de indígenas integrados en 62 grupos étnicos, los cuales hablan al menos 80 lenguas, por lo que la educación de los mismos es una cuestión que ha preocupado sistemáticamente, desde los años cuarenta, al Estado y a grupos indigenistas que han centrado sus prácticas en una perspectiva 'nacionalista', es decir, en una identidad nacional que no respeta a las identidades, o bien en una perspectiva neoliberal en un afán de integrarlos subjetivamente a la lógica de la modernización, no a sus beneficios, siendo ambas la expresión de un intento de uniformizar las particularidades de las culturas indígenas, en torno al concierto mundial.

Se señala que existe un intento de integración subjetiva de los pueblos indígenas al neoliberalismo, más no a sus beneficios, pues lo que se pretende es que, al ser herederos históricos de territorios vastos en riquezas naturales, no obstaculicen los proyectos políticos y económicos de las grandes empresas transnacionales que quieren explotarlos, y no que sean parte del llamado progreso o desarrollo, pues es claro que los indígenas de México siguen viviendo en situaciones precarias, ya que solamente tienen como fuente de alimentos aquellos que siembran en sus tierras (las que no les hayan quitado aún las transnacionales), o bien el salario mínimo (éste llega a ser de veinte pesos por jornada) que reciben por la venta de su fuerza de trabajo en las tierras de grandes propietarios.

Existen comunidades indígenas que habitan en las zonas montañosas, por lo que el acceso a ellas es solamente a pie. En cuanto a elementos de primera necesidad como es el agua, ésta es escasa, por lo que, generalmente, se deben caminar horas para conseguirla y después traerla cargando hasta los hogares.

En materia de salud pública, no tienen acceso a servicios médicos, por lo que existe un nivel alto de mortalidad entre los niños menores de un año. En las zonas

³ Esta idea de un modelo de identidad único en el neoliberalismo es tratado por Peter Mc Laren en *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*.

indígenas se hacen visibles la destrucción y la discriminación: “se trata del exterminio por desnutrición y por hambre, por insalubridad y desamparo, por enfermedades curables que nadie les atiende”⁴

Mención aparte de la situación precaria a la que han sido confinados los pueblos indígenas, es notorio un principio importante que se impone ante un discurso educativo que pretende uniformizar: se trata de *pueblos heterogéneos social y culturalmente, configurados históricamente* y que cohabitan en un país con población mestiza y con tendencias modernizantes y neoliberalizantes,

En este sentido, los pueblos tzeltales y tzotziles de Chiapas han construido históricamente sus formas de organización sociocultural, política y económica diversas de las que la centro-uniformidad nacional y neoliberal legitiman, aún desde el lugar de oprimidos que los organismos opresores (Banco Mundial, Estado Mexicano con sus instituciones y agentes) les han conferido.

Así, en cuanto a su organización socio-política, las autoridades son elegidas por la comunidad a partir de su experiencia de vida (priorizando a la gente mayor), su trayectoria en la comunidad (si ha sido participativo y en qué ha apoyado a la comunidad) y las condiciones de vida de su familia, *lo cual no es compatible con la forma en que se eligen las autoridades nacionales*, pues los mexicanos optamos por uno de los candidatos que los partidos políticos, en su interior, hayan nombrado sin que se tenga la posibilidad de conocer la calidad personal ni el compromiso social de cada uno de ellos, o bien, sin que se tenga la posibilidad de proponer colectivamente a otro ciudadano u otras formas de gobierno, quedando, los mexicanos como meros espectadores del escenario político del país.

Frente a este socavamiento político de los mexicanos, en general, y aún más de los indígenas, en particular, Chiapas se caracteriza por ser el espacio de un levantamiento armado de los pueblos indígenas el uno de enero de 1994, dirigido por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, del cual forman parte los pueblos tzeltales y tzotziles, tomando militarmente los municipios de San Cristóbal, Ocosingo, Chanal, Pajaritas, Oxchuc, Suixtín y Altamirano, declarando la guerra al gobierno federal y emitiendo la Declaración de la Selva Lacandona donde se postularon las demandas zapatistas: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

Es así como, en el contexto chiapaneco, se ha introducido una división política entre zapatistas, priístas (indígenas absorbidos por este partido político, a través de despensas, seguridad, dinero, etc.) y grupos “intermedios”, quienes mantienen conflictos constantes entre sí, imposibilitando una lucha conjunta e incluyente, es decir, una unión de los pueblos indígenas.

Esta situación se ha visto complejizada por la presencia de grupos paramilitares que han introducido cambios importantes en la organización cultural (circulación

⁴ Maza, Enrique. *OMC: OTRA VEZ LA BARBARIE. Proceso*. 21 de septiembre de 2003. p. 68

de marihuana y entrada de practicas de prostitución) y hasta económicos (los precios de los productos básicos se han incrementado bajo el argumento de que los militares tienen el poder adquisitivo para cubrir tales precios aunque la comunidad quede en desventaja).

Los pueblos tzeltales y tzotziles zapatistas, ante este contexto de “guerra de baja intensidad”, han sufrido masacres, asesinatos, torturas, destrucciones de escuelas y demás agresiones por parte del ejército federal, permitidos gracias a una situación nacional de no-reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, de no-reconocimiento de las diferencias culturales, políticas y sociales, de no respeto a los territorios que los indígenas habitan históricamente y de no respeto a los recursos naturales que en ellos existen, consintiendo que las empresas tranacionales los exploten, desposeyendo a sus habitantes originales.

Ante tal contexto político-económico, en el plano propiamente educativo, seguiremos la afirmación de Adriana Puiggrós que señala que los discursos educativos gubernamentales (discurso hegemónico) son articulaciones de prácticas y sentidos pedagógicos y de otros que se producen en forma subsidiaria, dando paso a la producción de gérmenes de otros discursos pedagógicos⁵ (discurso alterno), para ubicar una contestación pedagógico-política específica que analizaremos, reconociendo que existen muchas otras, a decir, la de los pueblos indígenas tzeltales y tzotziles zapatistas de Chiapas, llamada *Educación Verdadera*, como contradicción dialéctica de los fines integracionistas y uniformizantes de la globalización neoliberal, plasmados en el discurso hegemónico, las prácticas y los sentidos de la Dirección General de Educación Indígena en su llamada *Educación Indígena Intercultural Bilingüe*.

Los discursos, que aquí llamaremos hegemónico y alterno, coexisten y se desarrollan de manera desigual y combinada, pues el primero cuenta con la legitimidad que le brinda el ser oficial, gubernamental, nacional y el poseer los recursos económicos para extenderse a los indígenas en edad escolar, mientras que el segundo carece de tales legitimidades, poseyendo únicamente la que le brinda el ser producto autogestivo de pueblos indígenas.

Cabe señalar que entendemos las prácticas y los sentidos pedagógicos como producciones particulares de los sujetos – maestros oficiales – en el proceso educativo cotidiano, detrás de los cuales existe un discurso que pretende ser hegemónico en la formación de un tipo de sujeto ético, político y pedagógico. Tales prácticas y sentidos pedagógicos representan la realización palpable y concreta de los fines pedagógicos centro-uniformistas, que en el discurso hegemónico se postula.

De esta manera, uno de nuestros ejes problematizadores fue *el discurso hegemónico llamado Intercultural-Bilingüe* practicado desde 1999, el cual a nivel

⁵ Puiggrós, Adriana (1984) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* México: Editorial Nueva Imagen p. 14-15.

de título, supera la centro-uniformización, ya que según la instancia encargada de la educación indígena, a decir, la Dirección General de Educación Indígena, se está construyendo una educación que reconoce la existencia de la diversidad de las culturas indígenas del país, por lo que su construcción teórica y práctica se encuentra basada en su lengua, en su cultura y en su forma de vida cotidiana, sin embargo, su contenido lo contradice inmediatamente al señalar que “la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas estará orientada por *los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional*”⁶, lo que nos permitiría pensar que la educación indígena sigue siendo solamente una derivación, sin mayores cambios particulares, del Plan Educativo Nacional, ya que incluso se menciona: “la acción educativa estará orientada por líneas de formación, entendidas como la traducción pedagógica de los fines y propósitos educativos y de los contenidos culturales esenciales de la educación, expresados en el marco filosófico nacional.”⁷

Otro eje problematizador fue la aportación pedagógica en el diseño de la teoría y práctica educativa intercultural, sin embargo, ahí encontramos que no se ha superado completamente la perspectiva de centro-uniformidad que mencionaba César Carrizales, puesto que la práctica pedagógica se ve reducida a una asesoría técnica, es decir, el pedagogo solamente está dando cuenta de cuestiones didácticas: del cómo hacer operativo el plan.

Así, la DGEI hace referencia a la existencia de lo que llama Asesor Técnico Pedagógico, el cual es el encargado de “impulsar el desarrollo de *técnicas y estrategias* de enseñanza orientadas a ser aplicadas por las profesoras y los profesores en el aula con un enfoque intercultural bilingüe”⁸, lo que nos permite mirar que no importa un conocimiento previo y profundo de los pueblos indígenas, de sus formas de aprendizaje, de su contexto socio-cultural, de su historia, de sus saberes, de sus estructuras lingüísticas, ya que el sustento pedagógico de estos proyectos gubernamentales de educación indígena, en el marco neoliberal, es meramente técnico.

Esto es posible porque las prácticas pedagógicas están siendo controladas desde la formación universitaria, pues de acuerdo a las exigencias del mercado, están orientadas, en su mayoría, hacia la operatividad técnica, es decir, hacia la aplicación de teorías organizacionales en la capacitación laboral o en la administración escolar, de pruebas y soluciones psicológicas que re-funcionalicen a los niños anormales que tengan problemas de aprendizaje o de conducta en el espacio escolar, etc., por lo que al legitimarse tal enfoque de la Pedagogía, en la educación indígena oficial, el pedagogo está representando *un agente facilitador de la dominación de los pueblos indígenas*: lo pedagógico es reducido, desde esa

⁶ *Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas*. DGEI. SEP. 1999.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Reglas de operación e indicadores de gestión y evaluación del programa Asesor Técnico Pedagógico* Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial, viernes 6 de junio de 2003

racionalidad técnica, al conjunto de medios didáctico-programáticos para facilitar la enseñanza de contenidos ajenos a los indígenas y que, por lo tanto, pretenden someterlos como culturas diferentes.

Al hablar de una educación para los pueblos indígenas, se supondría que pedagógicamente estaría fundamentada en sentidos que retomaran al sujeto físico, social, político, cultural e histórico para el cual fue construida, contrariamente a la asesoría descontextualizada⁹ de la que se está hablando en el discurso hegemónico de educación indígena, lo cual representa un problema para el maestro indígena oficial que tiene que hilar, en su práctica educativa, dos realidades distintas: la del niño indígena y la de los “consejos” didácticos contruidos a partir del estudio del aprendizaje del niño mestizo.

Ejemplo de esto último es el testimonio de Catalina Caro Durán, una maestra en zonas indígenas, hecho en agosto de 1991, donde hace cuestionamientos interesantes: ¿Cómo puedo hablarles de nutrición, cuando no tienen un pedazo de pan?, ¿Cómo hablarles de higiene personal, cuando no conocen más que su ropa que traen puesta desde el primer día que llegaron, cuando tienen que subir y bajar montañas para encontrar donde lavarse?.¹⁰

Es así como, bajo la luz de la integración de las culturas a la “cultura neoliberal” que pretende formar un tipo de Hombre (técnico-operativo), se consolida como discurso hegemónico esa educación intercultural bilingüe que no rompe con el principio de una educación pensada epistemológica y semánticamente desde lo mestizo-urbano-neoliberal, lo cual implica la pérdida gradual de la diversidad cultural, pues lo que se está practicando, entonces, es una instrucción impositiva de los saberes occidentales / mestizos, ahogando las voces históricas de pueblos indígenas pasados y presentes en la historia y en la contemporaneidad de México.

Este sería el sentido de exclusión de las diferencias y de uniformización que los contenidos, las prácticas y los sentidos del discurso de la DGEI, reflejan.

Así, la educación intercultural bilingüe está integrada por tres niveles: inicial, preescolar y primaria, siendo las dos primeras la base, en cuanto a las “competencias de la comunicación”, como lo señala la DGEI, para el aprendizaje del español, por lo que a partir del segundo nivel, los libros de texto están escritos en la llamada lengua nacional, ya que incluso se manifiesta en el artículo 7 de la Ley General de Educación que se debe “promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional – el español – un idioma común para todos los mexicanos, sin

⁹ Los cursos impartidos por el pedagogo para capacitarlo, sólo son seguimientos de documentos oficiales que giran en torno a los Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas, la Orientación de la Práctica Docente, el Proyecto escolar para mejorar la escuela y el Desarrollo de técnicas y didácticas. Es decir, todo ya está diseñado y dispuesto desde la centro-uniformidad para que el pedagogo, sin conciencia histórica de su práctica, lo transmita.

¹⁰ *Práctica Docente* Tomo 1. DGEI, 1992.

menoscabo de [solamente] la protección y promoción del desarrollo de las lenguas indígenas.”

En cuanto a los contenidos educativos, se habla de competencias de comunicación bilingüe (lecto-escritura), para lo cual se deben adquirir y desarrollar conocimientos del alfabeto, vocabulario, sistema de escritura, habilidades para organizar ideas, para redactar claramente, para comprender mensajes, para decodificar y para relacionar ideas, exigencias que resultan imposibles si no es a través de la extinción del pensamiento socio-cultural indígena, ya que, como lo señala Pablo Latapí, “los conceptos indígenas de tiempo, comunidad, patria, autoridad, tierra, propiedad, derecho y otros son muy diversos de los occidentales”¹¹, es decir, hay un choque entre los sentidos y los significados de los conceptos cuando se intenta implementar una educación de una cultura a otra.

Se busca, además, desarrollar en los niños indígenas competencias para interactuar con el mundo natural preservando la salud (se habla, por ejemplo, de higiene, alimentación, recreación, descanso) y aprovechando racionalmente sus recursos; competencias para interactuar con el mundo social a través de la interiorización de valores como el respeto, equidad, justicia, igualdad y democracia, y competencias para cuantificar (aprendizaje y comprensión del lenguaje aritmético: conceptos, las relaciones entre los conceptos y sus simbolizaciones)¹², siendo todos estos contenidos, construcciones epistemológicas con una noción de conocimiento, de sujeto humano y de mundo ajenas a la realidad del indígena.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de esas competencias que la DGEI instauró en su discurso es eminentemente constructivista, lo cual resulta paradójico pues, desde tal perspectiva pedagógica, se imponen los conceptos de saber, de aprendizaje, de formas de enseñanza, así como la finalidad pedagógico-política de tal formación.

Esta situación constituye una ruptura con el supuesto de interculturalidad que el discurso hegemónico detenta, al imposibilitar, de entrada, la investigación y el reconocimiento de las concepciones pedagógicas de los pueblos indígenas, con respecto al saber, al aprendizaje y el sentido que tienen ambos dentro de su organización sociocultural, política y económica.

Aunado a esto, sabemos que el constructivismo es una tendencia psicológica que “naturaliza” y “biologiza” al conocimiento, al presentarlo como una serie de construcciones mentales que van evolucionando, por fragmentos, en su complejidad, sin dar cuenta del origen y la finalidad sociopolítica de ese conocimiento.

¹¹ Latapí, Pablo. *La exigencia de educación indígena*. Proceso 4 de abril de 1994. p. 49.

¹² *Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas*. DGEI. SEP. 1999.

Así, la cultura hegemónica es vista como un bloque que puede ser mezclado, en la mente de los niños, con algunos elementos de otros bloques culturales, pero sólo a nivel de recursos didácticos. Por ejemplo, en cuanto a la clase de matemáticas, se agregan para facilitar su enseñanza (en el mismo sentido de bloque estático que se le da gubernamentalmente a la cultura), las nociones numéricas y de medida indígenas, como son la cuartilla (aproximadamente veinte kilos de maíz) y el zonte (cuatrocientas mazorcas) y los números en tzeltal y tzotzil.

Ante estos contenidos con ansias colonizantes, podemos hacer una analogía con lo señalado por Javier Sicilia con respecto a la entrada de la modernización en las comunidades indígenas autónomas de Chiapas, los Caracoles, “si introducen el mundo de los servicios [educativos] en sus comunidades (...), no necesitarán una represión para ser destruidos en sus autonomías. Los propios servicios los conectarán a un mundo que los destruirá”¹³, pues no olvidemos que la educación es una práctica con sentidos específicos que forma un tipo de sujeto y, por tanto, un tipo de conciencia, pretendiendo ser la hegemónica una conciencia uniforme y acorde a los ritmos neoliberales: capacidad, eficiencia, eficacia, calidad y operatividad exaltadas como los únicos ejes de formación a tener en consideración dentro de las políticas educativas mundiales que trastocan a las nacionales.

Y aquí donde la formación se institucionaliza, desvaneciéndose hasta sólo quedar una *simple instrucción*, notamos una expresión centro-uniformista, ya que los indígenas basan su conocimiento en la tradición oral, es decir, se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el transcurso de la vida cotidiana y al “brindarles” una educación institucionalizada se deja entrever que “sólo a través de la escuela – institución del saber que certifica – el individuo puede prepararse para la vida adulta en sociedad”¹⁴, invalidando cualquier otra forma de adquisición de conocimientos.

La tradición educativa indígena que se basa en los aprendizajes colectivos que enseñan a ‘ser’ desde la infancia, implicando la iniciación al trabajo y una visión del conocimiento como aquel que nace de la necesidad para vivir y convivir en la comunidad, ha sido excluida por el discurso centro-uniformista al imponer un modelo de enseñanza áulica, en la que la figura principal es el maestro oficial como fuente de conocimientos y, por ende, de poder.

De nuestro eje problematizador, referido al perfil de los maestros que llevan a la práctica el discurso hegemónico, podemos afirmar, en un primer momento, que se trata de jóvenes para quienes, ante las limitaciones económicas para realizar otro tipo de estudios, el magisterio indígena representa una oportunidad de trabajo aunque no les signifique una tarea de interés personal, lo cual mengua las posibilidades de que los maestros se comprometan conscientemente con sus

¹³ Sicilia, Javier. *Del zapatismo, de los Caracoles y de los peligros de la escuela*. Proceso 10 de agosto de 2003. pp. 56-57.

¹⁴ *Ibidem*.

pueblos, en cuanto a la trascendencia histórica de las prácticas pedagógicas que realizan, aún más cuando el maestro sólo es visto como un “agente valioso de incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra, (...) para darles nuestra ciencia y nuestro saber.”¹⁵

Con *estudios de bachillerato*, los jóvenes indígenas son convocados a un curso de inducción para ingresar al subsistema de educación indígena, en los cuales se imparten conocimientos didácticos básicos de forma mecánica y descontextualizada, por lo que los maestros indígenas se enfrentan a los grupos *sin una formación íntegra del sentido de la educación y de cómo realizarla* con los niños en lo cotidiano.¹⁶

Esto es, los maestros oficiales que sustentan el discurso hegemónico, ni siquiera han sido formados íntegramente en él, lo cual demuestra el desinterés de las autoridades gubernamentales y de la DGEI, por lo menos, por realizar cabalmente la educación que proponen para los pueblos indígenas.

A partir de 1996, el mecanismo de ingreso al magisterio indígena devino en una contratación por año, exigiendo que los jóvenes indígenas culminen sus estudios superiores en la Universidad Pedagógica Nacional regional (siendo la que más se acerca al subsistema de educación indígena) para que, a partir del séptimo semestre, tengan la posibilidad de tramitar su plaza. Sin embargo, en la licenciatura en educación indígena no se recibe una formación docente que permita satisfacer las necesidades educativas de los niños indígenas en la realidad áulica cotidiana, sino que está más enfocada a la formación para reflexionar la realidad social, planear proyectos o cursos generales para maestros.¹⁷

Ya en la práctica en las escuelas y ante la división política entre zapatistas y priístas, los directivos de la escuela y los agentes de ambos grupos, les prohíben a los maestros oficiales, desde su llegada, el involucrarse en cuestiones políticas, delimitando los espacios permitidos para la acción de los maestros que pudieran mirar el horizonte de su compromiso profesional y social más allá de lo educativo.

Existe la tendencia al ausentismo, es decir, a no acudir a dar clases porque los maestros tienen que asistir a los cursos magisteriales hasta la Jefatura del Sector Escolar, que en este caso está en San Cristóbal de las Casas, pues éstos no son impartidos en las cabeceras de zona escolar, debido a la falta de interés de las autoridades educativas oficiales de trabajar en zonas alejadas, lo cual representa días perdidos en el traslado de un lugar a otro, más los días efectivos de curso. A esto se agregan las reuniones sindicales y el derecho sindical a un viernes libre por quincena, por lo menos en las comunidades chiapanecas. Ante esta situación, los maestros tienden a restar importancia a los días mínimos en que sí pudieran

¹⁵ Palabras de Rafael Ramírez (1976) en *La escuela rural mexicana* México: SEP

¹⁶ Testimonio de la maestra indígena Sandra Cruz Gómez

¹⁷ *Íbidem*.

impartir sus clases: *si vamos a salir el martes a medio día* (para trasladarse a un curso que inicia el miércoles, por ejemplo), *¿ya para qué venimos?*¹⁸

Otra causa del ausentismo es el problema de alcoholismo de varios maestros que a mitad de semana abandonan a su grupo por tal vicio.

En cuanto a los cursos de actualización, se señala que los responsables de éstos (directores, técnicos y muy pocos asesores técnicos pedagógicos) están en la misma situación de deficiencia formativa que los maestros. A este respecto, se menciona la estrategia de formación en cascada, en la que un grupo de directivos es formado “pedagógicamente” para que formen a los maestros y éstos a otros maestros, por lo cual, al no haber una buena planificación ni control de la misma, la información llega de manera difusa y distorsionada; además de que se carece de una explicación clara de la “operatividad real en el aula” de los conocimientos que se enseñan.

Ante tal perfil formativo y profesional de los maestros indígenas, las prácticas y los sentidos pedagógicos que realizan en su tarea docente cotidiana, no traspasan los límites centro-uniformistas que “gubernamentalmente” se imponen para la formación de los indígenas. Esto, porque aún cuando el maestro es considerado como un “mediador entre el currículo y los alumnos, *un agente activo* que modela los contenidos que se imparten”¹⁹, no se puede desprender completamente de las condicionantes institucionales que lo formaron desde la perspectiva de la cultura dominante (neoliberal, centro-uniformista y excluyente).

Así, y como analizamos en esta investigación²⁰, los maestros indígenas oficiales señalan tácitamente que los contenidos interculturales y el bilingüismo, en la práctica no se dan, lo que se enseña en las aulas son los contenidos nacionales y lo intercultural es devenido en estrategia didáctica para que los niños “aprendan” tales conocimientos ajenos y descontextualizados, usando como medio las nociones que tienen de lo que les es familiar en su comunidad. Así, por parte del plan y programas, de los libros de texto y del avance programático oficiales, no hay una recuperación de los saberes de las comunidades indígenas.

Generalmente, los maestros centran sus clases en los contenidos nacionales que les marcan estos tres instrumentos educativos, pues en ellos se explicita, como lo indican ellos mismos, qué enseñar y en qué página del libro se van a apoyar.

Existen grupos multigrado, por lo que se utiliza la estrategia de los “niños monitores”, en la que a éstos les es enseñado un contenido para que después ellos lo enseñen a sus compañeros y el maestro pueda ocuparse de otro sector del grupo.

¹⁸ Testimonio del maestro indígena Rogelio Gómez Gómez.

¹⁹ Sacristán, Gimeno (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica* México: Ediciones Morata

²⁰ Tal análisis de la carencia de contenidos y prácticas interculturales y bilingües, se presenta en el capítulo 2.

En cuanto al tan nombrado bilingüismo (en el discurso) y tan pocas veces recordado en la práctica organizativa y de colocación de los maestros en las comunidades indígenas, se señala que las clases se realizan en español, pues no existe una metodología sistemática para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena, o simplemente los maestros no hablan la misma lengua que los niños y se utiliza el español como puente, quedando después, por lo menos en la escuela, como la lengua oficial para comunicarse.

Se enseña a los niños a leer y a escribir en español, pero al no ser su lengua materna y no permitirles su aprendizaje a través de ésta (fortaleciéndola, en un primer momento), no comprenden el idioma y aún menos lo que leen o escriben. A este respecto, existen libros en lengua indígena pero, a la par, ocurre que no todos los maestros saben leer la lengua en la que están escritos, aún menos los niños porque aunque sea su lengua materna se supone que asisten a la escuela para aprender a leerla y a escribirla, por lo que tales libros pocas veces son utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena, a menos que haya ocurrido la coincidencia de que el maestro sea originario de la comunidad o, por lo menos, conozca la lengua.

Las prácticas de enseñanza en el aula, por parte del maestro oficial, se limitan al uso de los libros de texto, los cuales no tienen relación con los pueblos indígenas, salvo quizás en las ilustraciones, pues contienen lo mismo que los libros nacionales.

Cabe señalar que en los libros de apoyo para el maestro para el cumplimiento de todas las competencias en los niños indígenas que explicita el plan oficial, se expresa, por ejemplo, que las láminas explicativas, es decir, con las que se auxiliará para explicar los temas, muy probablemente “no correspondan estrictamente a las condiciones de la comunidad en que usted [el maestro] presta sus servicios. *Las láminas que le proponemos, tienen la finalidad de generar el proceso comunicativo en la segunda lengua entre usted y sus alumnos.*” Es decir, no importa el contexto, sino solamente que aprendan el español.

Afortunadamente, la realidad no es lineal, ni mecánica, ni mucho menos dócil. Es por ello que algunos indígenas han mantenido su voz y su participación en la formación y en la conservación del control sobre la producción, recreación y transmisión de su cultura a través de, al menos, dos posibilidades: la resistencia por medio de la rebelión abierta contra el imperialismo y la resistencia por medio de lo que señala Bonfil Batalla como la “apropiación cultural”, es decir, la reconstrucción, a partir de sus referentes culturales propios, de elementos culturales ajenos, occidentalizados.²¹

²¹ Nos referimos, específicamente, a la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, pero también, aunque no profundizaremos en ellos, a organizaciones como Escritores en Lenguas Indígenas A. C. , el Congreso Nacional Indígena, los Servicios del Pueblo Mixe A. C., la Organización Semilla Nueva de los pueblos totonacas de la Sierra Norte de Puebla, entre muchos más.

Tal es el caso de la religión católica, por ejemplo, en la que observamos, a través de los ritos indígenas, una mezcla de tradiciones prehispánicas y tradiciones hispánicas.

Entonces, no podemos hablar de una “pureza cultural”, referida a la conservación intacta de las culturas prehispánicas (aún éstas no eran puras debido al intercambio cultural y comercial que existía entre ellas), pero tampoco de, siguiendo a Dietrich, una completa colonización ideológica.

Con todo esto nos acercamos al señalamiento que hace Adriana Puiggrós²² en cuanto a que las instituciones educativas conllevan la existencia de prácticas y de sentidos pedagógicos múltiples y diversos en referencia al discurso hegemónico que, en este caso, es el de la Educación Intercultural Bilingüe, posibilitando la interpelación de los sujetos (maestros, niños y comunidades indígenas) para dar paso a la generación de un discurso alterno, desde la declaración abierta de una propuesta de educación gestada por los propios sujetos indígenas como es el caso de la Educación Verdadera de los pueblos tzeltales y tzotziles.

Con lo dicho, queda al descubierto que existen múltiples prácticas y sentidos en la educación de los pueblos indígenas y, por tanto, diversas posibilidades de formación de un sujeto político y cultural indígena gestado por los propios indígenas en una situación de lo que Puiggrós llama “desarrollo desigual y combinado”, pues los discursos coexisten a la par del discurso hegemónico, pero de manera desigual, es decir, en el marco de las limitantes estructurales (políticas y económicas) que han signado históricamente a los pueblos indígenas.

Precisamente, la trascendencia de esta investigación está en que busca dar un testimonio pedagógico-político de que los conceptos de formación intercultural y bilingüe, de respeto a la diversidad y autonomía sociocultural y política de los pueblos, así como de la gestación de discursos y prácticas pedagógicas alternas realizada por los propios sujetos, que en lo teórico se han estado trabajando por parte de investigadores (pedagogos y sociólogos) y de los cuales se ha hecho un uso demagógico por parte de funcionarios gubernamentales²³, se están condensando y construyendo en un ejemplo histórico vivo: la declaración abierta de un discurso pedagógico alterno que contradice al discurso hegemónico (el de la Educación Intercultural Bilingüe de la DGEI) y que nació de manera autogestiva en los pueblos tzeltales y tzotziles, a decir, la Educación Verdadera, la cual surge gracias a la rebelión armada “del fuego y la palabra” como lucha indígena y mestiza que ha permitido evidenciar que es posible la autonomía cultural, política y económica de los pueblos indígenas, es decir, que a partir de recursos propios se tomen decisiones propias.

²² Puiggrós, Adriana (1984) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* México: Editorial Nueva Imagen p. 14 y siguientes.

²³ El trabajo teórico de dichos conceptos se presenta en el tercer capítulo de la investigación aunados al testimonio de su práctica por parte de los pueblos tzeltales y tzotziles; el uso demagógico de los mismos se presenta en el análisis del discurso y de las prácticas pedagógicas de los maestros oficiales, ubicado en el segundo capítulo.

Hablamos de la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional que ha enseñado, en su esfuerzo por lograr la consolidación de los municipios autónomos (Los Caracoles) en Chiapas, la necesidad de sostener siempre su propuesta centrada en el sujeto y la comunidad indígena, no como exclusión de los otros (los no indígenas) sino como inclusión y como reconocimiento de los “sin voz”.

Esta lucha ha permitido mantener la dignidad de los pueblos indígenas, así como su capacidad de resistencia, su solidaridad, su autonomía y sus raíces, lo cual ha posibilitado que se mantengan unidos en una lucha que tiene un fin común a todos ellos: su autonomía y autodeterminación.

Por supuesto que, por ello, el zapatismo ha significado un obstáculo, un grupo rebelde que altera el “orden social”, para los grandes capitalistas y para el gobierno mexicano, sin embargo, es precisamente esta constante tensión lo que les ha permitido forjar, entre los indígenas, un pensamiento crítico. Véanse, por ejemplo, los discursos en defensa de las mujeres indígenas de la comandante Esther: a pesar de que su pensamiento está inmerso en toda una tradición patriarcal, puede trascenderlo críticamente y señalar, por ejemplo, que las mujeres indígenas son cuatro veces marginadas, esto es, por ser indígenas, por ser pobres, por ser zapatistas y por ser mujeres.

El centro de las prácticas y de los sentidos pedagógicos que pone en relieve la Educación Verdadera es, precisamente, la interculturalidad, entendida, siguiendo a Jorge Gasché²⁴, como la revalorización y recuperación de las culturas históricamente dominadas, sin que ello implique un rechazo global a la dominante.

Esto se traduce en la afirmación que hace el subcomandante Marcos: “... la lucha por la inclusión de uno no es la lucha por la exclusión del otro. Si la existencia del mestizo no debe implicar la desaparición del indígena, nuestro reconocimiento como lo que somos no implica la negación de los que no son como nosotros”.²⁵

De esta manera, los contenidos que se plantean, no pretenden un regreso al pasado tradicional de las comunidades, sino la articulación de éste con lo occidental (incluso lo tecnológico), buscando ser recíprocos entre lo que ellos ofrecen y lo que la sociedad civil les ofrece.

Los contenidos que articulan el aprendizaje colectivo son las demandas zapatistas, por las que surgió este movimiento de lucha de los pueblos indígenas, a decir, trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz, los cuales son integrados, para su conocimiento, debate y aprendizaje, en cuatro “áreas de conocimiento”: Lenguas, Matemáticas, Historias y Vida y Medio.

²⁴ *Apud* en Comboni, Sonia y Juárez, José Manuel. Educación para la diversidad. Una mirada al debate latinoamericano en Bertely Busquets, María (coordinadora) (2003) *Educación y Diversidad Cultural Tomo 1* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

²⁵ Subcomandante Marcos *Leer un video* en revista *Rebeldía* No. 23 septiembre de 2004 p. 17.

A diferencia del ingreso y la instrucción de los maestros oficiales, los llamados promotores de la Educación Verdadera, son elegidos por las comunidades por mirar en ellos el compromiso con el colectivo suficiente para promover el conocimiento que ellos vayan adquiriendo en *su formación*.

Los promotores realizan este trabajo, no por una necesidad económica pues en la comunidad ellos no reciben pago alguno, sólo son solventadas sus necesidades básicas (alimentación, casa, aseo), sino por una necesidad de liberación histórica, de resistencia a su exterminio como pueblo, de fortalecimiento de su autonomía y, en un plano más inmediato, para que los niños comprendan el por qué de la guerra que viven a diario para que juntos construyan soluciones y futuros para las comunidades.

La formación del promotor está pensada desde la idea de que en algún momento va a llegar a ser autoridad del municipio autónomo, por lo que debe estar orientada a que conozca a las comunidades, su historia, sus formas organizativas, sus relaciones, sus problemáticas y necesidades, las formas de solucionarlas, etc., pero, además, que conozca “lo otro”, lo mestizo, lo occidental, para que pueda relacionarse con la gente no indígena y se enriquezca.

Los saberes ajenos a los pueblos indígenas son compartidos por los llamados capacitadores, que son mestizos que se han comprometido y que han respetado los proyectos autónomos de las comunidades, y que son los portadores de otros elementos culturales de utilidad para los indígenas. Entre los capacitadores, encontramos la figura del Pedagogo con una conciencia histórica y política que busca colaborar con los pueblos indígenas.

Para que los capacitadores pudieran acceder al pensamiento de los promotores indígenas y dialogar con ellos sin imponer visiones y concepciones, se abrió un espacio más en los contenidos: Recopilación de Saberes, donde se busca conocer qué entienden, qué piensan, qué problemas les representa, qué soluciones vislumbran de cada demanda, para ubicar en lo cotidiano dónde está el problema, por lo que está basada en informaciones que los promotores traen de sus comunidades.

Así, ya por grupos, se escoge un problema, se desarrolla en cuanto a sus características específicas en las comunidades, sus consecuencias y las aportaciones de cada área de conocimiento para encontrar una posible solución, integrando el conocimiento en torno a la problemática. Posteriormente, se expone en plenaria su trabajo, se consensan soluciones concretas y los promotores regresan a sus comunidades a platicarlas.

El método que se utiliza es la pregunta y la representación teatral de las respuestas que hayan previamente reflexionado. Se recurre, así mismo, al juego de roles, a dibujos, a historietas, a debates, a mímica y demás formas en que puedan expresar sus escritos, buscando llegar siempre a un diálogo concensador. Así, la enseñanza y el aprendizaje son orales y de expresión corporal.

El sentido que guía las prácticas pedagógicas de los promotores es, como ellos mismos lo indican, formar un sujeto que ame su tierra, que respete su cultura y su lengua, que se enorgullezca de ser indígena, que esté en posibilidad de defender sus derechos, que tenga acceso a lo otro y a lo suyo y que, finalmente, contribuya a la liberación nacional, reconociendo la diversidad y que fortalezca a los pueblos. Todo esto no es más que la manifestación concreta de lo teorizado sobre interculturalidad.

A partir de los senderos de contradicción y de ruptura que se han expuesto aquí como la generación de prácticas y sentidos pedagógicos diversos en la educación de los pueblos indígenas, se puede posibilitar la consolidación de un discurso que parta de una pedagogía de la diferencia, es decir, no desde una pedagogía que uniformiza, sino desde la condición de reconocer que México es un país cultural y políticamente diverso y que tal pluralidad posibilita la generación de pedagogías igualmente diversas como actos pensados y gestionados autónomamente, donde la autonomía es pensada como “la que resuelve los problemas de nuestras comunidades para que vivan mejor”²⁶, siendo que el conocimiento de tales problemas y de sus posibles soluciones es más rico desde la concepción de los sujetos que los viven, es decir, los diferentes pueblos indígenas, lo cual implica la necesaria relación intercultural con otros pueblos indígenas y no indígenas.

Entonces, la tesis de la cual partió esta investigación se centró en que la educación de los pueblos indígenas ha estado signada por sentidos pedagógicos y políticos de integración de las diversas culturas históricas a la “nación mexicana”, misma que ha estado basada en proyectos económicos y políticos ajenos a la realidad social de nuestro país (el modelo de Estado francés, el modelo de educación occidental, el modelo de modernización y el modelo neoliberal), buscando romper con un pasado-presente existente en la historia y en la contemporaneidad de México, excluyendo las posibilidades de escuchar la voz histórica de los sujetos indígenas que lo encarnan.

Tal intención es realizada en las prácticas y los sentidos educativos de los maestros indígenas y de los pedagogos del discurso “hegemónico” de Educación Indígena Intercultural Bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena, lo cual se ve plasmado en la carencia de prácticas formativas que lleven a los maestros a realizar actos educativos interculturales, no sólo de agregación de trozos culturales a la cultura occidental que se enseña, y a ejercer el bilingüismo en el aula.

Ante esta situación propiciada gubernamentalmente, coexiste también un discurso “alterno” de educación de los pueblos tzeltales y tzotziles de Chiapas como contestación pedagógico-política al discurso hegemónico, a decir, la Educación Verdadera, la cual, a través de las prácticas y los sentidos de sus promotores, tiene la finalidad pedagógica y política de sentar, en la historia de nuestro país, un

²⁶ Pueblos Tzeltales y Tzotziles (2001) *La Educación Verdadera* México: Municipio Autónomo en Rebelión Ricardo Flores Magón. p. 2

ejemplo vivo de que los conceptos de formación intercultural y bilingüe, de respeto a la diversidad y autonomía sociocultural y política de los pueblos, que teórica y demagógicamente se están utilizando en el discurso hegemónico, en la realidad se están cristalizando a partir de su propio proyecto educativo que pone en relieve el respeto a la diversidad cultural del país, el fortalecimiento de las identidades históricas y la posibilidad de una convivencia intercultural entre los pueblos indígenas y no indígenas.

Entonces, tenemos que en el México presente existe un desarrollo desigual y combinado de prácticas y sentidos pedagógicos y políticos en la educación de los pueblos indígenas, poniendo sobre la mesa una ya vieja y hegemónica *intención pedagógico-política centro-uniformista* de integración de los pueblos indígenas al sistema neoliberal, por un lado, y alternativamente una *intención pedagógico-política de respeto a la diversidad y a la autonomía* de los pueblos indígenas, así como la posible convivencia intercultural entre sujetos indígenas y no indígenas, por el otro.

Para sustentar tal tesis, se hizo necesario un acercamiento a diferentes teóricos de la Pedagogía que, en cierto sentido, han disertado sobre la formación centro-uniformista y la formación intercultural. Nos referimos a César Carrizales, Paulo Freire, Henry Giroux, Peter Mc Laren, Adriana Puiggrós, Bonfil Batalla, García Canclini y Carlos Mariátegui.

De esta manera, de César Carrizales²⁷, se retomó la idea de que la educación indígena, como todos los aspectos de la vida social, están sustentados en lo que llama “la ética de la hegemonía, la ética de las uniformidades y la ética de la dominación propias de los grupos que detentan el poder”, para poder fundamentar la crítica que se hizo al discurso de la Dirección General de Educación Indígena de no trascender los límites de la centro-uniformidad pedagógica, misma que está perfilando las prácticas y los sentidos de los maestros que lo transmiten.

Por otro lado, se aprehendió su propuesta de la formación intercultural de los profesores, partiendo de “la Pedagogía incluyente surgida de una insurrección intercultural que rompa con la marginación de las culturas y con las políticas de integración de la educación moderna que intentan eliminarlas”. Sugiere que se vaya a las culturas para construir los conceptos adecuados a la educación intercultural. Estas aseveraciones matizaron la propuesta de una Pedagogía de la Diferencia en la educación de los pueblos indígenas.

De Paulo Freire²⁸, en su *Educación como práctica de la libertad*, se retomaron las observaciones que hace acerca de los elementos que debe considerar el pedagogo para que ésta se consolide: ser capaz de creer en el pueblo y, por tanto, “capaz de entablar con ellos un diálogo crítico y liberador que les posibilite, en

²⁷ Carrizales Retamoza, César. *A propósito de una estética de la identidad en Paisajes pedagógicos I* México: Lucerna Diógenis

²⁸ Freire, Paulo (1969) *La educación como práctica de la libertad* México: Siglo XXI

conjunto, descubrir al opresor, comprometerse en la lucha organizada por la liberación y, por ende, creer en sí mismos y en su praxis.”

Así, opone la práctica del diálogo a la práctica del antidiálogo, es decir, a “la verticalidad que sólo emite comunicados” para domesticar al otro. Estas afirmaciones fueron de importancia en este trabajo para romper con la imagen del pedagogo como “salvador” de los oprimidos y para construir una nueva concepción del pedagogo que reconozca y trabaje con el otro, en una relación dialéctica horizontal.

Para la construcción de la propuesta de una Pedagogía de la Diferencia, nos fundamentamos en Henry Giroux²⁹ y su trabajo del concepto de *contramemoria* de Foucault, el cual hace referencia a una lectura crítica del presente a partir del pasado, lo cual implica la reminiscencia de los sujetos permitiéndoles hablar, no desde la Historia oficial, sino desde sus historias y con sus voces particulares. La *contramemoria*, dice Giroux, reafirma la reescritura de la historia como práctica pedagógica, mediante el poder de la voz del estudiante, aquí agregaríamos, indígena, buscando recuperar todo aquello que no debe ser olvidado, pues ella pretende proporcionar las bases para la *autorrepresentación y la lucha por la justicia y la sociedad democrática*.

Esta pedagogía de frontera, como la llama Giroux, reconoce el conocimiento y las experiencias que constituyen las voces individuales y colectivas que permiten la identificación de los sujetos, así como la significación de sí mismos y de los otros.

La idea de un “pedagogo revolucionario” de Peter Mc Laren³⁰, nos proporcionó otro matiz a la práctica pedagógica necesaria para una Pedagogía de la Diferencia, basada en el reconocimiento del otro y en la interculturalidad. Este teórico nos aportó un pedagogo politizado que sustenta una “ética de la justicia social y un lenguaje crítico para comprender la historia, buscando construir (pedagogos, maestros, estudiantes y comunidades) un lenguaje de análisis social, de crítica cultural y de activismo social”.

Para que esto se consolide, señala que es necesaria una “revolución epistemológica y ontológica en la manera en que pensamos acerca del conocimiento y el ser, y de la relación existente entre ellos”, lo cual nos permite reflexionar que el pedagogo debe considerar la relación entre los pueblos indígenas y el conocimiento que ellos construyen para reconocerlos, escucharlos, dialogar con ellos, consensar y construir juntos una praxis pedagógica que nos libere a ambos en una relación dialéctica.

²⁹ Giroux, Henry. *La pedagogía en la era del posmodernismo*

³⁰ Mc Laren, Peter (2001) *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución México: Siglo XXI*

Para ubicar política e históricamente a los discursos de educación indígena que los gobiernos mexicanos han diseñado, Héctor Muñoz³¹ nos sugirió que la diversidad cultural ha sido tratada desde tres perspectivas, las cuales nos ayudan a fundamentar nuestra tesis de educación centro-uniformista.

La diversidad vista como un problema educativo y para el desarrollo nacional, dio paso al paradigma integracionista de los años treinta, con Lázaro Cárdenas; la diversidad vista como recurso fue el germen para la educación bilingüe bicultural; la diversidad vista como derecho es la condición para que exista una educación intercultural bilingüe, lo cual, dice, implica una negociación entre el aparato institucional y los actores civiles (movimientos y organizaciones étnicas), lo cual no ha sucedido en la práctica. Así podemos fundamentar la carencia de interculturalidad en el discurso educativo actual de la DGEI.

De Adriana Puiggrós³², tomamos el concepto de desarrollo desigual y combinado, donde se reconoce no sólo la existencia hegemónica y dominante de un discurso pedagógico en un momento histórico específico, con sus prácticas y sus sentidos, sino también el surgimiento y desarrollo alterno de otras pedagogías que lo contradicen desde construcciones socio-históricas hechas por sujetos sociales diversos.

Esta afirmación nos permitió dirigir nuestro análisis hacia el discurso hegemónico en educación indígena, a decir, el realizado por la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Indígena (Educación Bilingüe-Intercultural) y el discurso construido por pueblos indígenas en las comunidades autónomas de Chiapas (La Educación Verdadera), así como de las prácticas y sentidos forjados por sus actores, maestros, niños y padres de familia, en la realidad cotidiana para la formación de un tipo de sujeto socio-cultural y político.

La presente investigación también se fundamentó en teóricos de la Sociología, por lo que de Guillermo Bonfil Batalla³³, retomamos su análisis que evidencía que la diversidad cultural representa un obstáculo al desarrollo, a la modernización y al progreso, por lo que los proyectos que han estado vigentes en América Latina obedecen al propósito de sustituir la cultura india por la occidental. Por ello, se reclutan jóvenes en las comunidades indias para entrenarlos en las tareas de educación con el fin de que regresen después y con la “mente blanca”, introduzcan e impulsen las ideas de progreso, la modernización y el desarrollo. Habla de una política de participación en las decisiones de las comunidades, a partir de recursos culturales propios, lo cual posibilitará la construcción de culturas autónomas.

³¹ Muñoz, Héctor. Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México en Bertely Busquets, María (coordinadora) (2003) *Educación y Diversidad Cultural Tomo 1* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

³² Puiggrós, Adriana (1984) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* México: Editorial Nueva Imagen

³³ Bonfil Batalla, Guillermo. Los pueblos indios y las políticas culturales en García Canclini (ed.) *Políticas culturales en América Latina*.

Señala la utilización del concepto “pueblo” para referirse a los indígenas porque implica la participación de una cultura, el relacionarse con la colectividad, por lo que el sujeto se constituye en portador histórico de una cultura que comparte con los demás, lo cual define un “nosotros”.

Néstor García Canclini³⁴, nos aportó una perspectiva de la globalización en el ámbito cultural, al señalar que sus antecedentes son “la internacionalización de la economía y la cultura, así como la transnacionalización, es decir, la creación de organismos, empresas y movimientos sin una sede nacional específica”.

Esta afirmación fundamenta nuestro supuesto de que la educación indígena nacional, responde a imposiciones de organismos internacionales como es el Banco Mundial, bajo una perspectiva neoliberal clara. Así, dice, “la globalización se presenta como un conjunto de procesos de homogeneización que, a la vez, genera nuevas diferencias y desigualdades”, con respecto a la centro-uniformidad, agregaríamos.

De José Carlos Mariátegui³⁵, retomamos su experiencia sobre los pueblos indígenas y su visión de ellos en la historia. Los indígenas son los “des-terrados” en su propio territorio histórico, pues aunque sigan habitando en sus “países” originales, han sido despojados de sus tierras, de su vida. El indio siente que la vida viene de la tierra y vuelve a la tierra, dice Mariátegui. Los indígenas representan pueblos negados, aún desde las nacientes repúblicas que pretendían constituirse en naciones.

La república, señala, ha significado la ascensión de una nueva clase dominante que se ha apropiado de sus tierras, por lo que, tal dominio de las tierras puso en manos de los gamonales o los terratenientes, la suerte de los indígenas.

Así, tomamos la siguiente afirmación para nuestra propuesta: “la solución del problema indígena tiene que ser social y sus realizadores deben ser los propios indígenas, a éstos les falta una vinculación nacional porque sus protestas han sido regionales y esto ha contribuido a su abatimiento”.

Del ámbito teórico de la Filosofía, con G. W. F. Hegel³⁶, retomamos el concepto de formación, en el sentido de *conocimiento de sí mismo en el otro*, es decir, en una integridad individual y social en la que es posible que el sujeto construya y posea una conciencia para sí de cómo ser frente al otro. Representa el proceso en el cual el sujeto se inserta en su cultura, es decir, nos referimos al *Bildung* alemán, a la formación como *proceso de apropiación subjetiva de la cultura*, a la formación del sujeto en los contenidos de la tradición de su entorno, donde se aprehende “lo esencial como hombres y lo que es útil para su condición social”. El sujeto es formado en su cultura.

³⁴ García Canclini, Néstor (1999) *La Globalización imaginada* México: Paidós

³⁵ Mariátegui, José Carlos (1928) *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* Barcelona: Grijalbo

³⁶ Hegel, G. W. F. (1991) *Escritos Pedagógicos*, México: Fondo de Cultura Económica

Por otro lado, Hegel hace una reflexión muy importante con respecto a la formación: que es a través de la lengua propia como el espíritu se familiariza con la cultura: “No puede considerarse como formado a un pueblo que no puede expresar en su propia lengua todos los tesoros de la ciencia y moverse libremente en ella con cualquier contenido [...] Parece una exigencia justa el que la cultura, el arte y la ciencia de un pueblo reposen sobre sus propios pies.”

A partir de la tesis problemática planteada y de la primera explicación teórica que de ella tuvimos, se construyó el Objetivo General que guiaría la investigación, el cual se refiere a analizar el contexto histórico, económico, político y social – global y “nacional” – en el que ha germinado el discurso educativo hegemónico llamado Educación Indígena Intercultural Bilingüe, para comprender las particularidades de las prácticas y los sentidos pedagógicos que los maestros indígenas realizan cotidianamente, por un lado; analizar el contexto histórico, económico, político y social de los pueblos indígenas tzeltales y tzotziles de Chiapas en el que ha germinado el discurso alterno llamado Educación Verdadera, para aprehender las prácticas y los sentidos de los promotores indígenas que lo realizan, por el otro; buscando recuperar elementos que posibiliten la construcción de una Pedagogía de la Diferencia, autónoma y de respeto al otro, en la Educación de los Pueblos Indígenas.

Así, para realizar dicho análisis y poder construir la propuesta, en la presente investigación, se entendió a la Metodología como la estrategia de razonamiento que nos permite comprender la complejidad de la realidad de las prácticas y los sentidos pedagógicos de los maestros y promotores indígenas en el momento presente, como segmento de la misma.

Concebimos a la realidad como una “totalidad dinámica entre niveles heterogéneos respecto de la articulación entre diferentes ritmos temporales y escalas espaciales”³⁷, a partir de reconstruirla reconociendo su modo de articulación con otros procesos sociales, económicos y políticos para, en su momento, poder construir una propuesta objetivamente posible que nos permita transformarla, lo cual supone, según Zemelman, enriquecer nuestra visión de la realidad *rompiendo encuadres teóricos explicativos*, rígidos y universalizantes, y *experiencias acumuladas*.

Todo esto porque no nos permitiría mirar el contexto en el que se inserta el problema que pretendemos comprender en su especificidad, es decir, en “el contenido específico de los elementos, así como la trama de relaciones que forma esa realidad en el presente, ya que ésta conlleva procesos complejos [...] cuyas manifestaciones transcurren en distintos planos [sociales, políticos, económicos, culturales], momentos [pasado, presente y proyecciones a futuro] y espacios [escuela, espacios de formación, instituciones gubernamentales, nacionales e internacionales, instituciones económicas mundiales, en nuestro caso].”

³⁷ Zemelman Merino, Hugo. (2000) *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Colegio de México.

Si concebimos que la realidad se presenta como un constante movimiento dialéctico, no podemos comprenderla a partir de corpus teóricos únicos y explicativos. Así, se busca hacer un uso crítico y problematizante de la teoría, trabajando con base en relaciones lógicamente posibles de los procesos de la realidad que, al no proporcionarlas las teorías, nos exigen construirlas.

Así, la unidad de análisis que guió la reconstrucción de las relaciones entre los elementos y los procesos de la realidad de la educación de los pueblos indígenas, será la búsqueda de *las prácticas y los sentidos pedagógicos de los maestros y los promotores* de los discursos educativos para los pueblos indígenas, que aquí hemos llamado “Hegemónico”, refiriéndonos a la Educación Indígena Intercultural Bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena, y “Alterno”, refiriéndonos a la Educación Verdadera de los pueblos Tzeltales y Tzotziles de Chiapas.

El discurso fue pensado, siguiendo a Regine Robin³⁸, como resultado del momento histórico, es decir, como prácticas discursivas, por las cuales los sujetos actualizan las ideologías que los gobiernan, siendo necesario buscarlos en su práctica cotidiana y en su discurso (con un lenguaje, metáforas, figuras, etc.) para entender como definen su historia.

El discurso es, entonces, el resultado de una relación de fuerzas en una coyuntura [política, económica, cultural] que lo determina; es el resultado de una comunicación concreta, de códigos retóricos y culturales.³⁹ Por esta razón, cuando se hable en el presente trabajo de un análisis de discurso, no solamente nos referiremos a lo expresado en el lenguaje, sino también a las prácticas y sentidos concretos de los sujetos, maestros y promotores, en su cotidianidad.

Los maestros y los promotores fueron pensados como los actores que tienen la posibilidad de legitimar o deslegitimar y de consolidar o romper un discurso pedagógico a partir de sus prácticas cotidianas y de los sentidos que a éstas les den en la relación con los sujetos a educar, que en este caso serán no sólo los niños sino también la comunidad.

La categoría de prácticas y sentidos pedagógicos se retomó de Adriana Puiggrós⁴⁰ como producciones de los sujetos en el proceso educativo a partir de la interpelación, en las relaciones maestro-alumno, maestro-comunidad, maestro-problemas sociales, maestro-cultura, etc., que éstos presentan a los discursos pedagógicos hegemónicos, posibilitando la generación de discursos pedagógicos propios de los sujetos indígenas.

³⁸ Robin, Regine *Apud* en. Gutiérrez V. S., Guzmán, G. L. y Sefchovich, S. “Técnicas para el análisis de discurso”. En De la Garza Toledo, E. (comp.) (1988) *Hacia una metodología de la reconstrucción* México: UNAM-PORRÚA p. 123-143

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Puiggrós, Adriana (1984) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* México: Editorial Nueva Imagen p. 14 y siguientes

Por tal razón, se trabajaron ambos discursos: el “hegemónico” del Estado mexicano – Educación Indígena Intercultural Bilingüe – y el discurso “alterno” tzeltal y tzotzil – Educación Verdadera – con las respectivas prácticas y sentidos de los sujetos que las actualizan, partiendo del supuesto de Puiggrós de su coexistencia desigual y combinada en nuestro momento histórico.

Así, se entendió la práctica como un espacio de posibilidad de articulación del acto pedagógico con la necesidad de reconstruir conscientemente las relaciones de los pueblos indígenas con el mundo presente, a la vez que ellos se reconstruyen y reconstruyen las formas de su estar en el mundo, dándole sentidos pedagógicos y políticos particulares a dicho acto educativo, visibles en la postulación, escrita o realizada, del tipo de sujeto que desean formar.

La metodología de la investigación se fundamenta en el Concreto – Abstracto – Concreto, el cual, parte “de la percepción vivida al pensamiento abstracto y de éste a la práctica: Tal es el camino dialéctico del conocimiento de la realidad.”⁴¹

Se inicia a partir un **concreto real**, es decir, de la praxis de donde surgen intuiciones y representaciones que tendrán que ser volcadas en conceptos.⁴² Un concreto real donde se mira al objeto en relación de praxis-conocimiento con el sujeto. Es, siguiendo a Marx⁴³, “un producto de la mente que piensa y que se apropia del mundo del único modo posible; de lo que se trata es de transformar a través del trabajo de elaboración, las intuiciones y representaciones en conceptos.”

En ese sentido, se partió del concreto real de las prácticas y los sentidos pedagógicos de los maestros oficiales, buscando sus manifestaciones en la realidad concreta de los pueblos tzeltales y tzotziles de Chiapas, a partir de observables empíricos que nos permitieran captar la realidad en el presente de este campo observable y concreto.

Para tal fin, hicimos una recopilación de testimonios, a través de entrevistas a tres maestros indígenas inmersos en la ejecución de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe, fungiendo como nuestros informantes y nuestros enlaces entre el estudio histórico-teórico y la realidad concreta de los indígenas chiapanecos y de su educación.

La entrevista se estructuró en torno a los siguientes referentes empíricos:

- ✓ El perfil de formación y de compromiso pedagógico-político en la educación de los pueblos indígenas del sujeto entrevistado (maestro y promotor).

⁴¹ Lenin, V. *Apud* en De la Garza Toledo, Enrique. *El método del Concreto-Abstracto-Concreto en Hacia una metodología de la reconstrucción* México: UNAM-PORRÚA p. 21

⁴² *Ibid*, p. 20

⁴³ Marx, Karl *Apud* en De la Garza Toledo, E. (comp.) (1988) *Hacia una metodología de la reconstrucción* México: UNAM-PORRÚA

- ✓ La descripción del espacio social, cultural y político donde realiza su práctica pedagógica, es decir, la comunidad indígena.
- ✓ La percepción que tenga de las expectativas que la comunidad indígena tiene del espacio escolar, gubernamental y alterno.
- ✓ Los siguientes ejes problematizadores pedagógicos: *contenidos* enseñados buscando signos de centro-uniformidad neoliberal o de interculturalidad; *estrategias didácticas* y, dentro de ellas, el uso de la lengua materna para la enseñanza y el aprendizaje (práctica del bilingüismo); los *sentidos pedagógicos y políticos* de su práctica pedagógica (qué tipo de sujeto se está formando), y su *visión de una pedagogía de la diferencia* que ponga en práctica una formación desde la autonomía, la autogestión, la interculturalidad y el bilingüismo, es decir, desde la resistencia sociocultural y política al orden neoliberal.

La **abstracción** es, entonces, la descomposición del concreto real en nuestro pensamiento, por medio de conceptos. Siguiendo a Marx, cada abstracción es el producto de la reproducción de lo concreto en la realidad, su expresión sintetizada y abstracta en la conciencia. Las abstracciones “reflejan la naturaleza de la sociedad en forma más profunda, completa y veraz.”⁴⁴

Las abstracciones son concebidas como históricamente determinadas, es decir, que logran expresar las relaciones reales, pertinentes a la explicación del objeto.⁴⁵ Lo teórico busca su confrontación con lo histórico-real, siendo nuestro interés situar a éste último en su modalidad de presupuesto empíricamente comprobable.

En este segundo momento, se posibilitó la deconstrucción abstracta de la realidad de las prácticas y los sentidos pedagógicos en la educación de los pueblos indígenas, para lo cual fue necesario una reconstrucción teórico-abstracta de los conceptos ordenadores, como instrumentos de análisis, valiéndonos de su función epistemológica en tanto que nos permitieran comprender el significado de tal realidad y de sus relaciones posibles.

Dichos conceptos ordenadores que nos hablan de los trasfondos económico-políticos que matizan a tales prácticas y sentidos pedagógicos, así como de la potencialidad de la situación de la educación de los pueblos indígenas para la construcción de una Pedagogía de la Diferencia, fueron: *globalización neoliberal, centro-uniformidad, resistencia sociocultural y política, formación, interculturalidad y autonomía*, los cuales nos posibilitaron reconocer el movimiento de esa realidad en diferentes espacios (global y chiapaneco) y tiempos históricos de las finalidades pedagógicas y políticas de los discursos de educación indígena mexicanos, para hacer una lectura articulada de la misma.

La reconstrucción teórico-histórica de los conceptos ordenadores buscó articularlos con los “procesos estructurales y coyunturales” presentes, es decir,

⁴⁴ Lenin, V. *Apud* en De la Garza Toledo, Enrique. *Op. Cit.* p. 21

⁴⁵ De la Garza Toledo, Enrique. *Op. Cit.* P. 23

aquellos cuya dinámica es ajena a las prácticas sociales y están sujetas a determinadas regularidades históricas⁴⁶: el Neoliberalismo como sistema económico, político y social hegemónico, a nivel macroespacial, como marco dentro del cual se está practicando la educación de los pueblos indígenas.

En ese sentido, se hizo el análisis de documentos teóricos y hemerográficos, como posibilidad de construcción abstracta de los conceptos ordenadores y de su relación concreta con el contexto actual, y como seguimiento histórico de los momentos discursivos de educación indígena que en México han sucedido, y de situaciones económico-políticas específicas, como es el caso del surgimiento de una resistencia sociocultural y política de los indígenas, a través del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y de la consolidación de los municipios autónomos en Chiapas y de su proyecto educativo, que den cuenta de las posibilidades de dirección de las potencialidades de las prácticas y los sentidos pedagógicos en la educación indígena del presente.

A nivel microespacial, fue necesario analizar aquellos procesos que son resultado de las prácticas de los sujetos sociales: la Educación Indígena Intercultural Bilingüe y la interpelación a ésta a través de la generación de una educación propia - la Educación Verdadera -. En ambos discursos, observamos las manifestaciones concretas de nuestros conceptos ordenadores reconstruidos en un plano abstracto, es decir, buscamos signos de formación centro-uniformista neoliberal o de resistencia socio-cultural y política que lleve a una formación intercultural y autónoma.

Para ello, fue elemental el análisis de otros discursos oficiales como el Programa Asesor Técnico Pedagógico, el Proyecto Educativo Nacional 2001-2006 y los proyectos de educación dictados por el Banco Mundial, buscando sus relaciones con el contexto histórico mundial y nacional para comprender las particularidades de las prácticas pedagógicas, incluso desde el concepto de Pedagogía legitimado por estos discursos, que se proponen como hegemónicas.

Para realizar el análisis de los discursos, se retomó la propuesta de Historia y Lingüística de Regine Robin⁴⁷, en la que se proponen los siguientes tres elementos:

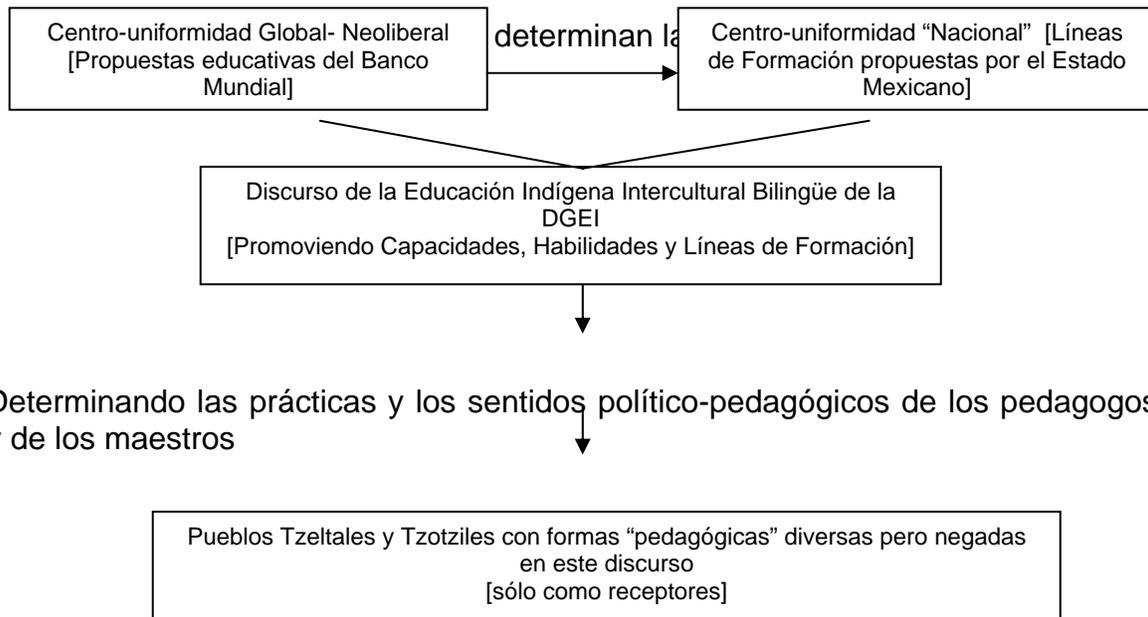
1. Operaciones de reducción del discurso, referente a encontrar unidades de análisis o categorías históricas apropiadas para el análisis de los procesos. En nuestro caso, tales unidades de análisis fueron las *Prácticas y sentidos pedagógicos de los maestros indígenas oficiales* y la *Función del pedagogo en el discurso*; nuestra categoría histórica fue la *centro-uniformidad*

⁴⁶ Zemelman Merino, Hugo. (2000) *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Colegio de México.

⁴⁷ Robin, Regine *Apud* en. Gutiérrez V. S., Guzmán, G. L. y Sefchovich, S. "Técnicas para el análisis de discurso". En De la Garza Toledo, E. (comp.) (1988) *Hacia una metodología de la reconstrucción* México: UNAM-PORRÚA p. 123-143

“nacional” y neoliberal, caracterizada por rasgos de educación en competencias, habilidades y promoción del idioma español.

2. Reagrupar las proposiciones, formando clases de equivalencias de los elementos y de sus secuencias (de qué se habla y de quién se habla) y captando la estrategia argumentativa (defensores, adversarios y medios de la polémica entre ambos). En nuestro caso, las clases antitéticas que se analizaron fueron: la supuesta *Educación Indígena Intercultural Bilingüe* propuesta por la DGEI, frente al discurso educativo de la *Globalización Neoliberal impuesto a través del Banco Mundial*, con una tendencia claramente centro-uniformista y acatado por el Estado Mexicano. Las *prácticas y sentidos político-pedagógicos* de los maestros oficiales determinados parcialmente por aquellos discursos y por la capacitación técnica que le brinda el Pedagogo frente a las prácticas pedagógicas tradicionales de los pueblos tzeltales y tzotziles. Con lo anterior, podemos esquematizar nuestro análisis de la siguiente manera:



3. Frases de hacer, ser y lugar del sujeto en el discurso: encontrándose que la finalidad de “ser” de este discurso es que “los niños se apropien de los conocimientos, actitudes, valores, hábitos, destrezas y habilidades que les permitan desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo nacional y mejorar la calidad de su vida.” Las frases de “ser” se ubican, entonces, en las líneas de formación propuestas por el discurso hegemónico, mientras que las frases de hacer las ubicamos en las competencias a desarrollar en los niños indígenas, en las recomendaciones que se les da a los maestros para realizar su práctica pedagógica cotidiana y en los elementos que debe desarrollar y facilitar el pedagogo [fines y propósitos educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación docente y la gestión escolar]. El lugar del sujeto [pueblos tzeltales y tzotziles] está en la recepción pasiva del discurso, las prácticas y los sentidos pedagógicos de maestros y pedagogos.

Entonces, se hizo un trabajo analítico con los datos proporcionados por los maestros, a la luz del marco teórico e histórico que se reconstruyó en relación a la educación de los pueblos tzeltales y tzotziles en un presente neoliberal centro-uniformizante, buscando comprender y aprehender las relaciones entre ambos niveles de la realidad, concreto real y abstracto, para poder construir un concreto pensado direccionado hacia una Pedagogía de la Diferencia.

Es decir, se buscó la manifestación de los conceptos ordenadores en las prácticas y los sentidos pedagógicos que los maestros realizan en sus relaciones sociales con los niños y la comunidad indígena.

Esto dio paso a un **concreto pensado**, es decir, a la síntesis de múltiples determinaciones, reconstrucción teórica del objeto y explicación del mismo.⁴⁸ El concreto pensado hace referencia a la teoría específica (que articula lo general y lo particular) que explica el movimiento del objeto.

Nuestro concreto pensado, expuesto en la explicación de que la centro-uniformidad histórica nacional y neoliberal ha determinado y determina a la educación de los pueblos indígenas, direccionándola hacia la integración de estos a las pautas sociales, políticas y económicas que los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Estado Mexicano determinan como hegemónicas, posibilitó la construcción de la propuesta de una Pedagogía de la Diferencia, caracterizada por el ejercicio de la autogestión, la autonomía, la interculturalidad y el respeto a la diversidad social y política como formas de relación entre los sujetos indígenas y no indígenas en nuestro mundo presente, buscando formar un sujeto indígena político que articule para sí, en su relación con el mundo y con los otros, su historia, su cultura, sus saberes, sus formas de socialización y de relación ética, con las historias, las culturas, los saberes y las formas éticas de relación coexistentes en nuestro país y en el mundo.

Esto es, se buscó hacer una propuesta objetivamente posible, partiendo de abrirnos a la realidad para reconocer opciones objetivas de interculturalidad y autonomía político-cultural dentro de la realidad de la educación de los pueblos indígenas del presente, anteriormente reconstruida articuladamente.

Entonces, nuestra propuesta está basada en la idea de proyecto de Zemelman⁴⁹, es decir, aquella donde se supone, afortunadamente, la existencia de un sujeto [o unos sujetos, en el caso de las comunidades indígenas] capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible, con lo cual establece una relación con la realidad que se apoya en su capacidad de transformar a esa realidad en contenido de una *voluntad social*. Es un proyecto social en el que los sujetos indígenas [en nuestro caso los tzeltales y tzotziles zapatistas] construyen activamente su futuro. Es así como la propuesta se fundamentó, como ejemplo de viabilidad respaldada por las opciones derivadas de la lectura de la realidad que se hizo en la presente

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ Zemelman Merino, Hugo. (1999) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento* México: Anthropos

investigación, en las prácticas pedagógicas y políticas que retomen el principio de autonomía de los pueblos indígenas, así como el respeto a la diversidad cultural como elementos importantes en la construcción de una Pedagogía de la Diferencia en la educación de los pueblos indígenas del presente.

De esta manera, la presentación de la investigación quedó estructurada en tres capítulos, de acuerdo a una lógica de exposición que muestra, primero, la categoría histórica- política del contexto global y chiapaneco y la historización de los discursos de educación indígena donde se entrelazan los conceptos ordenadores; segundo, el análisis abstracto de parte de nuestro concreto real: las prácticas y sentidos pedagógicos de los maestros indígenas y de la práctica discursiva que los “con-forma”; tercero, el análisis abstracto de las prácticas y sentidos pedagógicos de los promotores y, finalmente, el concreto pensado direccionado hacia La Pedagogía de la Diferencia.

Así, el primer capítulo se tituló “Contextualización de los discursos de educación para los pueblos indígenas: centro-uniformismo neoliberal y resistencia”, por lo que en él se analizan las condiciones económicas, políticas y socioculturales del momento histórico presente tanto a nivel mundial como local, en Chiapas, buscando las relaciones que tienen éstas con las políticas educativas para los pueblos indígenas, sin olvidar que es necesario comprender el pasado (la tradición histórica de políticas gubernamentales centro-uniformistas) para comprender el presente (un discurso que encamina a los pueblos al centro neoliberal y los gérmenes de resistencia a éste en los pueblos tzeltales y tzotziles).

El segundo capítulo, “Análisis del discurso de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe y de las prácticas y los sentidos pedagógicos de los maestros indígenas de Chiapas”, presenta un análisis de las particularidades y relaciones del discurso hegemónico con el contexto de globalización neoliberal y con la política centro-uniformista sustentada por los burócratas hasta el presente, buscando develar la incongruencia entre un título que se enuncia como “Educación Intercultural y Bilingüe”, pero que, en las prácticas de formación docente, en la concepción pedagógica que se tiene y en las prácticas y sentidos pedagógicos cotidianos de sus maestros, simplemente no lo realiza.

En el tercer capítulo, “Hacia la construcción de una Pedagogía de la Diferencia: educación indígena autónoma e intercultural”, se presenta el análisis de un discurso alterno histórico para la educación de los pueblos indígenas, mismo que es un esfuerzo rebelde de los tzeltales y tzotziles de Chiapas que lleva a la práctica, a través de sus promotores, lo que a nivel teórico se ha trabajado y que a nivel burocrático se ha utilizado como discurso demagógico: una formación autónoma de los sujetos indígenas, el respeto a la diversidad de construcciones propias de los pueblos de una visión histórica y social del mundo y de sí mismos y la realización de una relación intercultural.

Esta realidad concreta, aunada a la pedagogía revolucionaria de Giroux, Freire y Mc Laren, y el análisis abstracto de la implicación de la interculturalidad para la formación de los sujetos, da paso a nuestra propuesta de una Pedagogía de la Diferencia: respeto a la diversidad de los pueblos indígenas y reconocimiento de sus autonomías.

I. Contextualización De Los Discursos De Educación Para Los Pueblos Indígenas: Centro-Uniformismo Neoliberal Y Resistencia

La relación política, económica y sociocultural entre la clase gobernante (empresarios y burócratas) y los pueblos indígenas se ha centrado históricamente en una situación de opresores y oprimidos, respectivamente. Así, a través de las instituciones que legitiman estatalmente este tipo de prácticas (la escuela entre ellas), se imponen las estructuras políticas y sociales que mantengan y fortalezcan las condiciones de esta relación.

Con ello frenan la consolidación autónoma de formas políticas, económicas y socioculturales de los pueblos indígenas que, en mucho, contradicen los sentidos liberales y neoliberales de compra, explotación y venta de la naturaleza y de los humanos, de destrucciones masivas (guerras) que representen ganancias en términos de poder, de despojo del derecho primario a una alimentación natural y sana (sin manipulaciones genéticas y químicas hechas por las empresas que monopolizan los alimentos naturales como el maíz, frijol, verduras, frutas, leche, agua, etc., para sobreproducir y abaratar la comida chatarra que es puesta como única opción de consumo), de alienación masiva a través de los medios de comunicación para el consumo bárbaro de los productos superfluos que el mercado produce y, finalmente, de formas de gobierno que legitiman todas estas prácticas destructoras de pueblos, conciencias y entornos.

He aquí el centro al que pretenden atraer y uniformizar a los pueblos, para lo cual es necesario que los individuos sean educados y acondicionados para la aceptación y reproducción de tales estructuras centro-uniformistas. Las evidencias históricas nos muestran esto pero, además, nos enseñan que la realidad es compleja y que la centro-uniformidad no ha logrado arraigar y consolidarse completamente en los pueblos indígenas, pues éstos, por su concepción del mundo y de sí mismos, se han resistido a que eso suceda.

Para sustentar esta afirmación, en este primer capítulo, se analizará el contexto histórico y presente en el que se inscriben las exigencias de una preformación técnica, operativa, moralmente neoliberal y culturalmente occidental, como cimientamiento de la perspectiva centro-uniformista que ha sido y es hegemónica en las políticas educativas para los pueblos indígenas, así como su expresión singular en el contexto de los pueblos tzeltales y tzotziles de Chiapas.

Mirando la tradición educativa oficial para los pueblos indígenas, veremos que tal perspectiva centro-uniformista ha tomado matices nacionalistas y neoliberales, por lo que es necesaria una historización de los discursos educativos que, a nivel gubernamental, se han implantado en México, buscando reconocer la herencia histórica que se ha legado en cuanto al “trato oficial” que se tiene hacia los pueblos indígenas, misma que direcciona la tendencia a practicar, en el presente, una educación políticamente excluyente de las diferencias y pedagógicamente uniformista acorde con el centro: nacional y neoliberal.

Esto nos exige, en un segundo momento, situarnos en el contexto económico, político y social mundial de globalización neoliberal, en el cual se han gestado las políticas educativas actuales, mismas que se ven concretadas en el discurso de Educación Indígena Intercultural Bilingüe y, posiblemente, en las prácticas y los sentidos de los maestros oficiales, bajo una intención pedagógico-política centro-uniformista de integración de los pueblos indígenas al sistema neoliberal.

Y en un tercer momento, nos centraremos en los indígenas tzeltales y tzotziles, como actores concretos de la gestación de uno de los discursos educativos alternos que analizaremos, con sus prácticas y sus sentidos pedagógicos, ubicándonos específicamente en el contexto de los municipios autónomos zapatistas de Chiapas, Los Caracoles, por ser el escenario de expresiones de resistencia a la centro-uniformidad, posibilitando la germinación de semillas indígenas autogestivas, las cuales dieron como fruto la continuación y la trascendencia histórica de proyectos sociales, económicos y políticos autónomos.

1.1 Educación Centro-Uniformista: El peso que aun carga la Educación Indígena Intercultural Bilingüe

Las éticas que se han construido desde el siglo XIX hasta nuestros días han sido éticas hegemónicas de grupos o partidos, y hoy estamos tratando de una ética de la ética y en donde se incluya la tolerancia; (...) capaz de tolerar que usted y yo pensamos una realidad distinta, que pensamos en lo distinto, que pensamos en la diversidad (...) donde usted puede decir tengo una visión de justicia que no se parece a la suya.

Carrizales, César *A propósito de una estética de la identidad*. p. 86

La educación de los pueblos indígenas ha estado signada por sentidos pedagógicos y políticos de integración de las diversas culturas históricas a la “nación mexicana”, misma que está basada en proyectos económicos y políticos ajenos a la realidad social de nuestro país (el modelo de Estado francés, el modelo de educación occidental, el modelo de modernización y el modelo neoliberal), buscando, con ello, romper con un pasado-presente existente en la historia y en la contemporaneidad de México, excluyendo las posibilidades de escuchar la voz histórica de las figuras que lo encarnan: los sujetos indígenas.

Es por ello que se ha dado una solución centro-uniformista a lo que los gobiernos han considerado como un problema que impide el desarrollo económico y social del país: la diversidad sociocultural y política de los pueblos indígenas.

Tal solución se caracteriza por la negación de las diferencias y la integración de éstas a un centro único: lengua española, saberes occidentales¹, moral individualista, consumista y de competencia y facultad política reducida a un voto obediente que empodera más a los poderosos. La educación ha sido el instrumento, por medio del cual se acondiciona a los individuos diferentes, en nuestro caso los indígenas, para su integración a la centro-uniformidad.

Así, bajo la luz de una clara tradición de indigenismo integracionista, han intentado consolidar una educación centro-uniformista que termine con la existencia de la diversidad política, económica y cultural a través de una educación que, sólo en el nombre que la presenta, aparece como intercultural y bilingüe.

Para sustentar esta afirmación, en este apartado nos interesaremos por revisar la tendencia de la educación indígena de México, no desde la colonización pues ese fue el momento de ruptura violenta con las culturas indígenas, pero sí desde la

¹ Siguiendo a Walter Mignolo, entendemos por saberes occidentales aquellos que remiten al macro-relato histórico ubicado cronológicamente desde Grecia hasta Estados Unidos. Mignolo, Walter (2000) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento* p. 42

aparición del indigenismo en el México “post-revolucionario”. El indigenismo entendido, siguiendo a Aguirre Beltrán², como aquellas políticas que formula el grupo dominante no indígena [desde su visión unilateral de los que son los problemas de los indígenas] con respecto a los grupos étnicos heterogéneos que reciben la general asignación de indígenas, excluyendo la posibilidad de que sean ellos mismos los que autogestionen sus cuestiones políticas, socioculturales y económicas.

La historia de la educación de los pueblos indígenas ha sido necesariamente atravesada por la diversidad cultural, la cual sólo ha sido reconocida, por el discurso hegemónico, desde dos visiones: como *problema educativo*, configurando el modelo de incorporación y el modelo integracionista, o como *recurso* dando paso a la educación bilingüe-bicultural.³

El México que se comienza a configurar después de la Revolución de 1910, retoma las bases, sembradas ya desde el Porfiriato, del liberalismo, la competencia y la propiedad privada, que llevarían (según el modelo francés) al progreso nacional, por lo que la educación sería el medio de cohesión social que condujera a los mexicanos, indígenas y no indígenas, a la civilización que posibilita ese fin.

Es así como, ante la urgencia de civilizar a la población indígena considerada bárbara, surgen la Escuela Rudimentaria en 1911 y la Escuela Rural en 1921, con una *política educativa de incorporación* a la centro-uniformidad representada por la nación mexicana y su respectiva cultura occidental e idioma español. Así, por ejemplo, Álvaro Obregón señaló que la finalidad de la Escuela Rural, era “integrar al indígena al mundo moderno, desarrollar una cultura nacional y preparar a las masas para la democracia.”⁴

Los maestros eran jóvenes que cursaban la instrucción primaria y que, con un curso normal de instrucción de cuatro semestres, eran llevados a las poblaciones indígenas a castellanizar y a enseñar las operaciones aritméticas básicas. Esto es, el magisterio encargado de la educación de los pueblos indígenas se caracterizaba por sus estudios limitados, por el desconocimiento de la lengua y de las formas de vida de los lugares a donde eran asignados y por ser los difusores de la homogeneidad cultural y lingüística, mermando el saber y las lenguas indígenas, por ser considerados bajo el estigma social de ser inferiores por su origen indígena, concepto que, tras un histórico proceso pedagógico cotidiano en el que hacendados, caciques, “maestros”, gobernadores, etc., enseñaron públicamente la posibilidad de despreciar, burlar, explotar y maltratar a estos

² Aguirre Beltrán (1973) *Teoría y práctica de la educación indígena* México: SEP-Setentas

³ La noción de diversidad como problema educativo, como recurso y como derecho es analizada en Muñoz, Héctor Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México en Bertely Busquets, María (coordinadora) (2003) *Educación y Diversidad Cultural Tomo 1* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

⁴ Aguirre Beltrán (1973) *Teoría y práctica de la educación indígena* México: SEP-Setentas p. 82

pueblos, se arraigó en la subjetividad de los mexicanos, incluso de los propios indígenas.

Este proceso no fue uniforme, pues alternativamente fueron surgiendo esfuerzos populares por una educación que expresara las necesidades campesinas vinculadas a los discursos, también occidentales, socialistas y anarquistas. Tal es el caso del zapatismo, no propiamente de Emiliano Zapata sino de sus seguidores, que dirigía sus prácticas pedagógicas de formación política hacia un sentido anticapitalista, las cuales se realizaban en “juntas revolucionarias” y en escuelas propias y cuyo fin era hacer que los niños tuvieran un interés por la revolución a favor de la patria y de la gente pobre.

Sin embargo, en 1923, con la inspiración de Vasconcelos en los frailes españoles del siglo XVI, en las prácticas pedagógicas zapatistas y aún más en el discurso de la Instrucción Pública, y con Rafael Ramírez como ideólogo, se crean las Misiones Culturales con la misma finalidad política de incorporación del indígena para lo cual era sumamente necesario, según la preocupación de Ramírez, castellanizar a los pueblos pues “su vida entera se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere también nuevas formas de pensar y aún nuevas formas de vivir”⁵, siendo las occidentales las más deseables.

Aún con la tradición de deficiencia en la formación magisterial, se crean los Centros de Educación Indígena en regiones indias (1932) y las Escuelas Regionales Campesinas (1933), bajo el supuesto de Bassols de que sin cambios económicos y sociales no es eficiente la educación para llevar al país hacia el progreso, por lo que se comienza a vincular la preparación para la enseñanza y para trabajar el campo en el Departamento de Educación Agrícola y Normal que sustituyó a las extintas Misiones Culturales.

Los maestros serían formados, de esta manera, como técnicos agrícolas para llegar a ser los planificadores económicos de una región. A la par, se crea el Instituto de Estudios Lingüísticos en la Universidad Nacional para apoyar en la formación del maestro para una educación bilingüe en náhuatl, otomí, tarasco y maya.⁶

Esto es, el sentido pedagógico de estas instituciones no trasciende las limitadas “necesidades” nacionales de la enseñanza de la lecto-escritura en español y de las matemáticas, persistiendo en el menoscabo de los saberes y lenguas de los pueblos indígenas, pues ya se tenía bien aprendida la equivalencia: “indígena es igual a inferior e incivilizado”, mientras que el sentido político sigue siendo el de incorporar a los pueblos indígenas a la nación, ahora a través de su organización productiva y de comercialización.

⁵ Ramírez, Rafael (1976) *La escuela rural mexicana* México: SEP P. 62

⁶ Jordá Hernández, Jani (2003) *Ser maestro bilingüe en Suljaa'. Lengua e identidad* México: UPN

Así es como se abre una nueva *política educativa*, ya no de incorporación, sino de *integración* del indígena a la sociedad nacional, pues el matiz que se le daría sería el de aceptar que los pueblos indígenas tienen un bagaje cultural propio y que la lengua materna podría ser el instrumento principal en su educación, por lo que el español se enseñaría como segunda lengua.

Sin embargo, se dejaba en claro que la educación nacional les brindaría, a los pueblos indígenas, los instrumentos de la civilización para su integración cultural, política y económica dentro de una sociedad moderna⁷, por lo que la prioridad seguiría siendo la enseñanza de los saberes occidentales.

Es el indigenismo cardenista el que planteaba como corriente intelectual y como práctica política, el *reconocimiento de que* (sobre todo a principios del período revolucionario) *más o menos la mitad de la población del país estaba constituida por miembros de diversos grupos indígenas, que hablaban una lengua indígena de origen prehispánico y que se encontraban económica y culturalmente marginados del resto de la población nacional.*

Sin embargo, la política indigenista no proyectó, desde su inicio, el reconocimiento de la diferencia de estos pueblos como posibilidad de coexistencia, sino que se propuso integrar a los indígenas a la nacionalidad mexicana, donde el maestro sería el guía del campesino que tenía la obligación de mejorar a los pueblos indígenas.

Bajo esta lógica, Cárdenas crea los Centros de Capacitación Económica y Técnica y las Brigadas de Mejoramiento Indígena, bajo la dirección del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, donde la autonomía no era para los pueblos indígenas, sino para los funcionarios indigenistas que ahí laboraban.

Un ejemplo claro de que las lenguas indígenas no eran importantes por sí mismas sino como instrumento que facilitara la enseñanza oficial nacional, es el hecho de que 1935, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, el Instituto Lingüístico de Verano⁸ y la lingüista William Townsend, crean alfabetos fonéticos, gramáticas, diccionarios y vocabularios de lenguas indígenas, con el propósito de extender el idioma español, para que los indígenas lo utilizaran en las situaciones que consideraran ventajosas para su progreso social y económico. Es decir, no era suficiente que cambiaran su lengua por el español, sino que además debían aprender y practicar los valores liberales-capitalistas del lucro y del beneficio individual, lo cual no trascendía, por supuesto, el límite de sumisión al “patrón”, pues lo que se pretendía era que, con el español, pudieran “venderse” mejor.

⁷ Nos basamos en palabras de Rafael Ramírez, ideólogo gubernamental: “Incorporación de la raza indígena al seno de la nuestra (...) para darles nuestra ciencia y nuestro saber.” Ramírez, Rafael (1976) *La escuela rural mexicana* México: SEP

⁸ El Instituto Lingüístico de Verano es una organización norteamericana religiosa protestante, que se extendió por el país evangelizando a los indígenas, posicionándose en los lugares de poder que la divinidad les otorga, práctica que, por lo demás, sigue siendo motivo de problemas y conflictos en las comunidades indígenas.

Con Ávila Camacho como presidente, la educación centro-uniformista concretada en la política de integración no cambia sino que se reafirma al ser su preocupación la “unidad nacional”, comenzando el Programa Nacional de Alfabetización que incluía a las poblaciones indígenas.

Miguel Alemán, centrado en el desarrollo comercial e industrial del país, desmantela el Departamento de Asuntos Indígenas y crea el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, en Instituto Nacional Indigenista y en Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil, con la finalidad de reconstruir el hábito de la escolarización, enseñar la lecto-escritura en español e integrar la cultura indígena a la cultura y sociedad nacional.

Los maestros son elegidos, ahora, por la comunidad buscando hacer más eficiente la inducción de cambios culturales en las comunidades.

De la misma manera, en el *Instituto Nacional Indigenista* (INI), creado en 1948, se trataba de promover la educación y de fomentar la transformación cultural de los pueblos de México mediante su integración en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política, al proyecto nacional.

A mediados de los años cincuenta surgió un debate nacional, en el ámbito de lo educativo, no acerca del trasfondo integracionista en las políticas indígenas, sino acerca de los méritos de la castellanización directa y de la alfabetización en lengua indígena como paso para la castellanización.⁹

Se manejaron dos tendencias importantes: unos afirmaban que era más eficaz proceder directamente a la enseñanza del español y que no debía perderse el tiempo en enseñar las lenguas indígenas que al final no tendrían ninguna utilidad para los indígenas; y otros sostenían que el niño respondía mejor a la enseñanza en su propia lengua materna, por lo que había que alfabetizar en lengua indígena pero sólo como un instrumento, y paso previo, para la castellanización.

En ese sentido, con López Portillo en 1978, se crea la educación preescolar en zonas indígenas con el programa “Educación para todos”, con el propósito de castellanizar a los niños para que inicien con facilidad la educación primaria. Los saberes y las lenguas indígenas se reservan para usos domésticos, mientras la educación oficial lograba erradicarlas (por lo menos eso era lo que se buscaba lograr).

Esa década fue crucial, pues comenzaron a surgir críticas a la ideología y práctica indigenistas y los indígenas hicieron por primera vez reivindicaciones de carácter

⁹ SEP-DGEI, *Educación Intercultural Bilingüe para niñas, niños y jóvenes indígenas 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Indígena. Esta información se encuentra en la introducción de tal documento.

netamente étnico, por lo que, ante el proceso de etnocidio que se había estado viviendo, se planteó la necesidad de reconocer la diversidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como valores nacionales a ser conservados y promovidos.

Entonces, iniciando una *política de aparente participación*, por intereses políticos, las lenguas indígenas fueron reivindicadas como lenguas nacionales y la educación bilingüe bicultural fue promovida, jamás llevada a cabo en la realidad, como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización. Finalmente todo quedó en el discurso pues los mismos libros de texto utilizados para la enseñanza se encuentran en español.

El reconocimiento legal y político de la diversidad lingüística y cultural en materia educativa quedó plasmado, y aún hasta ahora sigue estrictamente igual, en el Art. 5º, fracción III de la Ley Federal de Educación, al señalar que se busca “alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas.”

También en 1978 se crea, la Dirección General de Educación Indígena, con la correspondiente promoción de la educación bilingüe bicultural que, aunque señalaba la importancia del desarrollo de los pueblos indígenas, de la participación de los indígenas, de la construcción de etnias autónomas y de la proyección de las lenguas indígenas a los ámbitos de la comunicación social del país, seguía delegando las decisiones pedagógicas y curriculares a especialistas y políticos.

Tales especialistas y políticos concebían a la biculturalidad como la confrontación y posterior suma de dos culturas estáticas que coincidían en la escuela, y no como el encuentro complejo y dialéctico de culturas vivas que buscan la hegemonía dentro del espacio escolar. De esta manera, si se pretendía reconocer la importancia de las culturas y las lenguas indígenas la escuela tendría que adaptarse a las necesidades de las comunidades, cambiando, por ejemplo, su calendario para equilibrarlo con el ritmo de las actividades comunales como es la siembra y la cosecha.

Es hasta 1999, y después de múltiples luchas políticas de los pueblos indígenas¹⁰ para romper con esas visiones simplistas, cuando la diversidad es vista como derecho dando paso al discurso oficial de la Educación Intercultural Bilingüe.

Tal discurso educativo hace referencia a la importancia de considerar las necesidades derivadas de la diversidad cultural. Sin embargo, el término “diversidad cultural”, o bien es tomado como simple adjetivo o adorno que da un toque democrático al asunto, o bien es retomado, si bien va, sólo en el aspecto lingüístico, por lo que sus intentos de reconocimiento de lo diverso se ven reducidos a la traducción, a algunas lenguas.

¹⁰ Nuevamente nos referimos específicamente a la lucha de los pueblos que conforman el EZLN.

Esto, porque sólo se permutó el concepto bicultural por el de intercultural, sin haber comprendido previamente y sin explicitar en el discurso oficial, lo que implica una cultura y el esfuerzo que conlleva el articularla dialécticamente y en una relación horizontal con una cultura ajena. Esto explica el hecho de que los contenidos de los programas de la Educación Intercultural Bilingüe, sigan siendo los occidentales y que la lengua indígena no tenga un espacio en ellos.

Siguiendo esta línea, la educación centro-uniformista es un peso que también cargan otros discursos educativos mexicanos actuales y que se revela fácilmente, por su magnitud histórica, si analizamos el Programa Nacional de Educación vigente, es decir, el de 2001-2006, especialmente en el apartado de Educación Indígena, como documento que refleja la argumentación y la dinámica del Sistema Educativo Mexicano.

De acuerdo a tal argumentación, la educación hegemónica tiene la finalidad, como lo planteara Durkheim, de colocar a los sujetos en su función a través del descubrimiento y desarrollo de sus capacidades o, de lo contrario, el sujeto será etiquetado de anómico y su destino será, el psiquiatra, la cárcel o la muerte, es decir, la exclusión.

Entonces, es fácil observar que nuestro sistema educativo está atravesado por el mundo occidental, es decir, por una concepción de mundo, de hombre, de vida, de felicidad y de formación diferentes de las historias y de los pensamientos contruidos en nuestro México. Así, como lo señala Mignolo¹¹, es necesario no olvidar el espacio geopolítico donde se erige el conocimiento, pues las diferencias económicas, sociales, de poder e intelectuales se hacen evidentes.

Valga como ejemplo la enseñanza de la historia, como un saber “universal”: lo que conocemos de la historia, lo que se ha escrito de ella, parece ser la historia del imperio, desde el imperio romano, a la Europa occidental, hasta el imperio estadounidense. La historia es la Historia del Imperio¹², como si no hubieran ocurrido hechos históricos de importancia y dignos de ser conocidos y estudiados (mundialmente) fuera de esos lugares geopolíticos específicos.

Siguiendo a Mignolo, la epistemología se constituyó como lugar geográfico y como lugar epistémico de enunciación, borrando la memoria de esfuerzos previos o paralelos de pensar la geo-historia donde se produce el pensamiento.¹³

Con este legado histórico-epistemológico, nuestro actual SEM, diseñó el Proyecto Nacional de Educación para el 2001-2006, el cual, por lo demás, también es un reflejo de las políticas dictadas internacionalmente. Así, se señala, coincidiendo con las “recomendaciones” del Banco Mundial: “el acceso a una educación adecuada a las necesidades de estos grupos (los indígenas y los marginados) es

¹¹ Mignolo, Walter (compilador) *Capitalismo y Geopolítica del conocimiento* p. 16.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibid.*, p. 23-27.

un factor que puede contribuir a contrarrestar la pobreza y sus secuelas, y a ampliar las oportunidades de superación de estas personas” pues, “una educación inadecuada (...) constituye un factor de retroceso social que limita el desarrollo de estos grupos y el de la nación en conjunto.”¹⁴

En este documento se parte de una separación tajante de la sociedad: los grupos no vulnerables (los ricos, los que cuentan con los medios para vivir y los normales) y los grupos vulnerables, siendo éstos últimos los indígenas, los marginados, los niños que viven en la calle y los discapacitados, es decir, todos los excluidos de los beneficios de la modernidad y de la normalidad, según la concepción científica occidental.

Por otra parte, se reconoce que aún no existe un proyecto y una práctica de una educación que contemple la diversidad cultural: “a la fecha sólo se han desarrollado esfuerzos aislados de formación y apoyo a docentes que les permitan detectar las diferencias culturales de sus alumnos, atenderlas adecuadamente y utilizar la realidad multicultural del aula como ventaja pedagógica. Los indígenas representan, sin duda, uno de los sectores que padece los mayores rezagos sociales y carencias económicas.”¹⁵

En el apartado específico de la *Política de la atención educativa a la población indígena*, se señala que el modelo pedagógico será intercultural y bilingüe, lo cual significa, desde la Intervención que se hace sobre los pueblos indígenas, es decir, desde el llevarles una realidad que ellos no habían pedido ni concebido, una relación vertical de cultura dominante a cultura marginal, puesto que la verdadera interculturalidad sería el diálogo entre culturas, y en el PNE sólo se menciona que para el 2004 se incorporaría al currículo de la educación primaria algunos contenidos interculturales, acción que hasta ahora no ha sido realizada y que, para el 2005, se haría lo mismo en la educación secundaria, acción que falta ver si se cumplirá, lo cual es sumamente dudoso.

Esa es su concepción de interculturalidad, misma que posteriormente estudiaremos.

Se señala como línea de acción ampliar la oferta de educación inicial, preescolar y enseñanza primaria según el currículo nacional, es decir, la enseñanza de español, matemáticas, historia, educación cívica, etc., todos ellos conocimientos ajenos al contexto indígena. Por un lado se habla de una educación intercultural que respeta las culturas y, por otro, se reconoce que se seguirá una línea nacional basada en conocimientos y en valores ajenos incluso a nuestra nación.

La meta es “mejorar el aprendizaje de las competencias básicas de los niños y jóvenes indígenas”. Dichas competencias se refieren a las habilidades comunicativas (que para ser integrados al sistema social debe ser el español), es

¹⁴ *Proyecto Nacional de Educación 2001-2006*. p. 108.

¹⁵ *Ibid.* P.109.

decir, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar; así como resolver problemas.

Entre las metas que se plantean existe una que es de llamar la atención: “Diseñar, para 2003, una propuesta de enseñanza del español como segunda lengua y de las 10 principales lenguas indígenas como segunda lengua entre poblaciones indígenas en las que se está perdiendo la lengua materna.”¹⁶

Esto es, o se enseña el español o una lengua conocida, ¿acaso se pretende reducir las lenguas indígenas a diez?, ¿Es cierto que se está perdiendo la lengua materna en algunas culturas? Y, en todo caso, si esto fuera cierto, ¿no es acaso la consecuencia del efecto integrador del sistema?.

Esto nos habla de que no existe un interés por conservar y respetar las culturas del país, mucho menos las lenguas como medio de expresión, comunicación y conocimiento, sino que solamente los que tengan mayor número de sujetos de una identidad serán respetados y no por una cuestión de valorización de lo diferente sino por una cuestión política, puesto que saben de la experiencia de los movimientos políticos de los pueblos indígenas.

En el apartado de los fines y propósitos de la educación intercultural bilingüe, se señala la centralidad y la nacionalidad de este proyecto llamado, contradictoriamente, intercultural y de respeto a la diversidad cultural: la finalidad es que “los niños y las niñas adquieran los conocimientos, las habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores fundamentales [todos según una concepción única] que les permitan [...] vivir y trabajar con dignidad [y] *participar en el desarrollo nacional ...*”

Por último, se dice, siguiendo al artículo 7 de la Ley General de Educación, que la educación debe fortalecer la “conciencia de nacionalidad” y el “aprecio por los símbolos patrios y las instituciones nacionales”¹⁷, es decir, las del gobierno federal y estatal, desconociendo y deslegitimando, de *facto*, las formas y ámbitos de gobierno de los pueblos indígenas.

Se trata de consolidar lo que Castells llama las “identidades legitimadoras”¹⁸, es decir, las identidades introducidas por las instituciones dominantes para que la dominación sea más racional, esto es, más sutil a través de un proceso largo de acondicionamiento (educación).

Entonces, la revisión histórica de los discursos educativos para los pueblos indígenas que se realizó en este apartado, nos muestra que el gobierno mexicano no ha logrado desprenderse del modelo europeo de educación que se adoptó desde Porfirio Díaz, a decir, el modelo positivista, uniformizante, universalista y, por tanto, intolerante hacia las diferencias culturales.

¹⁶ *Ibid.* P. 135.

¹⁷ *Diario Oficial de la Federación* [Capítulo 1 Disposiciones Generales] martes 13 de julio de 1993.

¹⁸ *Apud* en Enrique Sáez, Hugo En torno al concepto de cultura en Juárez Núñez, José Manuel y Comboni, Sonia [coord.] (2000) *Globalización, educación y cultura* México: UAM Xochimilco P. 90

No se ha desprendido de la perspectiva centro-uniformista, es decir, aquella que al reconocer la diferencia como inferior o como el principio del caos, no tolera la diversidad cultural, religiosa, sexual, política, etc., sino que busca la instauración y preservación de un pensamiento único con todo lo que ello implica, a decir, una única concepción del mundo y de su orden y, por tanto, un único proyecto de vida y nación (si es que éste aún existe en el actual contexto de globalización económica, política y cultural), el cual tiene como principio la uniformización de los sujetos para insertarlos en la lógica del capitalismo, a decir, el individualismo, la especialización, la producción, la competencia y la acumulación.

La educación indígena, carga el peso de lo que César Carrizales llama la ética de la hegemonía, la ética de las uniformidades y la ética de la dominación propias de los grupos que detentan el poder.¹⁹ Así, nuestra educación supuestamente intercultural “se enmarca dentro de un esquema político-cultural mayor basado en el ideal de un Estado-nación mal copiado del modelo burgués europeo, a sabiendas de la gran diversidad social, cultural, lingüística e incluso ideológica que hoy caracteriza a ese continente y aún a casi todos los países que lo conforman”.²⁰

Parece que se va develando el por qué de la existencia de una educación centro-uniformista, enmascarada con el nombre de intercultural y de bilingüe, que sigue ejerciéndose en las poblaciones indígenas. El hecho es que con la consolidación del neoliberalismo en México, ya no se trata de integrar a los indígenas a la nación, sino a las pautas que tal sistema político y económico marca como necesarias y permisibles.

¹⁹ Carrizales Retamoza, César. *A propósito de una estética de la identidad en Paisajes pedagógicos I* México: Lucerna Doigenis p. 85

²⁰ Sonia Camboni y José Manuel Juárez. *Cit pos Arriarán Cuellar, Samuel Multiculturalismo y Globalización. La cuestión indígena.* P. 35

1.2 La Globalización Neoliberal, Fundamento Político – Económico De La Educación Indígena Intercultural Bilingüe

“El actual orden económico mundial constituye un sistema de saqueo y explotación como no ha existido jamás en la historia. Los pueblos creen cada vez menos en declaraciones y promesas. El prestigio de las instituciones financieras internacionales está por debajo de cero. (...) ¡Algo tiene que hacerse por salvar a la humanidad! ¡Un mundo mejor es posible!”

CASTRO, Fidel

La centro-uniformidad política y pedagógica, trasfondo de los discursos educativos para los pueblos indígenas, ha perdurado hasta el presente a la par que un proceso histórico de modernización y ahora de neoliberalización, se ha arraigado en las estructuras políticas y económicas del país, por lo que la integración pedagógica de los pueblos indígenas ha devenido en un intento de amoldar las diferencias, ya no al modelo de nación mexicana, sino a los preceptos y a las lógicas de la globalización neoliberal.

Entonces, la finalidad de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe, desde el fundamento político-económico de la globalización neoliberal, es integrar las subjetividades de los pueblos indígenas a tal concierto mundial para que, al ser herederos históricos de territorios vastos en riquezas naturales, no obstaculicen los proyectos políticos y económicos de las grandes empresas transnacionales que quieren explotarlos, lo cual ha llevado a que esta educación sólo sea una mera instrucción impositiva de los saberes occidentales / mestizos que armonizan con tales pretensiones.

De lo que se trata es de neutralizar las posibles resistencias políticas y pedagógicas con que los pueblos indígenas pudieran interpelar a las ansias colonizantes, destructivas y de acumulación bárbara de las empresas transnacionales, sobretudo en territorios que representan riqueza en petróleo, maderas, minerales y agua, como es el caso de Chiapas.

Es por ello que, al mirar nuestro contexto presente, es decir, los elementos históricos, políticos y económicos, sus interrelaciones, sus tendencias de orden y de poder que nos están constituyendo como sujetos, podríamos pensar, en una posición claramente fatalista y por demás conveniente al sistema, que estamos frente a un orden mundial insuperable, es decir, indestructible en la concepción sistémica de Luhmann donde, además, los sujetos y sus praxis no trascienden puesto que somos una parte del entorno del sistema, es decir, nos relacionamos con la dinámica del sistema de una manera casi titeresca, pero el sistema no nos

necesita puesto que él se crea y se reproduce a sí mismo (el concepto de autopoiesis de Luhmann)²¹.

O bien, podemos considerar estos antecedentes como una posibilidad, como la potencialidad de construcción de un mundo distinto o, mejor aún, de mundos distintos.

En este apartado haremos una lectura de lo que implica la globalización neoliberal como el orden político-económico que está en y detrás de las políticas educativas “mundiales”²² centro-uniformistas dictadas por los organismos internacionales, específicamente por el Banco Mundial, para su puesta en marcha en los diferentes países.

La globalización, es decir, la integración mundial global de los Estados Nación surgió a mediados del siglo XX como un proyecto en el que se pretendía la construcción de un mundo único, homogéneo, esto es, de desarrollo global, por lo que la pobreza sería el elemento a eliminar.

El progreso mundial era el fin, sin embargo, lo único que se logró fue el caos: crisis de gobernabilidad, devaluaciones, contaminación, violencia, narcotráfico, aumento del desempleo y, por tanto, de la pobreza misma²³. Es decir, el proyecto de globalización fracasó pero, paradójicamente, permaneció puesto que los sujetos ya estábamos globalizados: la *internacionalización* de la economía, de la tecnología y de la cultura, así como la *transnacionalización*²⁴, es decir, la creación de organismos, empresas y movimientos político-económicos sin una sede nacional específica, ya estaban puestos en el terreno de juego.

Así el modelo del proyecto mostró su cara neoliberal, es decir, aquel que bajo el amparo del sistema capitalista, se erigió históricamente como modelo del mercado mundial, donde los nuevos valores de individualismo, competencia, acumulación, productividad, eficiencia y eficacia permearon el nuevo ideal de relación entre los sujetos y, más aún, entre los países.

Estos nuevos valores, rompen con la tradición de las identidades colectivas²⁵ e instauran, siguiendo a Ulrich Beck²⁶, una “identidad individual” y una “sociedad del

²¹ Luhmann, Niklas (1996) *Teoría de la sociedad y Pedagogía*. México: Paidós.

²² Aunque se aplican casi en todo el mundo, no son construidas por todo el mundo.

²³ Actualmente de los 6000 millones de habitantes del mundo, 2800 millones viven con menos de 2 dólares diarios y 1200 millones con menos de 1 dólar diario. De 6000 millones de habitantes, 4000 millones son pobres. (Banco Mundial)

²⁴ Los conceptos de internacionalización y de transnacionalización son puestos como antecedentes de la globalización por Néstor García Canclini (1999) en *La Globalización imaginada* Editorial Paidós

²⁵ Las identidades colectivas implican valores distintos a los individualistas de la globalización neoliberal. Ejemplo de ello, son las comunidades indígenas tzeltales y tzotziles donde existe el principio de “todos nos cuidamos a todos”, lo que significa que uno es responsable de lo que le pase al otro. En el mundo occidental, si se da el caso de un suicidio, por ejemplo, se dice: “es tu decisión”, en las comunidades indígenas, en cambio, se tiene la obligación de ayudar y cuidar al otro, pues su suicidio sería responsabilidad de todos. Se cambia el “yo”, por el “nosotros”.

egoísmo”, donde los individuos sólo se involucran de forma parcial en distintos espacios funcionales (el trabajo, el club, la escuela, las comunidades virtuales²⁷, etc.) que signifiquen la “realización” y el “triumfo” personal, imposibilitando cualquier forma de cohesión colectiva para mirar la totalidad del mundo, darse cuenta de los desastres económicos, políticos, ecológicos y sociales que en él ocurren y que nos trastocan y, posiblemente, para luchar por bienes comunes que contrarresten a tales desastres.

Por otro lado, retomando a Antony Negri²⁸, se señala que los Estados nacionales han quedado debilitados en su autonomía política, pues su poder ha sido subyugado por el aparato económico y las leyes del mercado mundiales, es decir, por las empresas capitalistas, quienes determinan la geografía actual del mercado mundial.

Así, en este nuevo liberalismo económico, los Estados-nación quedan reducidos a “instrumentos que registran los flujos de mercancías, de monedas y de poblaciones” (es notorio que el fenómeno de la globalización ha activado los movimientos migratorios en todo el mundo, lo cual dificulta, hasta cierto punto, el hablar de identidades locales, puesto que lo local, al ser sometido por la extrema pobreza, es obligado a desvanecerse al incorporarse al mercado laboral, es decir, a las grandes ciudades). Así, siguiendo a Noam Chomsky, “los Estados deben proteger y subsidiar a los ricos y disciplinar en el mercado a los pobres.”²⁹

La clave del éxito de tal sistema económico y político, se encuentra en que ha sido un proceso que se ha enmarcado, como lo señala John Saxe –Fernández, en relaciones de dominación y de apropiación de excedentes por parte de los países capitalistas centrales en relación con la periferia.³⁰

²⁶ Beck, Ulrich (2001) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* México: Paidós.

²⁷ Las comunidades virtuales, siguiendo a Rheingold, citado por Castells, son “una red electrónica autodefinida de comunicación interactiva, organizada en torno a un interés o propósito compartido [...] estas redes son efímeras en lo que respecta a sus participantes [...] ya que la mayor parte de la gente entra y sale de las redes según cambian sus intereses”. Tales intereses, que son los contenidos enseñados en la red, giran en torno a la música, los gustos, los estilos de vida, las modas, etc., que el mismo mercado pone como temas que propicien la “comunicación”. Las comunidades son devenidas en banales clubes. Castells, Manuel (1999) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red* México: Siglo XXI P. 395

²⁸ Hardt, Michael y Negri, Anthony (2002) *Imperio* México: Paidós

²⁹ Chomsky, Noam (1995) *cit. pos.* Flores Olea, Víctor (1999) *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo* México: Fondo de Cultura Económica. P. 276

³⁰ Moreno, Karina (2002) *Imperialismo y colonialidad. Entrevista a John Saxe-Fernández*. En esta entrevista señala, a manera de ejemplo, las monstruosas cantidades que se transfieren como excedentes de los países subdesarrollados de América Latina a los países ricos: 2 billones 100.000 millones de dólares, sin contar los montos reales de las ganancias que salen de la región por parte de las corporaciones internacionales. Con estas ganancias, dice, el cincuenta por ciento de la Inversión Extranjera Directa en América Latina viene de las ganancias obtenidas en las mismas economías nuestras.

Así, en la globalización neoliberal, los grandes absolutos, Dios, Ciencia y Razón, han perecido y han dado paso, como diría Nietzsche, al nuevo ídolo, es decir, al Poder Monetario con su respectiva consigna de *acumulación*.

Un nuevo semidiós se levantó a la par para posibilitar la consolidación de la globalización neoliberal: con el avance tecnológico (que por cierto, no se posee globalmente sino que es creado y utilizado en su mayoría por Estados Unidos, Europa y Japón) el *flujo comunicacional e informacional* se hizo presente.

Los satélites, los sistemas de información, los recursos electrónicos, el transporte aéreo y los servicios “planetarios”, abrieron el camino para la construcción de un mercado mundial (una Disneylandia global siguiendo la metáfora de Octavio Ianni) y del “acondicionamiento” ininterrumpido de los individuos para que sean sus fieles consumidores, mientras que, como señalé antes, los territorios y las fronteras no existen sino en virtud de ser puente flexible de mercantilización, en cuanto a la libre circulación de capitales, así como protectores de las inversiones extranjeras.³¹

Esto nos permite observar la función reguladora que se les confiere a los estados-nación, mismos que se encuentran monopolizados por los grupos nacionales que más ganancias tienen con la globalización neoliberal y por las corporaciones transnacionales que realizan acuerdos políticos y económicos con los primeros. Un ejemplo de esto es que el gobierno mexicano ha otorgado el monopolio de los recursos alimenticios a transnacionales como Nestlé, Pepsico, Coca-Cola, Danone, entre otras.³²

Regresando al proceso de flujo de las comunicaciones y las informaciones que preforma a los individuos para que configuren su vida en torno a la producción y al consumo, es de notar que se trata, de lo que Manuel Castells llama la *sociedad en red*³³, es decir, aquella en la que la transacción de información por internet es el instrumento principal de la globalización del capital con su matiz neoliberal, donde el nuevo orden político, tecnológico y económico es llevado a los países (no con el mismo grado tecnológico ni a todos los habitantes terrestres, por supuesto³⁴) configurando al mundo moderno, bajo una sola lógica de pensamiento: el progreso dado por la producción, la valoración del conocimiento que representa utilidad y la felicidad como adaptación al sistema donde el adaptado y el sobreviviente será, no el más fuerte en el sentido darwinista de selección natural, sino el más hábil y el que más competencias tenga para producir.

³¹ Pensemos en el Tratado de Libre Comercio que México firmó con Estados Unidos y Canadá y en el proyecto del Plan Puebla Panamá que amenaza actualmente.

³² Shiva, Vandana *El mundo en el límite* en Giddens, Anthony (2001) *En el límite: la vida en el capitalismo global* México: Paidós

³³ Castells, Manuel (1999) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red* México: Siglo XXI

³⁴ Los excluidos de los beneficios y privilegios del progreso son una consecuencia de la dinámica elitista de la globalización neoliberal.

Así, siguiendo a Castells, las redes de comunicación reflejan los intereses comerciales de las principales organizaciones privadas y públicas que detentan el monopolio de ideologías, valores, gustos y estilos de vida que, posteriormente, serán enseñadas como necesidades de primer orden a los individuos receptores (de radio, de televisión, de internet), para su consumo.

Entonces, la gran finalidad de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías es la del entretenimiento que vende todo³⁵, hasta lo diferente y lo excluido, pues las culturas son absorbidas por las empresas de la comunicación y la publicidad, reduciendo, neutralizando y encapsulando las costumbres, las tradiciones, las contraculturas, para venderlas a un público cada vez menos preocupado, porque el entretenimiento no exige ningún esfuerzo crítico, por conocer los orígenes culturales, históricos o geográficos, e incluso los procesos de explotación que hay detrás, de lo que compra, escucha o ve.

Las tecnologías de la comunicación son productoras de conocimientos y significados que favorecen la permanencia del límite permisible de actividad y normatividad en la vida de los individuos: el trabajar obedientemente más de doce horas de lunes a sábado³⁶, ganar el suficiente dinero para consumir en el “tiempo libre” entretenimientos y todos aquellos productos que se les han hecho creer como necesarios³⁷ para, finalmente, sentir en carne propia el sentido de la vida que le han comprado a los empresarios: el éxito y la realización personal, dado por esos indicadores de producción y consumo bárbaros.

Es el ejercicio del *biopoder*: “el poder se ejerce a través de maquinarias que organizan directamente los cerebros [...] y los cuerpos [...] con el propósito de llevarlos hacia un estado autónomo de alineación, de enajenación del sentido de la vida y del deseo de creatividad.”³⁸

³⁵ Para que se cumpla esta finalidad de entretener y atraer más público (tener rating), y no de informar o propiciar el análisis y la crítica de los hechos, todos los acontecimientos políticos, sociales, bélicos y culturales son devenidos en espectáculos que permiten anunciar marcas, teniendo una doble ganancia: por un lado, se neutraliza políticamente a los individuos y, por otro lado, se les hace consumir ciertos productos.

³⁶ Como lo señala Canclini, en estos tiempos neoliberales, “el trabajo es rígido porque es inseguro, hay que cumplir estrictamente los horarios, los rituales de sometimiento, la adhesión a un orden ajeno que el trabajador acaba interiorizando para no quedarse sin salario.”

³⁷ A este respecto, Mc Laren hace la siguiente advertencia: “Investigadores como Krugman informan que el ver la televisión hace que se detenga el hemisferio neocortical izquierdo del cerebro (el cual regula el pensamiento analítico y el análisis lógico) [...] El detenimiento se produce o debido al acostumbamiento a la proyección de puntos o a una “sobrecarga” durante el proceso de proyección [...] Ello promueve una “recordación evocada” antes que una “recordación aprendida” y, asimismo, asociaciones libres y conexiones inconscientes [...] Este proceso abre el espacio privado del espectador a sentimientos y asociaciones que se hallan a disposición de la colonización por parte de la industria de la publicidad.” Mc Laren, Peter (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* Argentina: Rei Argentina P. 142.

³⁸ Este termino es retomado de Michael Foucault en Hardt, Michael y Negri, Anthony (2000) *Imperio* Harvard University Press p. 38

Se trata de lo que Mc Laren llama la “pedagogía perpetua”³⁹, pues las tecnologías de la comunicación enseñan en todo momento y en todo espacio los conocimientos que las mismas empresas producen, orientados hacia la promoción, en el inconsciente de los individuos, del deseo de los objetos y las imágenes que éstas mismas venden.

Tal pedagogía, entonces, enseña la nueva cultura neoliberal: una cultura del trabajo, del consumo, de las inversiones y de la publicidad, misma que no tiene un origen geográfico y político definido, por lo que, al desconocer los individuos desde donde se habla en la radio, en la televisión, en internet, se va condicionando en ellos, como lo señala Canclini, “la sensación de que es difícil modificar algo, que en vez de ese programa de televisión o de ese régimen político podría haber otro.”⁴⁰

Parte del problema con los pueblos indígenas es, entonces, el hecho de que se resistan a “apropiarse” de esa cultura, rechazando la explotación indiscriminada de los recursos naturales o, simplemente, el hecho de que, al no tener el hábito ni las posibilidades de acumular dinero, no tengan la capacidad de adquisición suficiente como para entrar a los ritmos que marca el consumo.

Por otro lado, en cuanto a la valoración e imposición del conocimiento que representa utilidad y venta, en menoscabo del conocimiento construido por los propios pueblos, existe un hecho importante y peligroso que el gobierno mexicano ha permitido.

Se trata de que ciertos aspectos de la biodiversidad y del conocimiento de los pueblos indígenas con respecto a ésta, están siendo arrebatados y patentizados por empresas trasnacionales, con el apoyo de ruines legislaciones globales como es el acuerdo de la Organización Mundial de Comercio sobre Derechos de Propiedad Intelectual Relacionados con el Comercio⁴¹, que considera que tales derechos sólo pueden ser reconocidos a personas y no a comunidades o pueblos, por lo que los beneficios económicos que tales patentes generen sólo pueden ser de individuos y no de los pueblos. El conocimiento es transformado en mercancía.

Señalo que es una cuestión importante y peligrosa, porque si el conocimiento indígena se considerara como legítimo (integrándolo posiblemente en el currículo de educación para los pueblos indígenas, buscando desarrollar ese tipo de investigaciones) tendría un gran peso político y económico de gran trascendencia para el país, pues los conocimientos ancestrales de explotación de la tierra y de sus recursos, de manera controlada, es decir, no con afanes de acumulación y ganancia, están siendo sustituidos hegemónicamente por un monocultivo mundial y por alimentos manipulados, que lleva a problemas de salud como el cáncer.

³⁹ *Ibid*, P. 143

⁴⁰ García Canclini, Néstor (1999) *La Globalización imaginada* México: Paidós p. 27

⁴¹ Tal acuerdo fue determinado por empresas norteamericanas, japonesas y europeas.

Es decir, el reclamo de reconocimiento de la diversidad, incluso epistemológica, ante la centro-uniformidad neoliberal, no es un reclamo nostálgico, sino más bien una necesidad para la sobrevivencia de poblaciones a largo plazo.

Aunque es de notar que la sobrevivencia de las poblaciones, no es algo que interese a los organismos internacionales, pues el Banco Mundial, del que más adelante hablaremos, está previendo que para el 2010, alrededor de 2500 millones de personas carecerán de agua potable, sobre todo en China, India, Estados Unidos y México, por lo que, tal escasez, dará paso a un control que representará una fuente de beneficios económicos para este organismo y para las trasnacionales que tienen el monopolio del agua como la Générale des Eaux y la Suez Lyon-naise des Eaux.

Esto es, como lo señala Canclini, la globalización se presenta como un conjunto de procesos de homogeneización que, a la vez, genera nuevas diferencias y desigualdades. En este sentido, señalaremos las políticas educativas del Banco Mundial con respecto a los *diferentes* países para lograr este objetivo *homogeneizante* que perpetúe las condiciones estructurales arriba explicadas y que “apacigüe” posibles resistencias de los pueblos.

Haremos un breve repaso histórico para comprender por qué se dictan estas políticas educativas mundiales.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se crea la Organización de Naciones Unidas con la finalidad de evitar nuevas guerras, de relacionar a los países para alcanzar el desarrollo y eliminar la pobreza, integrando así al sistema-mundo.

Respondiendo a la necesidad de instituciones que posibilitaran la absorción de las economías de los países subdesarrollados y así continuar con este orden de explotación y dominación, se crean el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, para financiar la restauración de los países afectados por la guerra pero, además, para financiar y direccionar, desde su sede en Washington, el progreso y el desarrollo mundial, manteniendo las relaciones de dependencia de los países pobres con respecto a las potencias mundiales.

El FMI, se encarga de decidir los préstamos y el monto del capital partiendo de una evaluación de las políticas económicas desde la lógica de la economía mundial; y el BM de decidir cómo usar los préstamos, es decir, construye proyectos de apoyo social y de desarrollo de las economías.

Así, siguiendo la teoría de la autoridad imperial⁴², ambas instituciones funcionan como protección del equilibrio de ésta, a través del manejo de la fuerza militar, la moneda (deconstruyendo los mercados y las políticas económicas nacionales) y la comunicación, rubro donde entran los proyectos educativos y culturales regidos por las lógicas globalizantes.

⁴² Esta tesis es trabajada en Hardt, Michael y Negri, Anthony (2000) *Imperio* Harvard University Press.

Con el control de la comunicación se hace posible la transmisión de la ideología neoliberal que llevará a los individuos a ciertas prácticas referentes a sus hábitos y costumbres que, en el caso de la lógica global, serán tendientes al consumo.

En este sentido, es importante situarnos en el planteamiento que hace Walter Mignolo⁴³, con respecto a la geopolítica del conocimiento, es decir, el dar cuenta del lugar desde donde se enuncian, los proyectos educativos en nuestro caso, para conocer las finalidades políticas que conlleva. Así, recordemos que el lugar de enunciación del Banco Mundial es Washington, con una tendencia de concepción, explicación y actuación en el mundo notoriamente neoliberal. Es decir, dice Mignolo⁴⁴, existe una complicidad entre epistemología, control social y organización del poder.

Estos proyectos se realizan a través de organismos también internacionales como lo es la UNICEF y la UNESCO, siendo en cuanto a la educación, el sistema educativo de cada país el que asume y aplica tales proyectos y “recomendaciones”. En México las instituciones encargadas de ello son la Secretaría de Educación Pública⁴⁵, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Dentro del Banco Mundial no todos los países tienen el mismo poder de decisión con respecto a los proyectos nacionales, sino que existen tres potencias que deciden y legitiman esos planes, a decir, Francia (quien tiene un gran peso histórico por ser el primer Estado moderno y ser el constructor del proyecto de modernidad), Inglaterra y Estados Unidos, siendo este último el que, por tener mayor poder económico, cuenta con el 20% de los votos dentro del BM, cuando la Unión Europea tiene el 25%.

En este contexto es como se piensan, se construyen y se “recomiendan” las políticas educativas, bajo una lógica única (la del neoliberalismo) y un solo proyecto, para lograr ese supuesto desarrollo mundial. En este sentido, el neoliberalismo es entendido como la puesta en marcha de los “recetarios” del FMI y del BM.

Así, en el informe sobre el desarrollo mundial titulado *Lucha contra la pobreza*, se indica que, para aliviar la problemática del aumento progresivo de la pobreza en el mundo, las instituciones estatales y sociales deben responder a la necesidad de educación, asegurando la educación primaria universal, es decir, solamente a este nivel y bajo la lógica de la integración universal vertical, donde lo universal no es otra cosa que, siguiendo a Mignolo⁴⁶, la historia y el conocimiento ubicados, tanto

⁴³ Mignolo, Walter (compilador) *Capitalismo y Geopolítica del conocimiento* México: Paidós

⁴⁴ Mignolo, Walter (2000) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento* p. 21-29

⁴⁵ La Dirección General de Educación Indígena es una institución supeditada a la SEP.

⁴⁶ Esta idea se maneja en Mignolo, Walter (compilador) *Capitalismo y Geopolítica del conocimiento*

geográfica como cronológicamente, desde Grecia en el pasado hasta Estados Unidos en el presente: se trata de la integración a la civilización occidental, al sistema-mundo moderno.

Se habla, en este informe, de la necesidad de dar oportunidad a los pobres (los indígenas son la mayoría de los pobres en México) de ingresar a la escuela para poder trabajar. Es decir, las políticas educativas están siendo pensadas como mero instrumento de la política económica, pues la idea que subyace es, como lo señala Coraggio⁴⁷, la de promover el uso productivo del recurso más abundante de los pobres: su fuerza de trabajo, proveyéndolos de servicios básicos como salud y educación primaria. El gasto en educación equivale a invertir en capital humano y eso genera un incremento en el ingreso.

¿A qué se refiere, entonces, esa educación primaria? A las competencias básicas para el desarrollo: el lenguaje (español, claro, y el inglés para nosotros los “mestizos”), las ciencias asociadas a la resolución de problemas y las matemáticas. La educación “intercultural”, promovida actualmente sólo es válida por la preocupación de que, en la lógica neoliberal, los indígenas se integren al campo productivo, ya no en sus poblaciones originales, sino emigrando a las ciudades que necesitan satisfacer las necesidades del mercado de trabajo como Tijuana, Nuevo León, Matamoros, la ciudad de México y Estados Unidos.

Esto es, en la idea de un sistema-mundo, los conocimientos valorados serán sólo aquellos que colaboren en ese progreso mundial (que de mundial solo tiene el nombre, debería decirse progreso de las familias poderosas), quedando fuera todos aquellos conocimientos culturales y sociales que no representan utilidad. Este modelo de desarrollo de competencias es impuesto a los países, desde un poder económico, sin importar que su modelo no se ajusta a la realidad histórica de los mismos.

Es importante observar que en México, tales recomendaciones educativas neoliberales han logrado arraigarse a nivel gubernamental, pues, como se sentó en el apartado anterior, se tiene la tradición histórica de la adopción del liberalismo desde el Porfiriato, la cual posibilitó la consolidación de la propiedad privada, de la ruptura de límites para la explotación extranjera de los bienes nacionales y de una educación que llevara el trasfondo ideológico de la libertad para la búsqueda del logro de intereses personales y, por ende, para la competencia.

De esta manera, como lo señaló el Dr. Juan Bello Domínguez en la Segunda Reunión Nacional de la Red de Educación Intercultural en 2001, la política

⁴⁷ Coraggio, José Luis. *Las propuestas del Banco Mundial para la educación*. P. 40. Más adelante señalará que la idea de que la educación es un elemento importante para el progreso fue retomada del llamado “Milagro del Este Asiático” donde, al proveer a la población de educación primaria, secundaria y de habilidades técnicas, lograron obtener un capital humano apto para el desarrollo económico rápido. Sin embargo, en estos países asiáticos, también se hizo una redistribución más igualitaria del ingreso, lo cual hizo posible el desarrollo, pero el BM, reduce su lógica a educación es igual a progreso sin mirar, ni por equivocación, la desigualdad en la distribución de la riqueza.

educativa actual esta fundamentada en torno al discurso técnico-administrativo del costo beneficio.⁴⁸ Esto es, los modelos curriculares giran en torno a la mecanización, el control y la medición, pues ello promoverá el aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas.

Con lo revisado en este apartado queda claro que las políticas educativas, en general, y las referidas a la educación intercultural bilingüe, no son construidas por el Estado mexicano sino que son asumidas como “recomendaciones” (impuestas) de los organismos internacionales, mismos que giran en torno a la lógica centro-uniformista de la competencia y la acumulación bárbara, es decir, es necesario eliminar todo aquello que salga del sistema, es necesario eliminar a las culturas que van en contra de la lógica de mercado y competencia.

O bien, hay que integrar, la subjetividad de los sujetos de esas culturas, al sentido teleológico de alcanzar el bienestar económico concretado en la acumulación monetaria, de bienes materiales, es decir, es necesario integrarlos al sistema. La educación es su arma de combate para tal integración.

Lo interesante es que tal eliminación e integración no es mecánica, cual si fuera un “chip educativo” que se inserta en el interior de los pueblos para programarlos neoliberalmente, pues existen intermediaciones históricas aún más arraigadas en las subjetividades de los sujetos indígenas, como son sus formas de convivencia ética y política, sus formas económicas, sus formas pedagógicas y sus formas de resistencia, consolidadas a través de siglos de existencia y reproducción por generaciones, aunque con las debidas adaptaciones y cambios acordes a los momentos históricos que han sucedido. Los pueblos tzeltales y tzotziles nos dan un buen ejemplo de ello.

⁴⁸ Bello Domínguez, Juan (2001) *Políticas educativas de la Educación Indígena* Ponencia presentada en la Segunda Reunión Nacional de Educación Intercultural celebrada en Tepic, Nayarit del 11 al 14 de noviembre de 2001.

1.3 Los Pueblos Tzeltales Y Tzotziles. El Caso De Los Municipios Autónomos Zapatistas De Chiapas “Los Caracoles”, Ejemplo De Resistencia De Los Pueblos Indígenas

“Dicen que dicen que decían que el caracol representa el entrarse al corazón, que así le decían los primeros al conocimiento [...] que el caracol también representa el salir del corazón para andar el mundo, que así llamaron los primeros a la vida [...] que con el caracol se llamaba al colectivo para que la palabra fuera de uno a otro y naciera el acuerdo [...] que el caracol era ayuda para que el oído escuchara incluso la palabra más lejana”.

Subcomandante insurgente Marcos

Al iniciar este apartado, es necesario aclarar que no se hará referencia al indígena como aquella condición de sumisión que los conquistadores españoles dieron al habitante de nuestro país, sino a los pueblos y a sus culturas, dignos por sí mismos como cualquier otro pueblo del mundo, que han permanecido desde aquella feroz colonización y que nos hablan de nuestro pasado prehispánico, mismo que no ha perdurado eternamente estático y sin ninguna transformación sino que también ha cambiado como las condiciones históricas y sociales de México lo han hecho.

Recordemos que la palabra indígena, etimológicamente, viene del latín *indu* que significa *en*, y de *ageno* que significa *engendrar*, por lo que con esa expresión hacemos referencia a los que nacen en una región, a los pueblos originarios de una región específica.⁴⁹

Así, en esta parte de la investigación, es menester dar cuenta de que, debido a las circunstancias históricas, políticas y económicas que hemos señalado, en las que es notorio el afán de integración de estos pueblos, considerados desde la hegemonía como bárbaros e incivilizados, a la centro-uniformidad nacional y, ahora, neoliberal, los pueblos indígenas han mostrado una resistencia política y cultural importante.

Esta resistencia a integrarse no ha sido de ninguna manera lineal, pacífica o natural, sino que, desde, la colonización ha estado marcada por una *relación social de desigualdad* con respecto, en un primer momento, a los mismos colonizadores españoles, a los criollos, etc., y, en un segundo momento, al fruto

⁴⁹ En 1978, el Dictionnaire de L'Academic Francaise introdujo este vocablo de antecedentes clásicos, y lo unió a los destinos de las palabras indio.

de la mezcla biológica, no cultural pues no ha desembocado en la construcción de una nueva cultura⁵⁰, de la población indígena y la española, a decir, los mestizos. Entonces, se presentará un esbozo de los pueblos indígenas tzeltales y tzotziles, sujetos de este trabajo, así como a sus formas de resistencia a la centro-uniformidad nacional y neoliberal.

Para empezar, se ubicará a los pueblos indígenas como unidades sociales de identificación étnica⁵¹, son pueblos independientes, lingüística y culturalmente, del modelo de Estado-nación francés que se consolidó en México. Si consideramos que cultura, como construcción histórico-social que da cuenta de la objetivación de lo humano, incluye aquellas formas de concebir al mundo, al sujeto dentro de él, a las modalidades de organización, de gobierno, de economía, de educación, de formación, etc., los “pueblos indígenas” suponen culturas diversas y diferentes de la que constituye al Estado nacional mexicano.

Así, podemos decir que los pueblos indígenas son, en el presente, la continuación no lineal de las culturas prehispánicas en relación directa con el contexto de modernidad en el que también coexisten.

Aquí sería interesante agregar, buscando romper con las imágenes permisivas de la opresión y del abuso, la visión que nos da el subcomandante Marcos de los indígenas: “no les acomodan ni la imagen diabólica de los sacrificadores de humanos para malcontentar a los dioses, ni la del indígena menesteroso con la mano tendida esperando la limosna o la caridad de quien todo tiene, ni la del buen salvaje que es pervertido por la modernidad, ni la del infante que divierte a los mayores con sus balbuceos, ni la del sumiso peón de todas las haciendas que hieren la historia de México, ni la del hábil artesano cuyo producto adornará las paredes de quien lo desprecia, ni la del ignorante que no debe opinar sobre lo que está más allá del reducido horizonte de su geografía, ni la del temeroso de dioses celestiales o terrenos”.⁵²

Entonces, los pueblos indígenas no se consideran a sí mismos como pueblos ajenos a la nación mexicana, pero sí ha persistido su demanda de “seguir siendo pueblos indígenas; es decir, organismos políticos con pleno derecho para manejar colectivamente la tierra, mantener sus tradiciones (usos y costumbres), y

⁵⁰ No fue posible la construcción de una nueva cultura a partir de esta mezcla del indígena y el español, pues fueron sometidos a condiciones de explotación y marginación imposibilitando su continuidad como pueblos diferentes. Baste recordar que de 1530 a 1580, la población total de Mesoamérica que era de 16 millones aproximadamente, se vio reducida a sólo un millón.

⁵¹ Muñoz, Héctor *Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México* en Bertely Busquets, María (coordinadora) (2003) *Educación y Diversidad Cultural Tomo 1* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

⁵² Subcomandante insurgente Marcos. “Los zapatistas ni se rinden ni claudican: Marcos” *La Jornada* Jueves 24 de julio de 2003. p.15

conservar la autonomía para nombrar sus autoridades y disponer de sus recursos.⁵³

Ahora bien, los pueblos tzeltales y tzotziles, no son ajenos a esta demanda, pues ellos mismos poseen una histórica estructura económica, política y sociocultural propia. Veamos cómo se perfila hasta nuestros días.

Los tzeltales son los “winik atel” (hombres trabajadores) y los tzotziles son los “batsil winik’otik” (hombres verdaderos). Los “winik atel” habitan los municipios de San Juan Cancuc, Chenal, Oxchuc, Tenejapa, Sitalá, Socoltenango, Yajalón, Chilón, Ocosingo, Amatenango del Valle y Aguatenango; mientras que los “batsil winik’otik” habitan los municipios de El Bosque, Chalchihuitán, Chamula, Chenalhó, Huixtán, Mitontic, Zinacantán, Larráinzar, Pantelhó, Huitiupán, Simojovel de Allende, Totolapa, Jitotol, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Bochil, Ixhuatán, Soyaló, Venustiano Carranza, Ixtapa, Teopisca y San Cristóbal de las Casas.

Históricamente, los pueblos tzeltales y tzotziles han sido explotados y marginados desde la época colonial. Baste recordar que en 1528 se funda la Ciudad Real en lo que hoy es San Cristóbal de las Casas, creando el sistema de encomienda y de reducción, por lo que estos pueblos fueron otorgados en encomienda a los conquistadores. De esta manera los tzeltales y tzotziles debían pagar tributo a éstos dos veces por año y prestar su trabajo en minas, molinos y propiedades particulares.

En la segunda mitad del siglo XVI, se logra limitar la práctica de las encomiendas, sin embargo, se les otorgó legalmente las tierras a los españoles, dando paso a las haciendas, con su respectivo régimen explotador.

Este hecho también dio paso a la larga tradición de sublevación y resistencia de los pueblos tzeltales y tzotziles. Así, en las primeras décadas del siglo XVIII, comienza una rebelión indígena en las comunidades tzeltales, llamando el Consejo de Ancianos de Cancuc, en 1712, a tzotziles y tzeltales a sublevarse contra el poder colonial. Las tropas españolas oprimieron el levantamiento en 1713.

El siglo XIX, estuvo plagado de despojos de las tierras comunales a los tzeltales y tzotziles, por lo que continuaron las insurrecciones, como la ocurrida entre 1867 y 1870: la rebelión de Cuzcat, suprimida en 1870, obligando a los “vencidos” a trabajar como baldíos. Se conoce como “indios baldíos” a aquellos a quienes el dueño de un rancho les alquila un pedazo de tierra a cambio de trabajo y de una parte de la cosecha.⁵⁴

Finalmente, en 1878 se suprimen legalmente las tierras colectivas, vendiéndolas a alemanes, ingleses, norteamericanos y españoles.

⁵³ Florescano, Enrique. *Siete tesis equivocadas sobre los grupos étnicos*. *La Jornada*, 12 de marzo de 1998.

⁵⁴ Benítez, Fernando (1967) *Los indios de México Tomo 1* México: Biblioteca Era p. 212

Con el inicio de las explotaciones cafetaleras y madereras en el Soconusco y la Lacandona, inicia una nueva forma de explotación hacia los pueblos tzeltales y tzotziles: “el enganche”. Para entender la magnitud de tal atrocidad, referiré una anécdota de Fernando Benítez.

Estando en San Cristóbal, lugar donde los tzeltales y tzotziles venden sombreros, morrales, redes, metates, arpas, guitarras, huaraches, chamarros, ponchos, bordados y cerámica, Benítez ofreció veinte pesos a un indígena que vio muy pobre, entonces el indígena se ofendió, dijo que era “dinero maldito” y comenzó a pasar la voz entre sus compañeros. Atemorizado Benítez ante tal reacción, preguntó a un indígena que lo acompañaba qué sucedía y él le respondió: “Esa es la estrategia de los enganchadores, les dan 10 ó 20 pesos delante de testigos y el indio queda empeñado durante largo tiempo. Todo el dinero que les ofrecen deben pagarlo con su sangre.”⁵⁵

Ante esta situación, en 1934 se creó el Departamento de Acción Social y Cultural y de Protección al Indígena, mismo que en 1935 decretó el fin de la práctica del enganche, sin embargo, ésta se sigue presentando pues, como lo señala Benítez, el gobernador, las autoridades agrarias, forestales o judiciales se alían a los explotadores de los indios.

A partir de 1950, los tzeltales y tzotziles empezaron a trabajar en las fincas cafetaleras pues la reducida milpa que les han dejado los opresores, les da maíz para dos meses, siendo que el trabajo del campo se realiza durante todo el año, y a veces cuentan sólo con algunas gallinas o un cerdo.

Su organización política y sociocultural, está estructurada en torno al “teklum”, centro ceremonial y cabecera municipal, siendo tradicionalmente los ancianos los que detentan la autoridad, por su experiencia de vida y por su trayectoria participativa en la comunidad.

La autoridad es ejercida en tres niveles de gobierno político-religioso: el ayuntamiento constitucional (donde sólo pueden participar los que lean, hablen y escriban en español), el ayuntamiento regional (compuesto por mayores, síndicos, regidores, alcaldes y gobernadores que abandonan su milpa para residir en la cabecera municipal, asumiendo ellos mismos los gastos que implica el cargo) y los principales (que sirven a la comunidad y que, por ello, ganan el reconocimiento en ésta, llegando a ser la autoridad suprema).

Para poder obtener un cargo, el indígena debe tener suficiente maíz para alimentar a las autoridades y a su familia, además de que el maíz es fundamental en las concepciones y valores tzotziles y tzeltales, pues es fuente de la vida y de prestigio social. Si se sabe trabajar la tierra, am'tel (trabajar), se tiene mucho maíz, lo cual le posibilita acceder a un cargo en la jerarquía político-religiosa.

⁵⁵ *Ibid*, p. 196

En este sentido, la educación es concebida como la lenta maduración del alma (ch'ulel), mediante el aprendizaje de cómo llegar a ser un buen cultivador de maíz, por lo que la educación está vinculada al trabajo y a la comunidad misma.

La organización temporal, entonces, está dada por los periodos de siembra y de cosecha, por lo que en éstos, los niños son requeridos por sus padres para el trabajo, viéndose impedidos para acudir a la escuela oficial según su calendarización de días hábiles.⁵⁶

En cuanto al uso cotidiano de la lengua en los pueblos tzeltales y tzotziles es hablada en todo espacio y momento, a diferencia de otros pueblos como los choles que habitan en el pueblo de Tila, donde sólo los ancianos y algunas familias la conservan, pues su uso es causa de vergüenza o limitante para relacionarse con los vendedores locales, quienes solo hablan el español.

Sin embargo, toda esta forma de vida comunitaria se ha visto históricamente “frenada” por la existencia de una división clara entre los indígenas y los ladinos o “kashlanes” que habitan en San Cristóbal de las Casas y que ejercen el poder económico y político en Chiapas.

Según los pueblos indígenas, los kashlanes los consideran seres inferiores, por lo que buscan cómo aprovecharse de ellos, incluidos los maestros oficiales, situación que ha llevado a que hasta el presente no haya un reconocimiento de la dignidad, ni del valor y legitimidad de la organización sociopolítica de estos pueblos, dando paso a múltiples rebeliones indígenas contra el dominio y la explotación para lograr la autonomía como pueblos, una de las cuales es la del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

La lucha del EZLN, condensa la demanda de los pueblos tzeltales y tzotziles (entre otros) del mantenimiento de su identidad cultural⁵⁷ y de su organización social, diferenciada dentro del Estado, el cual tendría que replantearse desde el reconocimiento y la protección jurídica de tales diferencias.

Demandan lo que Guillermo de la Peña llama la “ciudadanía étnica”⁵⁸, misma que en la historia de nuestro país jamás se ha visto realizada, pues ésta más bien les ha mostrado a los pueblos indígenas un rostro de miseria, despojo, desnutrición, olvido, enfermedad, explotación, injusticia, guerra y muerte.

⁵⁶ Esta es una de las quejas de los maestros oficiales, a decir, la de que la asistencia de los niños a la escuela no sea constante, según los testimonios que ellos mismos dan, sin embargo, aquí comenzamos a notar el desfase entre una educación que supuestamente pretende respetar a los pueblos indígenas y la imposición de horarios y calendarios que no lo hacen.

⁵⁷ Identidad cultural referida a la construcción colectiva de un “nosotros”, de un *sentido de pertenencia a una cultura* que se sabe poseedora de un legado histórico, político, social y cultural de los pueblos mesoamericanos.

⁵⁸ De la Peña, Guillermo (1999) *Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada*. Desacatos. *Revista de Antropología Social CIESAS*, No. 1

De esta manera y ante la explotación y escarnio histórico de los pueblos indígenas, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional inició un levantamiento armado el uno de enero de 1994⁵⁹, tomando militarmente los municipios de San Cristóbal, Ocosingo, Chanal, Pajaritas, Oxchuc, Suixtin y Altamirano, declarando la guerra al gobierno federal y emitiendo la Declaración de la Selva Lacandona donde se postularon las demandas zapatistas que son, precisamente lo que les han quitado: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz y donde se hizo un llamado a la sociedad civil para que se integrara a su lucha.

El EZLN comienza una lucha contra el capitalismo y contra el mal gobierno, fundamentándose en los esfuerzos revolucionarios de Emiliano Zapata por redistribuir la tierra entre los campesinos a través de la Comuna de Morelos y su lema insurgente “Tierra y Libertad”, en la Teología de la Liberación⁶⁰ y en las tradiciones comunitarias mayas, de las cuales tomó el rito con el que se inició el movimiento armado⁶¹: los tzeltales con sus camisas blancas y sus ponchos negros y los tzotziles con sus ponchos rojos declaran esta oración: Siete palabras, siete fuerzas, siete caminos. Vida, verdad, los hombres, la paz, democracia, libertad y justicia. Siete palabras que le dan poder al bastón de mando. Toma el cetro de las siete fuerzas y empúñalo con honor.” Estos son los caminos que se deben aprender.

Como era de esperarse, el gobierno federal, representado por Carlos Salinas, no tardó en reprimir el movimiento indígena bombardeando con el apoyo de la Fuerza Aérea Mexicana⁶². Ante esto el EZLN, propone el cese al fuego de ambas partes y hace un llamado al diálogo formando una comisión nacional de intermediación, por lo que propone como sus intermediarios a Rigoberta Menchú y al obispo Samuel Ruíz. Por su parte, el gobierno federal nombra a Manuel Camacho Solís como el Comisionado para la Paz y la Reconciliación en Chiapas.

Es hasta el 20 de febrero cuando se inician las Jornadas por la Paz y la Reconciliación en San Cristóbal, los conocidos “diálogos de San Cristóbal”, en los que los pueblos indígenas, a través del subcomandante Marcos, dejan claro que

⁵⁹ La información del EZLN y de sus encuentros con el gobierno federal, será retomada de Fernández Chrislieb, Paulina (1997) *Cronología de cuatro años de levantamiento zapatista* en la página www.ezln.org y de Díaz Polanco, Héctor (1997) *La rebelión zapatista y la autonomía México: Siglo XXI Editores*

⁶⁰ La Teología de la Liberación es un enfoque religioso, de los años sesenta, que promueve la comprensión y la lucha política contra la opresión para lograr la libertad y la justicia en el mundo.

⁶¹ Esta es una referencia que se encuentra en Mc Laren, Peter (2001) *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución México: Siglo XXI p. 72*

⁶² Desde ese tiempo a la fecha, la represión paramilitar no ha cesado, pues estos grupos se han instalado en las comunidades introduciendo cambios importantes en su organización cultural (circulación de marihuana y entrada de practicas de prostitución) y hasta económicos (los precios de los productos básicos se han incrementado bajo el argumento de que los militares tienen el poder adquisitivo para cubrir tales precios aunque la comunidad quede en desventaja). Esta información se encuentra en Fernández Chrislieb, Paulina (1997) *Cronología de cuatro años de levantamiento zapatista* en la página www.ezln.org

demandan un “nuevo pacto entre la federación – estados – municipios que acabe el centralismo y permita la *autonomía económica y cultural*. No pedimos separación, sólo respeto a la lógica federal. Lo que sería la mejor forma: *que a cada pueblo se le dé autonomía (...)* por eso pedimos cambios en la relación estatal, nuevos municipios, regiones pluriétnicas y que, en base a esto, se convoque a nuevas elecciones y reforma electoral estatal que incluya autonomía. (...). La reforma salinista al 27 Constitucional debe ser anulada y el derecho a la tierra debe volver a nuestra Carta Magna.”

Esto es, lo que se planteó, desde el principio, como la demanda de los pueblos indígenas era la autonomía desde lo estructural, desde la posibilidad de autodeterminación en su territorio, una autonomía económica, política, cultural, que les permitiera tener, por primera vez en la historia, justicia, tierra y libertad.

Camacho Solís entrega un documento gubernamental que es puesto a consideración de los pueblos indígenas y que es rechazado, debido a que “el mal gobierno pretendió reducir la demanda de autonomía a las *comunidades* indígenas y deja intacto el esquema centralista de poder que magnifica, a estructura dictatorial, el poder ejecutivo federal.” No se reconoce la autonomía *regional*, sino solamente a nivel comunidad, dejando el gobierno de las regiones al poder federal. Por ello, en junio de 1994, se convoca a la Convención Nacional Democrática, que concluye en la formación del primer Aguascalientes “Por la Humanidad y contra el Neoliberalismo”, del que hablaremos más tarde.

Con Jorge Madrazo como Comisionado para la Paz y la Reconciliación en Chiapas, continúan los patrullajes y los rondines aéreos por parte de paramilitares, lo cual permite notar la ausencia de voluntad política del gobierno federal para darle una solución pacífica y dialogal al conflicto.

Ya con Zedillo como presidente, el EZLN, como ofensiva política, no militar, tomó 38 municipios y los declaró territorio rebelde. Ante esto, Esteban Moctezuma, secretario de gobernación, va a dialogar con el EZLN en la Lacandona buscando reabrir la posibilidad de una solución política y pacífica.

Zedillo, por su parte, declara que conoce la identidad de los rebeldes y gira órdenes de aprehensión, mientras que permite que el ejército federal avance sobre las poblaciones, tomándolas violentamente y obligando a las poblaciones indígenas a huir hacia las montañas y la selva. Zedillo deja ver que la solución que da al conflicto es tortura, asesinato y desalojo a, aproximadamente, 30 mil indígenas.⁶³

En marzo de 1995, sale del Congreso de la Unión, la Ley para el Diálogo, la Conciliación y la Paz Digna en Chiapas, hecho que reinicia los diálogos entre EZLN y gobierno federal, pero no es sino hasta septiembre cuando se fijan las mesas de discusión: Mesa 1. Derechos y cultura indígena; Mesa 2. Democracia y

⁶³ Fernández Chrislieb, Paulina (1997) *Cronología de cuatro años de levantamiento zapatista* en la página www.ezln.org

Justicia; Mesa 3. Bienestar y desarrollo; Mesa 4. Conciliación en Chiapas; Mesa 5. Derechos de la mujer en Chiapas; Mesa 6. Cese de hostilidades. Se acuerda que el diálogo se iniciará en San Andrés Sacamch'en y será sobre Derechos y Cultura Indígenas.

Se acuerda reformar la constitución para que responda a las demandas y a los derechos de los pueblos indígenas, sin embargo los desalojos violentos de las poblaciones indígenas, continúan.

Por ello, en enero de 1996, el EZLN plantea su decisión de ayudar a construir una fuerza política de nuevo tipo, no partidaria, que no luche por el poder, independiente y autónoma, civil y pacífica basada en el EZLN. Así, inicia su transición de ser un movimiento armado a ser un movimiento civil que busca la dignidad, la paz y la justicia para los pueblos indígenas.

En febrero de 1996, después de haber consensado los pueblos indígenas, se firman los Acuerdos de San Andrés, con respecto a la mesa 1 de diálogo, en los que el gobierno federal se compromete a trabajar para la realización de un nuevo marco jurídico, tanto nacional como en las diversas entidades, que garanticen: los **derechos políticos**, fortaleciendo su representación política, sus **derechos jurisdiccionales** aceptando sus propios procedimientos para designar autoridades y sus sistemas normativos, sus **derechos sociales** para que se garanticen sus formas de organización social, sus **derechos económicos** para que se desarrollen sus alternativas de organización para el trabajo y la producción, y sus **derechos culturales** para que preserven sus identidades y su creatividad. Reconociendo en la legislación nacional a las comunidades indígenas como *entidades de derecho público* y su capacidad para organizarse autónomamente.

Sin embargo, en las discusiones de la mesa 2, el gobierno federal, no muestra voluntad política, deja que el diálogo se convierta en un monólogo del EZLN e incrementa la represión violenta hacia los pueblos rebeldes.

De esta manera, se inicia en San Cristóbal el Foro Especial para la Reforma del Estado, convocado por el EZLN, con el apoyo de la Cocopa, y en julio se inicia en el Aguascalientes de Oventic, Chiapas, el Primer Encuentro Intercontinental Por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, con la participación de cerca de 5 mil personas de 42 países, quienes llevaron a cabo una serie de discusiones sobre temas políticos, económicos y sociales, en la búsqueda de una respuesta global en contra del neoliberalismo.

Hasta noviembre se vuelven a reunir la Cocopa y el EZLN para acordar una iniciativa de ley de reformas constitucionales que reconozcan los derechos y la cultura indígena. Tal iniciativa, no incluye todos los Acuerdos de San Andrés, sin embargo, el EZLN y el secretario de gobernación, Emilio Chuayffet, la aceptan esperando solamente su formalización por parte de Zedillo.

La respuesta de Zedillo es una contrapropuesta que desconoce los Acuerdos de San Andrés y una ofensiva militar aún mayor, como por ejemplo, la expulsión

violenta en marzo del 97' de 65 familias de la organización indígena Xi'Nich y el ataque en contra de zapatistas civiles en la comunidad de San Pedro Nixtalucum, municipio de San Juan de la Libertad, Chiapas, donde cuatro civiles zapatistas son asesinados y 80 familias son expulsadas de sus hogares. Asimismo, la comunidad Chitam Okum sufre fuertes ataques paramilitares el 2 de octubre del 97', precediendo la masacre de Acteal.⁶⁴

Tales ofensivas son sobrepasadas por los hechos del 22 de diciembre de 1997, en los que 60 priístas fuertemente armados iniciaron una violenta ofensiva por la espalda contra los desplazados de Las Abejas y simpatizantes zapatistas refugiados en Acteal, en el municipio de Chenalhó, mientras éstos se encontraban hincados rezando, dejando 45 tzotziles masacrados con armas de fuego y mutilados con machetes.

Los planes de esta masacre eran ya conocidos por el gobierno federal, pues, como lo declaró el obispo coadjutor de San Cristóbal de las Casas, Raúl Vera López, desde el 18 de octubre la Diócesis advirtió al secretario de Gobernación - por medio de una carta- de las tácticas genocidas de grupos paramilitares en la zona norte de Chiapas. El 21 de diciembre, 64 días después, el obispo Samuel Ruiz García y el mismo coadjutor, alertaron al secretario de gobierno de Chiapas, Homero Tovilla Cristiani, de la posibilidad de un ataque contra comunidades indígenas del municipio de Chenalhó. Pero éstos no dieron respuesta porque la ofensiva venía de una orden federal contrainsurgente.

De ahí, a la fecha, se cerró la posibilidad de dialogar con el gobierno federal, pues este sólo ha respondido con violencia e impunidad, o bien con respuestas inmediatistas como la de Vicente Fox, en las que se hacen reformas constitucionales reconociendo sólo la autonomía comunitaria y en el aspecto meramente cultural, no político, jurídico, ni económico. Muestra de esto es que, mientras se legisla acerca de los derechos de los pueblos indígenas, en la realidad se llevan a cabo desalojos y despojos de los territorios de las poblaciones indígenas en Aguas Blancas, pues ése es lugar estratégico para el Plan Puebla Panamá, ya que ahí se encuentran recursos naturales como agua, tierra, madera, petróleo y uranio, de gran interés para las trasnacionales.⁶⁵

⁶⁴ Este dato nos fue proporcionado por un maestro oficial, Rogelio Gómez, quien nos ayudó a tener una visión de cómo viven tales opresiones y ataques los indígenas. Comenta: *Pasaron muchas cosas importantes como, por ejemplo, cuando los padres de familia en una asamblea me comentaban: Maestro, ¿verdad que esto que está pasando es lo que quiere el gobierno, que nos matemos entre nosotros? ¿se ríen de nosotros? Pues en lo que yo entendía también en ese tiempo, dije sí, ese es el que ahora se le llama, el famoso, etnocidio o la guerra de baja intensidad. Sí, yo tuve que decir sí, es eso. Cuestiones como esa que fueron fundamentales porque a parte de que te llegan, dices, caray, es que es una realidad. [...]*

⁶⁵ A este respecto, el subcomandante Marcos señala que el neoliberalismo y el gobierno sí tienen un proyecto separatista para México, en el cual, el norte aparece incorporado a la lógica productiva y comercial de Estados Unidos (por lo que lo representa como la gran maquila), el centro es el proveedor de consumidores (un gigantesco mall) y el sur-sureste es el territorio natural y humano a explotar (la gran finca). Ante esto, el EZLN, propone el Plan La Realidad Tijuana, en el que se

Es por ello que el EZLN, ha tenido que resolver las demandas de autonomía y de respeto a los derechos de los pueblos indígenas zapatistas al interior de éstos mismos, generando sus propios proyectos autónomos de manera colectiva, buscando resistir a los embates del neoliberalismo representado en México por el gobierno federal. Esto es muy importante, pues nos muestran que, frente a la nueva “cultura del individualismo, del aislamiento” que se mencionó en el apartado anterior, aún es posible trabajar colectivamente por intereses comunes, que aún es posible el diálogo y el consenso necesarios para la lucha de los pueblos.

Así, señalábamos anteriormente que, en 1994, el EZLN abrió espacios de encuentro y de diálogo entre indígenas y la sociedad civil, *los Aguascalientes* en Guadalupe Tepeyac, Oventik, La Realidad, La Garrucha, Roberto Barrios y Morelia, como posibilidad de unir fuerzas, a nivel nacional e internacional, contra el etnocidio y genocidio gubernamentales que se practican contra los pueblos indígenas.

Sin embargo, parte de la sociedad civil encabezados por Organizaciones no Gubernamentales, comenzaron a practicar el ya viejo indigenismo, imponiendo su visión de cuáles eran las necesidades de las comunidades y, por tanto, también los proyectos a realizar, sin comprender que esta era una lucha que plantea ir más allá de “mejorar las condiciones de vida” de los indígenas zapatistas, pues la lucha va por la libertad y la justicia para los mexicanos, por lo que el apoyo requerido es esencialmente político en la construcción de la autonomía indígena.

Por esta situación, un año después se decidió dar muerte a estos espacios para dar paso, el 9 de agosto de 2003, al nacimiento de *Los Caracoles* como espacios de resistencia donde se practicara la autonomía y, por ello, de unión de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) organizados internamente y comunicados con el mundo a través de las Juntas de Buen Gobierno, mezcla de las tradiciones comunitarias de los pueblos indígenas, arriba mencionadas, y prácticas políticas rebeldes.

Cada Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas tiene la responsabilidad de encargarse de la impartición de justicia, de la salud de las comunidades, de la educación, de la vivienda, de la tierra, del trabajo, de la alimentación, del comercio, de la información y la cultura y del tránsito local (obstaculizando el paso de droga y de indocumentados).

Las Juntas de Buen Gobierno, en oposición al mal gobierno oficial, tienen la responsabilidad de equilibrar el desarrollo de los municipios y las comunidades, resolver los conflictos, atender e investigar denuncias contra los Consejos

liguen todas las resistencias del país para reconstruir a la nación, pues, dicen, la patria no es una empresa con sucursales, sino una historia común. [Subcomandante insurgente Marcos *Chiapas: la treceava estela (cuarta parte): un plan* La Jornada domingo 27 de julio de 2003].

Autónomos, vigilar la realización de los proyectos, vigilar el cumplimiento de las leyes acordadas y atender y guiar a la sociedad civil⁶⁶.

Son cinco los Caracoles existentes en Chiapas: La Realidad (“Hacia la Esperanza”), Oventik (“Resistencia y Rebeldía por la Humanidad”), La Garrucha (“Resistencia hacia un nuevo amanecer”), Morelia (“Corazón del Arcoiris de la Esperanza”) y Roberto Barrios (“Nueva semilla que va a producir”), de los cuales queremos retomar sus enseñanzas de lucha.

Hablando del trabajo colectivo, conjunto y horizontal, los pueblos indígenas zapatistas nos dan una enseñanza: que al no existir una autoridad vertical, es necesario “mandar obedeciendo”, es decir, que las “autoridades responsables” deben estar comprometidos en el cumplimiento de los acuerdos de las comunidades, comunicando sus decisiones, para lo cual es fundamental “el peso colectivo” y el “pasa la voz” entre los pueblos indígenas y no indígenas. En caso de incumplimiento de su responsabilidad, la autoridad mañosa que sigue el modelo del opresor, es castigado obligándolo a hacer trabajo colectivo y a reponerle a la comunidad lo que tomó indebidamente, sustituyéndolo en su puesto.⁶⁷

Este “mandar obedeciendo” en las Juntas de Buen Gobierno, no es un saber y un trabajo exclusivo de un grupo de personas especializadas en la tarea de gobernar, sino que se ha buscado que todo el pueblo comparta y aprenda a hacerlo, cambiando periódicamente de autoridades, de manera tal que se evite la corrupción, la mentira y el fraude, pues recordemos que “el saber implica poder” y si todas las comunidades poseen el saber de gobernar, entonces se puede decir que el poder es compartido por todos. Se trata de la construcción de la autonomía colectiva en la que vale la palabra y la práctica de todos.

En los Caracoles se ha trabajado para que existan servicios médicos gratuitos para las comunidades indígenas, dándole prioridad a las campañas de medicina preventiva y de higiene, a la capacitación de “promotores de salud”, a la

⁶⁶ La sociedad civil se refiere a un grupo de personas organizadas que trabajan por un fin común, por lo que, dentro de la organización del EZLN, ésta constituye a todos aquellos sujetos no indígenas que han decidido colaborar en los proyectos políticos, económicos y socioculturales de los pueblos indígenas zapatistas. La sociedad civil que es llamada por el subcomandante Marcos “el tercer hombro”, es una composición social muy diversa por las nacionalidades, lenguajes, culturas, profesiones, saberes, ideas, miradas, etc., que traen los sujetos que la integran. Por esta razón, las Juntas de Buen Gobierno se encargan de guiar la ayuda y el esfuerzo que las sociedades civiles pretendan dar. Este sentido de “sociedad civil” que se tiene en la organización zapatista, donde los sujetos piensan y construyen en colectivo la realidad social, marca la diferencia con la tan nombrada y recurrida “sociedad civil” de los gobiernos neoliberales que se autodenominan “democráticos”, que hace referencia a una masa anónima y pasiva, que sólo aparece en ciertas encuestas que miden el *rating* político de ciertos personajes o en las elecciones gubernamentales.

⁶⁷ Subcomandante insurgente Marcos. “Chiapas, la treceava estela (quinta parte): una historia” La Jornada lunes 28 de julio de 2003. p. 5

construcción de microclínicas y farmacias, y a la participación de médicos y especialistas de la sociedad civil.

También se ha iniciado la capacitación, por parte de los ancianos del pueblo, de mujeres yerberas y hueseras, posibilitando que el conocimiento de la medicina tradicional sea promovido y conservado, frente al consumo de medicamentos farmacéuticos.

Para atender la demanda de alimentación, se construyeron cooperativas autónomas para la producción de cerdos, gallinas, borregos, pollos, vacas, hortalizas y árboles frutales. Con tales cooperativas, también se busca atacar el “coyotaje”, pues en éstas se comercializan las mercancías que se producen (café, miel, artesanías, maíz, etc.) al precio que vale el trabajo realizado sin intermediarios (los llamados “coyotes”).

Se realizan proyectos de agricultura en los que se pretende eliminar el uso de insecticidas y abonos químicos, sustituyéndolos por con la técnica del machete, es decir, cortando de tajo los lugares plagados, y usando abonos orgánicos, buscando, con ello, cuidar la tierra y hacerla más fértil.

Con todo esto, en colectivo se construye, poco a poco, la autonomía de los pueblos, misma que, como lo expresa Julio, una autoridad autónoma de la Garrucha: “Viene de nuestra historia, de nuestras propias costumbres, de nuestro sistema de justicia, de nuestros cultivos... Un proceso que es como caminar solo. Nosotros de por sí sabemos caminar, aunque podemos tener errores, pero son de nosotros esos errores y no de otros que nos los imponen.”⁶⁸

Es importante decir que esta realidad autónoma no abarca la totalidad de los pueblos tzeltales y tzotziles, pues, desde el surgimiento de la organización insurgente, política y pedagógica del EZLN, el gobierno ha puesto en marcha una estrategia basada en el ya conocido lema de “Divide y vencerás”, fracturando el tejido social de las comunidades indígenas en dos grupos contradictorios: los “priístas”⁶⁹ y los “zapatistas”, obstaculizando la unión de los pueblos.

Sin embargo, en este contexto de resistencia y de lucha por la autonomía y la dignidad es donde germina el proyecto tzeltal y tzotzil de la Educación Verdadera que, contrariamente a las enseñanzas neoliberales, fortalece el respeto a la madre tierra y a la madre naturaleza por ser dadoras de vida e identidad sociocultural a los pueblos indígenas.

⁶⁸ *Apud* en Muñoz Ramírez, Gloria (2004) *Los Caracoles: reconstruyendo la nación* revista *Rebeldía* No. 23 Septiembre de 2004 p. 17

⁶⁹ Según testimonios de los maestros oficiales a los indígenas “pro-priístas” se les engancha a través de regalos, de despensas, de “favores” en cuanto a la posesión de tierras y de seguridad frente a la acción paramilitar.

Pero, antes de profundizar en estas prácticas y sentidos pedagógicos que serán parte del fundamento de nuestra propuesta, es menester acercarnos y analizar a la pedagogía centro-uniformista que propone y realiza la DGEI, como un medio para evidenciar sus contradicciones y contrastes con las demandas de los pueblos indígenas observadas aquí.

II. Análisis Del Discurso De La Educación Indígena Intercultural Bilingüe Y De Las Prácticas Y Los Sentidos Pedagógicos Concretos De Los Maestros Indígenas De Chiapas

La pedagogía centro-uniformista de la DGEI, ubica su discurso, sus prácticas y sus sentidos en una perspectiva políticamente excluyente, al propiciar relaciones formativas que posibilitan la dominación de una cultura occidental, deformada por el neoliberalismo, sobre las culturas tzeltales y tzotziles, contradiciendo con ello la voluntad de realizar una tarea pedagógica intercultural y bilingüe, quedando tales nombres sólo a nivel de enunciación demagógica que, a la par que permite la introducción de sus formas educativas neoliberales, neutraliza gradualmente a los sujetos indígenas en sus posibles resistencias contra este sistema.

Por otro lado, la existencia de un desinterés burocrático, ya sea por la consolidación de una educación intercultural y bilingüe (observado desde la carencia de un previo trabajo de diálogo con las culturas para su estructuración curricular) o, por lo menos, de la educación centro-uniformista que su discurso propone, se hace evidente al acercarse a la precaria formación y actualización docente que se practica, lo cual, por lo demás, tal vez sea una “fortuna”, pues abre una brecha para la acción autónoma de los sujetos indígenas, organizados en colectivo.

Es por ello que, en este segundo capítulo, se hará el análisis del discurso hegemónico en educación indígena, el llamado Educación Intercultural Bilingüe, diseñado por la DGEI en 1999, buscando develar los elementos centro-uniformistas neoliberales presentes en él, que pretenden integrar a los pueblos indígenas al concierto global.

El análisis de discurso, se realizará a partir de la propuesta de Historia y Lingüística de Regine Robin, por lo que se ubicarán los siguientes elementos:

Unidades de análisis: Prácticas y sentidos pedagógicos de los maestros oficiales con que actualizan y ejercitan el discurso hegemónico ya en la relación directa con sus alumnos y con los pueblos indígenas a los que éstos pertenecen.

La información de las prácticas y los sentidos pedagógicos de los maestros parte de testimonios hechos por maestros indígenas que tienen una amplia experiencia en la educación oficial para los pueblos tzeltales y tzotziles: Emilio Parceró López y Rogelio Gómez Gómez, quienes han trabajado 9 años con niños tzeltales en Pantelhó, respectivamente, y por la maestra Sandra Roció Cruz Gómez quien ha trabajado tres años con niños tzotziles en Chenalhó; todo esto en el estado de Chiapas.

Otra unidad de análisis es la Función del pedagogo en el discurso buscando reconocer la relación de sus prácticas despolitizadas con las exigencias del contexto histórico mundial y con la concepción hegemónica de la pedagogía como normalizadora de los individuos en situaciones educativas.

Categorías Históricas: Rasgos de centro-uniformidad “nacional” y neoliberal, caracterizados por la educación en competencias, habilidades y promoción del idioma español.

De qué se habla, de quién se habla y estrategia argumentativa: La supuesta *Educación Indígena Intercultural Bilingüe* propuesta por la DGEI, frente al discurso educativo de la *Globalización Neoliberal impuesto a través del Banco Mundial*, con una tendencia claramente centro-uniformista y acatado por el Estado Mexicano. Las *prácticas y sentidos político-pedagógicos* de los maestros oficiales determinados parcialmente por aquellos discursos y por la capacitación técnica que le brinda el Pedagogo frente a las prácticas pedagógicas tradicionales de los pueblos tzeltales y tzotziles.

Frases de hacer: Las competencias, las recomendaciones que se les da a los maestros y los elementos que debe desarrollar y facilitar el pedagogo; y *Frases de Ser:* las líneas de formación.

Lugar del sujeto en el discurso: Pueblos tzeltales y tzotziles como receptores pasivos.

Entonces, el análisis buscará, de manera abstracta, las relaciones concretas que guarda este discurso con el legado histórico de políticas educativas centro-uniformistas que en México se tiene, así como con el contexto mundial de globalización neoliberal y sus respectivas políticas.

2.1 Análisis el discurso hegemónico de Educación Indígena Intercultural Bilingüe

“Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar de humanismo y negar a los hombres es una mentira.”

FREIRE, Paulo

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe¹, establecido a partir de 1999 para la educación de los pueblos indígenas del país, no rompió, desde su gestación, con la perspectiva centro-uniformista de los discursos de educación indígena que hemos tenido en nuestra historia, a decir, la de integrar a estos pueblos a los ritmos, ahora neoliberales, pues las líneas de formación, los contenidos escolares y las estrategias didácticas que maneja, encasillan a la realidad y a los aportes de los pueblos indígenas como un “elemento educativo” más, dejando excluida la posibilidad de que se les reconozca como sujetos socioculturales con los que se debe dialogar para construir una “cultura escolar” diferente. Veamos cómo se expresa esto en su discurso.

Se señala que para el diseño de este modelo educativo, se realizó una reformulación curricular con el objetivo de cambiar los principios y los enfoques que orientan los contenidos y las prácticas educativas de la educación indígena.

Para ello, y empezando con las grandes mentiras, señalan que se hizo una consulta nacional acerca de qué, para qué y cómo realizar la educación indígena y que, finalmente, es producto de una construcción colectiva en la que participaron los actores de dicha educación, incluyendo a los pueblos indígenas.

El problema es que ni la sociedad civil ni los pueblos indígenas nos enteramos de tal consulta nacional pues, si esto hubiera sucedido, el propósito general de esta educación tendría algo de relación con la realidad indígena. Este hecho nos permite comenzar a observar el lugar pasivo y receptivo que se les otorga a los sujetos indígenas en este discurso.

Sin embargo, de acuerdo a la técnica de análisis de discurso de Robin, encontramos que la frase de Ser que subyace para la educación de los niños indígenas está en su propósito, el cual reza: “lograr una educación intercultural bilingüe que satisfaga las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas con calidad, equidad y pertinencia”, siendo tales necesidades de aprendizaje las que los expertos y los políticos han definido, no las que los pueblos indígenas demandan, de acuerdo a lo que ellos consideran

¹ Los datos aquí presentados parten del documento *Educación Intercultural Bilingüe para niñas, niños y jóvenes indígenas 2001-2006*.

que debe realizar la educación inicial y básica: “que los niños se apropien de los conocimientos, actitudes, valores, hábitos, destrezas y habilidades fundamentales que les permitan desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en el desarrollo nacional y mejorar la calidad de su vida.”

Así, la Educación Indígena Intercultural Bilingüe fue estructurada siguiendo los tradicionalmente hegemónicos tres niveles: *educación inicial*, donde se plantea reforzar el uso doméstico de la lengua materna (se señala que lo importante es que los niños aprendan a hablar en su lengua para comunicarse en su familia y en su comunidad); *educación preescolar*, tendiente a favorecer el desarrollo de la comunicación oral en lengua materna (donde ésta es considerada como el medio para aprender los contenidos escolares); y *educación primaria*, donde se pretende desarrollar la comunicación oral y escrita en lengua materna y en español.

La cuestión aquí es que, para poder comenzar a aprender el español, los niños deberían “dominar” la lecto-escritura en su lengua y, siguiendo la supuesta voluntad política de reconocer las diversas culturas y lenguas indígenas, empezar a extender el espacio de uso de éstas (que en este discurso sólo es doméstico y comunitario) al entorno escolar, por ejemplo.

Sin embargo, acorde con la categoría histórica de la centro-uniformidad nacional y neoliberal, los libros de texto de educación primaria que se les otorgan a los niños están escritos en español, además de que en los libros de apoyo al maestro se incluyen Frases de Hacer exigiéndole que se fomente el uso cotidiano del español y, como más adelante veremos, los maestros, al no conocer la lengua de la comunidad donde trabajan (hay maestros tzeltales en zonas tzotziles), utilizan el español como lengua estándar en el aula.

Se señala, además, que para hacer más efectivo el proceso comunicativo es necesario que los niños aprendan la historia y la cultura del grupo que habla la segunda lengua que aprenderán, es decir, el español. El problema es que, precisamente, esa historia y esa cultura, la construída desde occidente, la escrita por los vencedores, la legitimada por los poderosos, son las únicas que se enseñan en los contenidos de esta educación.

De esta manera, en los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe se señala que “la educación que se ofrezca estará orientada por los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional”, los cuales serán traducidos a categorías educativas. Así, la DGEI, ha definido ocho líneas de formación que “expresan el qué y el para qué de la educación para los niños y las niñas indígenas”, esto es, sus Finalidades de Ser:

- Línea de formación para la Identidad nacional y [en segunda instancia] local a partir de la adquisición del español como lengua común a todos los mexicanos. Se pretende consolidar, ante todo, la identidad institucional que anteriormente mencionábamos, como medio para legitimar la dominación

de una organización política, económica y sociocultural sobre las otras existentes en el país.

- Línea de formación para la democracia donde se pretende formar la capacidad de participar en los procesos sociales. La pregunta que surge es: ¿se pretende formar a los niños indígenas para la democracia desde la pobreza, la exclusión, el despojo, la injusticia, etc., que ellos mismos han vivido?

La democracia no es sólo un asunto de educación en cuanto a los principios de participación y consenso ciudadano que ésta marca, sino que parte de que existan las condiciones estructurales para que tal democracia se dé: igualdad económica y política, lo cual implicaría devolverle a los pueblos la tierra que les han arrebatado las empresas nacionales y las transnacionales, reconocimiento de la importancia y la legitimidad de otras formas de organización sociocultural y reconocimiento de los derechos y la dignidad de todos los pueblos.

Sin embargo, hemos visto que el contexto neoliberal, lejos de buscar el bienestar común, genera nuevas desigualdades y una mayor fragmentación entre los pocos que tienen todo y los muchos que no tienen nada, por lo que “democracia” es un concepto vacío y meramente demagógico.²

- Línea de formación para la solidaridad internacional donde se pide el respeto y compromiso hacia otros países y pueblos, cuando no existe esa solidaridad con nuestros pueblos, piénsese en las comunidades rezagadas y alejadas de Oaxaca, Guerrero, y los ahora desplazados de Chiapas por estar en zonas de “reservas naturales” que serán explotadas por las transnacionales según los proyectos del Plan Puebla Panamá.
- Líneas de formación para la salud física, emocional y sexual. Esto, cuando los pueblos indígenas no tienen las condiciones básicas de alimentos, agua, tierra, etc., y cuando, por ejemplo, el gobierno mexicano ordenó la entrada del Ejército a comunidades indígenas chiapanecas y, aún sabiéndose, no se hizo nada por evitar masacres, despojos y violaciones a las mujeres indígenas, cuando la mortalidad infantil por desnutrición y por enfermedades curables es algo recurrente en zonas indígenas, cuando pueblos enteros tienen que vivir a la intemperie en las montañas porque huyen de la violencia militar ordenada por el Ejecutivo.
- Línea de formación ecológica para aprovechar los recursos naturales. Aquí es notorio uno de los mandatos del Banco Mundial, a decir, el de “administrar la cartera de activos”, humanos y ambientales, de tal manera que no se deterioren ni se agoten, no por una cuestión de conciencia ecológica o de sobrevivencia, sino porque afirman que “estos activos no son perfectamente sustituibles, por lo que no hay que agotarlos *sin*

² Recordemos que demagogia no es más que la corrupción de la democracia, es sacrificar el interés común al de la clase o grupo dominante.

materializar ganancias en otros activos".³ Es decir, es necesario formar a los "pobres" para que no exploten los recursos naturales no renovables que representan ganancias económicas para las transnacionales, mientras que es el mismo gobierno mexicano quien está permitiendo la explotación bárbara de los recursos naturales por el sector privado.

- Línea de formación estética para sensibilizar y expresarse en lenguajes artísticos, mientras que las manifestaciones artísticas y culturales de los pueblos indígenas siguen siendo vistas como folclorismo y atractivo turístico que pueden ser comercializadas, y no como un espacio digno de ser conocido y desarrollado como parte de su formación.
- Línea de formación científica para construir explicaciones objetivas de los fenómenos naturales y sociales. Esto cuando, como vimos anteriormente, los saberes indígenas en cuanto a las semillas, por ejemplo, son robados impunemente por empresas transnacionales, cerrándose, gubernamentalmente, la posibilidad de que tales saberes sean valorados y reconocidos como el aporte de los pueblos indígenas a la ciencia del mundo y, por ende, de que sean integrados dentro del currículo oficial.
- Línea de formación tecnológica para encontrar soluciones a problemas prácticos, que en el lenguaje de las empresas significa: "que posean un 'saber hacer' eficiente y eficaz para insertarse en el mercado laboral."

En ese sentido, hablando de los contenidos, la Secretaría de Educación Pública no ha permitido un currículo diferente sino que ha insistido en la incorporación de lo étnico al currículo nacional (como si la cultura y el conocimiento fueran elementos estáticos que se pueden mezclar a la manera de ingredientes), lo que nos habla de que, por un lado, no se les reconoce como un posible proyecto socio-político y económico sino solamente como algo simbólico: religión, cultura (vista como folclor: artesanías, danzas, vestimenta, etc.) y algunas lenguas, pues señalan que se seleccionarán los elementos culturales que conciben dignos de ser preservados, lo cual significa que el saber indígena aún no es digno para ellos.

Por otro lado, esto nos permite mirar que la interculturalidad no es más que una forma (bastante mal desarrollada) de solucionar la preocupación de que los indígenas se integren al campo productivo como lo ha demandado el Banco Mundial.⁴

³ *Informe sobre el desarrollo mundial 2003: Desarrollo sostenible en una economía dinámica*

⁴ Esto se puede observar claramente en el hecho de que la Subdirección de Bienestar Social estableció, en 1999, contacto con la Fundación Coca-Cola, para "apoyar los programas que acerquen a los niños al estudio y la reflexión; que les permitan desarrollarse para convertirse en agentes de cambio dentro de su comunidad, alcanzando la productividad en su propio núcleo social (...)La fundación aportará un donativo para contribuir a la formación de 3 mil 250 niños de los albergues de siete entidades federativas. Los recursos se destinarán a capacitación e infraestructura. El programa se desarrollará en el transcurso de tres años y se ejecutará a través de un Fideicomiso" (Documento de Fundación Coca Cola, INI y Banamex).

Es por ello que se habla del aprendizaje y del desarrollo de competencias (capacidad de hacer) que encierran una serie de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores, todos construcción occidental, pues el discurso mismo señala que el conocimiento presentado tiene una estructura de organización en áreas como matemáticas, biología, psicología, tecnología, lingüística, siendo tal organización la construida desde occidente, dejando fuera la posibilidad de conocer la organización que pueden tener los saberes de los pueblos indígenas⁵.

Asimismo, los hábitos referidos a conductas de los individuos, las habilidades como capacidades para resolver problemas a partir de aptitudes personales, las actitudes o predisposiciones para reaccionar de una manera determinada en una situación específica y los valores, son requerimientos que parten de concepciones psicológicas, construidas y enunciadas desde el contexto occidental y exigidas por el Banco Mundial, como vimos anteriormente.

Tales competencias, que constituyen las Frases de Hacer del discurso acordes a la categoría histórica neoliberal y que se pretenden desarrollar en los niños indígenas son:

- Competencia para comunicarse en lengua indígena y en español de manera efectiva con distintos propósitos y en diferentes ámbitos. Aquí se habla de un conocimiento del vocabulario y de las estructuras de ambas lenguas, siendo que el profesor no conoce, en su mayoría, tales en la lengua indígena.
- Competencia para comunicarse por escrito en lengua indígena y en español – lo cual implica la lectura y la escritura -, por lo que se debe conocer el código alfabético y el sistema de escritura, así como los diferentes géneros literarios (generados localmente pero vistos como universales). Además, se debe adquirir la habilidad de organizar, redactar, comprender, decodificar y relacionar ideas en las dos lenguas (¡vaya tarea!), habilidad que no se nos exige a los “mestizos” y que ya muchos quisieran aunque fuera en una sola lengua. En cuanto a la lectura de textos, se debe señalar que en lengua indígena sólo existen escritos didácticos en la DGEI, en tlapaneco (Guerrero), totonaco (Veracruz y Huauclilla, Puebla), náhuatl (sierra norte de Puebla y en la Huasteca), chol (Chiapas) y chinanteco (Usulután, Oaxaca), de las 80 lenguas del país.
- Competencia para comunicarse corporalmente de manera efectiva en diferentes ámbitos, cuando, precisamente, lo primero que se controla es el cuerpo de los niños al prohibirles, por ejemplo, portar su traje tradicional, uniformándolos según lo exija la escuela oficial.

⁵ Señalo esto, porque más adelante veremos la organización que se le da al conocimiento en la educación de los pueblos tzeltales y tzotziles, la cual presenta las áreas de Historias, Vida y Medio y Lenguas, entre otras.

- Competencia para comunicarse efectivamente por medio de signos convencionales no alfabéticos, mismos que no tienen relación con su contexto cotidiano pues, como veremos más adelante, les enseñan el significado de las señales del semáforo, cuando no es un instrumento habitual en los pueblos.
- Competencia para interactuar con el mundo natural preservando el medio ambiente de manera efectiva, para lo cual debe conocer los efectos de la intervención del hombre en el medio ambiente. Efectos negativos que han sido provocados por la intervención brutal de empresas privadas y trasnacionales.
- Competencia para interactuar con el mundo natural preservando la salud de manera efectiva, referida al conocimiento de la higiene, alimentación, sexualidad.
- Competencia para interactuar con el mundo natural aprovechando racionalmente sus recursos.
- Competencia para interactuar con el mundo social reconociendo, valorando y respetando la unidad y diversidad culturales. Para ello se pide el conocimiento de la cultura local, nacional y de las otras existentes (¿cuántos de nosotros tenemos tal conocimiento?). Por otro lado, se pide adquirir la habilidad de construir explicaciones a partir de un desarrollo del pensamiento lógico deductivo y lógico inductivo y de la adquisición de valores como el respeto, la equidad, la justicia, la igualdad, la solidaridad y la democracia, valores que, siendo sinceros, no podrá aprenderlos por el ejemplo de nuestro gobierno y de nuestro sistema social. Además habría que revisar la concepción de cada uno de estos valores según las diferentes culturas y no según una concepción “universal”.
- Competencia para cuantificar de manera efectiva elementos, fenómenos y procesos del mundo natural y social. Es aquí, en la enseñanza de las matemáticas, donde vemos una de tantas contradicciones en el discurso de educación intercultural, por la exclusión de saberes que, a la vez, promueve: el sistema numérico de varias culturas indígenas se basa en el veinte, número que habla de la completud del ser humano (el número de dedos que tenemos) y les es impuesto un sistema numérico decimal rompiéndoles, no solamente un esquema de cálculo, sino toda una concepción filosófica de lo que son. No estoy hablando de una defensa fundamentalista de los conocimientos locales, sino de un reconocimiento de la importancia de las construcciones epistémicas y filosóficas de los pueblos indígenas.

Existe una serie de libros de apoyo para el maestro de educación intercultural bilingüe, para el cumplimiento del desarrollo de todas estas competencias en los

niños indígenas, donde lejos de impulsar el fortalecimiento de la lengua materna, se exige que el maestro propicie actos comunicativos en español.⁶

Así, se señalan *Frases más concretas del Hacer*, que encierran una serie de actividades por realizar como saludos y despedidas en español, siendo éstos un “buenos días, buenas tardes”, cuando en algunas culturas indígenas el saludo es la pregunta “¿cómo está hoy tu corazón?; el uso del calendario para la enseñanza de las nociones temporales de presente, pasado y futuro, designándolas en español y “de acuerdo con la división de tiempo que esta lengua emplea”, cuando las comunidades tienen su propia organización temporal acorde a sus actividades agrícolas, especialmente; uso de láminas explicativas, es decir, con las que se auxiliará para explicar los temas, donde se señala claramente que muy probablemente “no correspondan estrictamente a las condiciones de la comunidad en que usted [el maestro] presta sus servicios. *Las láminas que le proponemos, tienen la finalidad de generar el proceso comunicativo en la segunda lengua entre usted y sus alumnos*”, es decir, no importa el contexto, sino solamente que aprendan el español.

Posteriormente, habla de una recomendación de paseos y experiencias con la naturaleza y con la comunidad para estimular el deseo de comunicarse entre los alumnos, pero puntualiza: “y sobre todo, promueva la comunicación entre ellos en español”, agregando: “es conveniente promover constantemente que los niños dialoguen o platicuen entre sí en español (el subrayado es del texto original) del modo más natural posible.”

Se habla de escenificaciones donde el maestro elabora guiones en español⁷ para que los niños los reproduzcan y memoricen tal lengua, en detrimento de la competencia para la creación artística que en este mismo discurso se dice querer desarrollar.

Se señala la urgencia de que los niños indígenas “conozcan y comprendan cuentos contados en español para que después se los cuenten a otros niños”, pues continúa, “¡un cuento es un regalo de la lengua!”, la pregunta sería, si la voluntad política es fomentar el bilingüismo y la interculturalidad ¿por qué no se señala la urgencia de que los niños conozcan y comprendan los cuentos contados en su lengua materna pues, si se pretende fomentar la interculturalidad, el cuento es un buen medio al representar un discurso moral que expresa la organización sociocultural de los pueblos?.

Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se propone está basado en el constructivismo, por lo que se fundamenta que se ajusta a la experiencia del niño, incorpora los temas de su interés, retoma los esquemas cognoscitivos del

⁶ SEP-DGEI, *La enseñanza del español oral a niños hablantes de lenguas indígenas (inicial)* México: Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Indígena

⁷ En la educación de los pueblos tzeltales y tzotziles, también se habla de escenificaciones pero, en este caso, se refiere a la representación de respuestas que los niños construyen a partir de la reflexión y el análisis propio de una situación problemática de su comunidad, por lo que los diálogos son producto de su lengua y de su pensamiento.

niño (cuando ni siquiera hay un estudio previo de esos supuestos “esquemas de conocimientos” de los pueblos indígenas, de lo contrario quizás se hubieran incluido desde el currículo), fomenta el aprendizaje por descubrimiento y negocia los significados de los temas y de los conceptos.

Al respecto, caben dos observaciones: Primero, al no existir la voluntad para realizar un estudio serio de las necesidades educativas de los pueblos indígenas, tampoco existen estudios que den cuenta de su concepto de aprendizaje, de sus conocimientos, de sus formas de enseñanza, ni de las finalidades que esto tendría para su organización sociopolítica.

Por ello, se descarta que realmente se estén retomando los esquemas cognoscitivos de los niños indígenas para el aprendizaje pues, en todo caso, ese aprendizaje les es ajeno. Lo que sucede, entonces, es que el discurso de Educación Intercultural Bilingüe, sólo hizo una copia de la teoría pedagógica constructivista, agregándole el mote de “intercultural bilingüe”, sin ningún esfuerzo teórico-práctico para construir una pedagogía más cercana a las necesidades educativas (si es que las tienen) de los pueblos indígenas. Si se va a utilizar el concepto de “interculturalidad” que sea, no solamente desde el agregar “fragmentos culturales” de los pueblos, sino desde el retomar sus tradiciones pedagógicas específicas.

Segundo, el constructivismo, siguiendo a da Silva⁸, más que una teoría educativa progresista y de izquierda, significa una regresión para la pedagogía, al volver al predominio de la psicología, la cual, históricamente, ha brindado a los que han planeado los sistemas educativos “la justificación científica y de dirección del comportamiento humano que exigían sus fines de regulación y control”, colaborando así para que “la población se considerara a sí misma libre y sin coacciones y que aceptara la democracia burguesa en vez de optar por la rebelión”, despolitizando la educación y reduciendo el ámbito social a relaciones interpersonales.

Por otro lado, al referirse a la construcción de estructuras cognoscitivas, se tiende a “interpretar el conocimiento como un proceso biológico y natural, aislado de las funciones sociales y políticas de la educación institucionalizada”, naturalizando la cultura y la historia, lo cual explicaría el hecho de que se mire el saber y las formas de organización política y social de los pueblos indígenas como ingredientes desfragmentados y estáticos que pueden ser “mezclados” en las mentes de los niños, junto con los otros ingredientes occidentales que más importancia tienen: las competencias.

Es decir, la contradicción se hace evidente: por un lado se dice que se consultó a los pueblos indígenas acerca de sus necesidades educativas y que se tomó en cuenta su participación en el diseño de este modelo educativo intercultural y bilingüe, y por otro lado, posicionando francamente a los pueblos indígenas en el

⁸ Da Silva, Tomaz Tadeu *La deconstrucción del constructivismo pedagógico*

lugar, siguiendo la técnica de Regine Robin, de sujetos receptores del discurso, se enfatiza que la institución (la DGEI) dirá cómo se debe aprender, a decir, desde la teoría psicológica constructivista que da la seguridad de no ser política, ni histórica, ni social y de que nunca hará referencia al contexto económico-político, del cual es instrumento invisible⁹, aunque todo esto esté siempre detrás del discurso y de las prácticas que impulsa, llevando al control cultural, político y económico de la sociedad neoliberal.

Entonces, partiendo de estos contenidos propuestos y de la experiencia en cuanto al bilingüismo (difícil de lograr por cuestiones técnicas si no se permite la participación de los pueblos indígenas, encarnados en los niños indígenas a los que se pretende educar), podemos mirar que las políticas educativas que sustentan la educación intercultural bilingüe difieren, en mucho, de las prácticas educativas reales, puesto que para que exista la interculturalidad se requiere, primero, de un reconocimiento del otro y, segundo, de una colaboración horizontal entre los actores para conocer, comprender y valorar el conocimiento y la lengua que el otro, desde su concepción de mundo, de los valores, desde sus historias, desde su vida cotidiana, puede aportar para enriquecer la interacción social.

Se trataría de la construcción de un proyecto que no inter-venga en el otro, es decir, que no le resulte extraño, de un proyecto propio que recupere la riqueza de lo ajeno, para lo cual, los padres, los maestros (que tendrían que ser indígenas), los intelectuales, el gobierno y los niños tendrían la necesidad de un proceso de diálogo y de consenso.

¿Cómo se articularía, por ejemplo, la terrible concepción que se tiene del servicio público en nuestro país, con el sistema de cargos de los tzotziles de Chiapas en los que el *kuch* (el que lleva el microcosmos del pueblo “sobre las espaldas”) tiene el deber de conservar la tradición y cumplir adecuadamente los ritos, ceremonias, fiestas y reuniones administrativas en las que, al tener que aportar a la comunidad, su trabajo y sus bienes en las fiestas, se queda prácticamente sin nada?

¿Cómo se relaciona un sistema calendárico occidental con un calendario ritual prehispánico que aún conservan los mixes, el *tonalpohualli*, que establece los días favorables y los nefastos para realizar las diferentes actividades y rituales, y con el *tonalámatl*, que es su calendario agrícola?

O, simplemente, ¿cómo coincidirían una formación tradicional dada a partir del trabajo cotidiano en la milpa, fuente de la subsistencia familiar, con una educación institucionalizada que exige que el niño esté horas encerrado en un aula, escuchando la perorata del maestro y “aprendiendo” saberes lejanos?

⁹ El término de “invisible”, lo retoma da Silva de Bernstein, refiriéndose a la visibilidad del proceso pedagógico. Las pedagogías invisibles, la constructivista, investiga al individuo, expone su intimidad, por lo que logra tener más control sobre él.

Habría que poner en la mesa del debate si son posibles estas relaciones o en qué puntos y conocimientos se pueden consensar para la realización de una formación que no altere o socave las culturas.

Por otro lado, también podemos mirar que la educación intercultural bilingüe no es más que una derivación del sistema educativo nacional, el cual, a su vez, es una derivación, o una mala copia, del modelo francés de educación y de nación, misma que, en el contexto de la globalización neoliberal, es casi inexistente.

Siguiendo nuestro análisis del discurso de la EIIB, nos damos cuenta de que, por un lado, las competencias que se pretenden desarrollar no distan de las que exige el Banco Mundial para la integración de los pobres a la centro-uniformidad neoliberal¹⁰, misma que se expresa en la incorporación de los indígenas al mercado de trabajo que las empresas transnacionales imponen en el escenario mundial y de que, por otro lado, el discurso de educación para los pueblos indígenas, no tiene nada de intercultural¹¹ ni de bilingüe, pues los conocimientos no están relacionados con una construcción epistemológica local, es decir, nuestra, no en el sentido de un fundamentalismo nacionalista o étnico, sino en el sentido de un reconocimiento de nuestras historias, de nuestros saberes, de nuestras miradas, de nuestras necesidades como pueblo diverso cultural y lingüísticamente.

Pero esto no es todo, pues para que tales líneas de formación y competencias que armonizan sutilmente (pues ya demostramos que aunque, en un primer momento, suenen democráticas e interculturales, llevan un trasfondo acorde con los intereses neoliberales, o bien, sólo son enunciaciones decorativas que neutralizan hasta cierto punto las resistencias) con el sistema neoliberal, puedan ser traducidas pedagógicamente en contenidos y didácticas concretas, se hace necesaria una pieza preformada en la centro-uniformidad que haga tal labor desfragmentada del todo, es decir, desconociendo el sentido global de la educación que está reproduciendo y de la “formación docente” que está practicando (cuando así se da el caso, pues recordemos que, en ocasiones, las secretarías de la DGEI son las que realizan esa tarea).

Tal pieza es el pedagogo, pero no un pedagogo íntegramente formado, crítico de la realidad y de los procesos sociopolíticos que enmarcan su práctica, sino un pedagogo técnico, al cual sólo le toca en la larga cadena del proceso educativo para los pueblos indígenas, cual proyecto *henryfordiano*, el diseño didáctico para la enseñanza y la capacitación docente en estos asuntos.

¹⁰ Cfr. lo expuesto en el apartado dos del primer capítulo con las competencias citadas en este apartado.

¹¹ A este respecto, cabe señalar que desde la visión hegemónica sólo se ha trabajado una noción de interculturalidad como adhesión de las culturas a la cultura dominante, práctica que está más acercada a un reconocimiento de la pluriculturalidad de nuestro país, sin llegar a la transformación que implica la interculturalidad, en el sentido de construcción de nuevas formas de relación entre los conocimientos y las prácticas de los pueblos (indígenas y no indígenas) buscando transformar las estructuras de poder que han situado a los indígenas en desventaja.

2.2 El Pedagogo: Racionalidad Técnica en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe

“Doce somos, ¡oh, Ford!, reúnenos en uno,
Cual diminutas gotas, en el Río Social;
Haz que corramos ahora y siempre juntos
Raudos como tu cochecillo va.”

HUXLEY, Aldous.

En este apartado se trabajará la unidad de análisis referida al papel que juega el pedagogo en la educación indígena proyectada por la Dirección General de Educación Indígena para, posteriormente, proponer, si no un modelo de pedagogo, sí la práctica pedagógica revolucionaria necesaria para la construcción de una educación indígena intercultural y autónoma.

Las prácticas pedagógicas están siendo controladas desde la formación universitaria, pues de acuerdo a las exigencias del mercado, están orientadas, en su mayoría, hacia la operatividad técnica, es decir, hacia la aplicación de teorías organizacionales en la capacitación laboral o en la administración escolar, de pruebas y soluciones psicológicas que re-funcionalicen a los niños anormales que tengan problemas de aprendizaje o de conducta en el espacio escolar, etc., por lo que al legitimarse tal enfoque de la Pedagogía, en la educación indígena oficial, el pedagogo está representando *un agente facilitador de la dominación de los pueblos indígenas*.

Así, el pedagogo, en la educación indígena, es un elemento más en el “dispositivo de equipo”¹² que en el ámbito de la investigación científica y tecnológica se ha implementado, desde la lógica mercantil, para mejorar el producto de la misma, a partir del uso de “útiles conceptuales y materiales complejos” de cada área del saber, donde además, dichos grupos están integrados por una élite de “espíritus imaginativos” capaces de “articular en un conjunto los datos antes no articulados” o de “conectar campos que la organización tradicional de los saberes aísla con celo”, para el logro de objetivos signados por intereses francamente mercantiles y de dominación global.

Por tal razón, según el modelo federal de educación intercultural bilingüe que se instauró como práctica educativa en los pueblos indígenas, se hizo necesaria una visión pedagógica técnica que ayudara a consolidar esa educación a partir de cuatro elementos, que constituyen las Frases de Hacer:

¹² Lyotard, Jean-Francois (1990). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México: Rei-México p. 97

- ❑ *Los fines y propósitos educativos*, donde interesa establecer relaciones entre maestros y alumnos para propiciar el desarrollo de las competencias que consideran fundamentales: leer, escribir, hablar y escuchar, en español, por supuesto. Además de, como ya lo revisamos, desarrollar un pensamiento lógico, aprehender valores nacionales y asimilar conocimientos del mundo natural y social, según una visión occidental, claro.
- ❑ *Los procesos de enseñanza-aprendizaje*¹³, donde se supone que se respetarán y tolerarán las diferencias culturales, partiendo, contradictoriamente, de un proyecto educativo, con contenidos y metodologías impuestas, que no lo hace. En ese sentido, se prioriza el aprendizaje significativo desde el constructivismo que, como estudiamos, lejos de ser una realidad libertaria, despolitiza y controla aún más a los sujetos.
- ❑ *La formación docente*, que deberá propiciar que el maestro sea capaz de diseñar estrategias didácticas con el fin de que se alcancen los propósitos de la educación, a decir, los establecidos por los organismos internacionales. En este rubro, se supondría que el Asesor Técnico Pedagógico apoyaría en el aula al maestro y consensaría con él para adaptar el material didáctico, no a la realidad sociocultural e histórica de los pueblos indígenas, sino para “cerciorarse de que pueda ser leído por niños con dificultades visuales o de comprensión limitada”¹⁴, por lo que tal formación docente incluye también la capacitación para que el maestro comience a etiquetar a los niños desde la concepción de normal y anormal de la psicología evolutiva occidental.
- ❑ *La gestión escolar* donde, ideológicamente (en el sentido de ilusión), “la comunidad escolar tendrá la capacidad de gestión necesaria ante los órganos administrativos correspondientes para asegurar la dotación de los materiales, recursos e infraestructura necesarios para su operación regular, así como impulsar el interés y el derecho de las madres y padres de familia a participar en la tarea educativa.”¹⁵ Aunque, claro, todo esto si se someten a la educación neoliberal que se les impone.

¹³ Este elemento en el que interviene el pedagogo, a decir, el diseño didáctico bajo la teoría constructivista, es una muestra clara de que, como lo señala Contreras Domingo, la didáctica es una práctica social que “responde a las estructuras políticas, económicas y administrativas”, por lo que se hace necesario presentar a este aspecto como algo natural y benéfico para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, imposibilitando una reflexión más profunda por parte de los pedagogos, acerca de las intenciones y finalidades que existen detrás de cierto modelo pedagógico, lo cual llevaría a tener una posición ética y política ante las consecuencias históricas que esto supone.

¹⁴ *El profesor bilingüe y la Formación Docente. Proceso de Inducción a la Docencia 1997 México: SEP-DGEI*

¹⁵ *Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Asesor Técnico Pedagógico en la Educación Intercultural Bilingüe. [DGEI].*

Así, el pedagogo cumple la función de ser un asesor técnico para que los docentes sean capaces [en ese mismo sentido de capacitar, no de formar] de traducir las políticas educativas del proyecto de educación intercultural bilingüe, en acciones pedagógicas concretas en las aulas.

Lo pedagógico es reducido, desde esa racionalidad técnica, al conjunto de medios didáctico-programáticos para facilitar la enseñanza de contenidos ajenos a los indígenas y que, por lo tanto, pretenden someterlos como culturas diferentes. El pedagogo es, bajo este modelo, un agente facilitador de la dominación de los pueblos indígenas, pues los cursos que imparte sólo son seguimientos de documentos oficiales que giran en torno a los Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas, la Orientación de la Práctica Docente, el Proyecto escolar para mejorar la escuela y el Desarrollo de técnicas y didácticas.

Entonces, la figura de lo que llaman el Asesor Técnico Pedagógico, creada en 1999, es definida desde la Frase de Ser que lo señala como un “docente capacitado por su formación o experiencia, quien se encarga de brindar asesorías técnicas pedagógicas a los maestros de educación indígena.”¹⁶

Así, se incorpora un “ATP” en cada Zona Escolar de Supervisión, siendo 120 en Chiapas, con recursos de 2 millones 400 mil pesos, de los 15 millones 164 mil 370 pesos totales otorgados para el programa. Si, como posteriormente veremos, los ATP no son los que realmente dan todas las asesorías, sino las secretarías de la DGEI o los mismos directores o supervisores de zona, con todo y sus deficiencias de formación pedagógica, resulta que, aunque es poco el presupuesto comparado con los gastos por campañas electorales, la educación indígena es un buen negocio para quienes reciben tal presupuesto y no lo destinan a su finalidad original.

El ATP, sería el facilitador de las acciones planteadas en la Educación Intercultural Bilingüe, a través de la coordinación de programas institucionales, de la recuperación de las propuestas de las comunidades (inexistente o no tan difundida como lo hegemónico), del desarrollo de contenidos para la Educación Intercultural Bilingüe sobre cultura, educación en valores, participación comunitaria y metodologías, e información del trabajo realizado para ser evaluado por las instituciones encargadas como la DGEI.

Es decir, todo ya está diseñado, implementado y dispuesto a ser transmitido por el ATP, por lo que es notorio que se tiene la visión de un pedagogo carente de una postura política frente a los mandatos institucionales y carente de una conciencia histórica, es decir, siguiendo a Zemelman¹⁷, que no se percibe como sujeto ante la

¹⁶ *El Asesor Técnico Pedagógico y los Centros para la Aplicación y Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe 2001 México: SEP-DGEI*

¹⁷ Zemelman, Hugo (1999) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos

realidad histórica y cultural, reconociendo sus elementos dados y las posibilidades de potenciarlos desde una postura que percibe la necesidad de prácticas pedagógicas que construyan nuevos proyectos más cercanos a las demandas, de autonomía y de interculturalidad por ejemplo, de los sujetos con los que piensa colaborar.

El pedagogo que se expone aquí, es un individuo sujetado a las leyes económicas y de hegemonización, que se minimiza y se limita a ser un reflejo de las circunstancias institucionales, lo cual está muy lejos del pedagogo necesario para una pedagogía intercultural, a decir, un “sujeto utópico” que concibe a su acto de pensar la realidad como el esfuerzo por descubrir lo necesario para la construcción de nuevos sentidos, haciéndose partícipe directo de la historia.

Sin embargo, el acento burocrático se encuentra más en situaciones administrativas que formativas, por lo que, a partir de ciertas problemáticas de acceso a las comunidades y de falta de elementos técnico-pedagógicos, se inició en noviembre de 2001, un Taller Nacional para la Reorientación del Programa ATP, que devino en la constitución de Centros para la Aplicación y el Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (CADEIB), donde los asesores serían los encargados de consolidar sistemáticamente el modelo de educación intercultural bilingüe a través de la elaboración de proyectos escolares y didácticos.

Tales proyectos están basados en una serie de contenidos contradictorios en sí mismos como: concepción educativa del enfoque intercultural y uso de la lengua materna como medio de instrucción y cultura indígena *versus* las etapas del desarrollo del niño (construidas por Piaget), identificación de niños con necesidades educativas especiales, concepto de competencias, metodologías e instrumentación para el desarrollo de éstas y evaluación del aprendizaje de los niños indígenas.

Para este último punto, se prioriza el diseño de instrumentos de medición de aptitudes y conocimientos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando evaluar “el aprovechamiento” de los niños indígenas, lo cual se aleja de las formas de educación de estos pueblos que no utilizan “instrumentos de medición”, sino que hacen crecer al sujeto en el trabajo y en la convivencia misma.

A este respecto, como lo advierte Contreras Domingo, “incluso las perspectivas liberales [...] que atienden a los logros individuales de los alumnos y que se preocupan por elevar esos rendimientos [...], no dejan de ser una postura política ideológicamente situada en la creencia en la meritocracia [basada en las capacidades y el poder de la educación para propiciar el cambio social –o, por lo menos, el cambio individual- gracias a la igualdad de oportunidades.”¹⁸

¹⁸ Contreras Domingo, José (1990) *Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica* España: Ediciones Akal p.42.

Entonces, en la educación intercultural bilingüe, el pedagogo sólo brinda un apoyo prescriptivo tecnológico referido a la sistematización, capacitación (adiestramiento técnico) y actualización de los maestros indígenas, así como la ejecución de materiales elaborados por la DGEI y la asesoría y capacitación del equipo técnico (supervisores, directores, etc.) de educación indígena.

Tal visión de la pedagogía no es casual, sino que tiene relación con la histórica configuración hegemónica de ésta al servicio del gran sistema capitalista, ahora neoliberal. Así, la pedagogía, desde esta visión, no es más que “la técnica de la conducción social”¹⁹, a través de “una sucesión de etapas racionalmente preestablecidas de aprendizajes sistemáticos”, lo cual no es más que el currículo, los programas y los planes para la educación indígena.

Aquí, el diseño pedagógico del currículo, es el diseño de “una estrategia de gobernación”²⁰, al definir los límites de lo que se puede conocer y de cómo se debe razonar acerca del mundo y de sí mismo. Los métodos didácticos que prescribe el pedagogo, no son más que “parámetros de cómo la gente ha de inquirir, organizar y comprender su mundo y su ‘sí mismo’.”²¹

Esto significa reducir lo pedagógico a lo tecnológico extraído de las teorías organizacionales que tanto han socorrido a las empresas transnacionales, en el cual “el objeto de su actividad es modificado para fines determinados mediante procesos de trabajo ordenados (...) es la totalidad de reglas según las cuales se lleva a cabo este proceso de modificación, por ejemplo, el que los alumnos aprendan lo que se enseña.”²² Tal proceso es plasmado por los pedagogos en los programas de estudio o en las cartas descriptivas para que los maestros los ejecuten.

Es por esto, que Luhmann llama ‘tecnólogos’ a los pedagogos y ‘técnicos’ a los maestros, aunque habría que dudar de que todos lo fueran pues, para ser un tecnólogo, se tendría que tener el dominio del saber para desarrollarlo y diseñar nuevas estrategias organizativas, siendo que tal saber brindaría cierto poder a los pedagogos, al conocer y manipular las relaciones causales que rigen la acción educativa. Sin embargo, la ‘formación’ de estos, es reducida a un repaso que les permite solamente memorizar y reproducir las partes de un programa o de una carta descriptiva, sin situarse histórica y políticamente en las finalidades para las cuales fueron creadas: una mayor y mejor explotación de la fuerza de trabajo. El pedagogo, así, es un técnico despolitizado.

¹⁹ Hoyos Medina, Carlos Ángel “Epistemología y discurso pedagógico, razón y aporía en el proyecto de Modernidad” en Academia Epistemológica Metodológica (compiladores.) *Fundamentos epistemológicos del conocimiento educativo*

²⁰ McLaren, Peter (1995) *Pedagogía Crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna* España: Paidós p. 160

²¹ *Ibidem*.

²² Luhmann, Niklas (1996) *Teoría de la Sociedad y Pedagogía* España: Paidós P.139

Este técnico despolitizado ‘aprendió’ y ahora enseña a los maestros indígenas a controlar los procesos educativos, a través de la evaluación de los alumnos según los códigos sistémicos de ‘mejor’ y ‘peor’ logro de los objetivos programáticos, lo cual lleva a clasificar a los niños indígenas según los códigos psicológicos evolucionistas de ‘inteligente’ y ‘deficiente’.

Esto es, la práctica del pedagogo, lejos de colaborar al desarrollo autónomo de las formas educativas de los pueblos indígenas, lo que hace es legitimar el discurso hegemónico llevando, sin una conciencia política de los alcances de su acción, nuevos candados y etiquetas a éstos, pues lo único que hacen es seleccionar los medios didácticos ahistóricos más adecuados para ser ejecutados por el maestro (el cual se vuelve, así, operativo) en el aula y llegar al logro de los fines (centro-uniformistas) ya establecidos.

La práctica pedagógica es pensada, desde esta lógica positivista, como pragmatismo funcional que comprende solamente habilidades que permiten operar de manera instrumental en la realidad: la de la educación de los pueblos indígenas, donde los niños indígenas son colocados como usuarios del sistema educativo y los aprendizajes “son aquellas pautas funcionales programadas por la sistemática de la racionalidad científica.”²³

Tales pautas funcionales, reducen el amplio abanico de saberes por conocer y reflexionar, a los permitidos por la centro-uniformidad neoliberal. De esta manera, como lo señala Marcela Gómez, “reducen el universo de posibilidades a un solo referente o dimensión, en nombre de la simplificación, de lo accesible, de las exigencias del mercado, de la homogeneización, de la modernización, de las competencias, o de la universalidad de los valores, los conocimientos, los lenguajes y las creencias.”²⁴

El pedagogo cumple su misión: colaborar para que la escuela oficial proporcione una “enseñanza que educa, relegando a la familia una función preparatoria, acompañante y de apoyo”²⁵, es decir, expectante de los cambios que tal enseñanza haga en sus hijos (despolitización, preparación para trabajar en las empresas, ruptura de la identidad colectiva, etc.).

Al estilo de la mano que mueve, en el tablero de ajedrez, al peón para eliminar al peón contrario, los organismos internacionales (obedecidos y representados por la DGEI) mueven al pedagogo para que elimine al indígena. Esto nos lleva a un asunto de gran trascendencia, en el cual el pedagogo tiene, como ya vimos, un

²³ Hoyos Medina, Carlos Ángel “Epistemología y discurso pedagógico, razón y aporía en el proyecto de Modernidad” en Academia Epistemológica Metodológica (compiladores.) *Fundamentos epistemológicos del conocimiento educativo*. Hoyos agrega que “se reducen las posibilidades de nuestro conocimiento, y ni siquiera nos enteramos”, por lo que, de lo que se trata en esta investigación, es de dar cuenta de tal reducción en la educación oficial para los pueblos indígenas.

²⁴ Gómez Sollano, Marcela (1997) *Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas* México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras p. 91

²⁵ Luhmann, Niklas (1996) *Teoría de la Sociedad y Pedagogía* España: Paidós P. 224.

papel de preformador: las prácticas y los sentidos pedagógicos concretos y cotidianos de los maestros, direccionados desde una instrucción que conduzca a la realización de tal propósito.

2.3 Prácticas y Sentidos Pedagógicos de los Maestros Indígenas del discurso de Educación Indígena Intercultural Bilingüe

Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida que responde a la amplia variedad de sus desafíos, en que no se agota en un solo tipo ya establecido de respuesta.

FREIRE, Paulo

Entenderemos a nuestra unidad de análisis, las prácticas y los sentidos pedagógicos, como las producciones y las tendencias particulares de los sujetos – maestros indígenas – en el proceso educativo cotidiano, para la formación de un tipo de sujeto ético, político y pedagógico, mismo que, en el caso del discurso oficial que enmarca tales prácticas y sentidos, está direccionado hegemonícamente hacia fines centro-uniformistas neoliberales.

Tal dirección hegemónica se ve concretada en la generalidad de las prácticas y los sentidos pedagógicos de los maestros indígenas oficiales, sin embargo, al tratarse de, en un primer momento, sujetos no controlables a la manera de máquinas programadas (pues aunque estén preformados existen espacios, aunque sea mínimos, de posibilidades de interpretación del discurso y de acción “propia”); y, en un segundo momento, de sujetos provenientes de pueblos con tradiciones de formación de resistencia a la dominación como son los tzeltales y tzotziles, se abren en el seno mismo de la educación de la DGEI, esfuerzos aislados por realizar una educación que fortalezca la identidad primigenia a la par que se conocen los elementos socioculturales existentes en el mundo (principios de interculturalidad).

Tales esfuerzos se miran como pequeñas luces dispersas en un desierto umbrío, por lo que no logran consolidar una llamarada contrahegemónica que ilumine un paisaje amplio de formación intercultural, desde las prácticas y los sentidos pedagógicos cotidianos realizados al interior de las escuelas oficiales. A pesar de ello, para la presente investigación, esta situación representa una grieta en la gran pared sistémica educativa, por la que se puede comenzar a inducir la construcción de una pedagogía de la diferencia.

Antes de llegar a ese punto, en este apartado analizaremos la concreción del discurso hegemónico, a través de las prácticas y sentidos pedagógicos forjados por los maestros en la relación diaria con los niños y la comunidad. Tal análisis partirá de testimonios compartidos por maestros indígenas de la educación

oficial²⁶, buscando develar las tendencias centro-uniformistas en una educación que se enuncia como intercultural y bilingüe pero que, en sus prácticas y sentidos concretos, no lo cumple, sin dejar de mencionar las “balbucentes” tendencias interculturales que se encontraron.

Para empezar, como ha sucedido históricamente, la mayoría de los maestros oficiales son jóvenes captados por el sistema educativo, a partir del ofrecimiento de la opción de un lugar de trabajo distinto, por mucho, a la explotación que recibirían por parte de empresarios finqueros.

Así, el perfil del maestro oficial es, generalmente, un agente despolitizado y pedagógicamente, reproduccionista, acrítico y gradualmente desvinculado de su identidad sociocultural primigenia. Remitámonos a los testimonios.

Ante las limitaciones económicas para realizar otro tipo de estudios y actividades, el ingreso al magisterio indígena *representa una oportunidad de trabajo* para los jóvenes indígenas, aún cuando dicho campo *no constituye, por lo general, un motivo de interés personal* para ellos, lo cual traería consigo el compromiso y la conciencia de la trascendencia histórica de la práctica educativa que se está realizando.

Tal conciencia histórica es crucial pues, desde la visión dominante, el maestro sólo es visto como un “*agente valioso de incorporación* de la raza indígena al seno de la nuestra, (...) para darles nuestra ciencia y nuestro saber”²⁷ y, al ser una tendencia en los maestros oficiales la falta de conciencia histórica, política y sociocultural, posibilitan que su enseñanza forme parte del sistema de reproducción de la propia estructura estratificada y desigual de la sociedad a la que pertenece.²⁸

Para integrarse al magisterio indígena se abrieron tres vías: La primera se trató de una convocatoria hecha a los jóvenes que tuvieran estudios de bachillerato para asistir a un curso de inducción, en el cual se imparten conocimientos didácticos básicos de forma mecánica y descontextualizada, por lo que los maestros indígenas se enfrentan a los grupos *sin una formación íntegra del sentido de la educación y de cómo realizarla* con los niños en lo cotidiano.

La segunda modalidad de ingreso al magisterio indígena, que existió hasta 1997, sólo requería la cobertura de interinatos, los cuales son vacantes temporales por licencias otorgadas a los maestros titulares, por lo que al término de tres

²⁶ Los datos aquí presentados son una reconstrucción hecha a partir de los testimonios compartidos, muy amablemente, por los maestros Emilio Parceró López y Rogelio Gómez Gómez, quienes han trabajado 9 años con niños tzeltales en Pantelhó, respectivamente, y por la maestra Sandra Rocío Cruz Gómez quien ha trabajado tres años con niños tzotziles en Chenalhó; todo esto en el estado de Chiapas.

²⁷ Palabras de Rafael Ramírez (1976) en *La escuela rural mexicana* México: SEP

²⁸ Contreras Domingo, José (1990) *Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. España: Ediciones Akal P. 29

interinatos se era acreedor a una plaza, exentándolos del curso de inducción. La “formación docente” se daría en la práctica, en la empiria, con los niños.

A partir de 1996, el mecanismo de ingreso al magisterio indígena devino en una tercera modalidad de contratación por año, exigiendo que los jóvenes indígenas culminen sus estudios superiores en la Universidad Pedagógica Nacional regional para que, a partir del séptimo semestre, tengan la posibilidad de tramitar su plaza.

En este mismo sentido, por *iniciativa propia* y ante las necesidades educativas y socio-culturales que iban observando en la práctica, algunos maestros anteriores al nuevo plan de ingreso, a los que no se les exigió una formación profesional, deciden continuar su preparación académica, emigrando al Distrito Federal con una beca-comisión otorgada por la SEP, para estudiar la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, siendo la que más se acerca al subsistema de educación indígena, con sus tendencias centro-uniformistas, por lo que no hay objeción gubernamental para otorgar tales becas.

Como bien lo señala la maestra Sandra Cruz, quien culminó ya sus estudios de licenciatura en la UPN, en ésta no se recibe una formación docente que permita satisfacer las “necesidades educativas” de los niños indígenas en la realidad áulica.

Esto porque tal licenciatura tampoco logra romper con el conocimiento pedagógico occidental considerado como legítimo, por lo que el currículo incluye Teorías Sociológicas de la educación, Teorías Psicológicas de la educación, Teorías Antropológicas de la educación, Estadística, Desarrollo del campo del currículo, Evaluación Educativa y Administración de Instituciones Educativas, siendo todas ellas, áreas del conocimiento que se han posicionado hegemónicamente por su función de control sobre los sujetos y sobre sus formas de relacionarse y de aprender, llevando así a la “calidad” exigida por los organismos internacionales, calidad entendida como apego a sus mandatos.

En cuanto a una aproximación a los pueblos indígenas, los saberes históricos, culturales y lingüísticos que se estudian son los que se han instaurado históricamente en los discursos de educación indígena centro-uniformista: Proyectos educativos en el medio indígena, Política del lenguaje en México (ya vimos su tendencia excluyente), Introducción a la lingüística, Problemática étnico-nacional (para la cual no hay voluntad política para resolverla), Desarrollo de las Teorías Educativas en situaciones interculturales, Didáctica en situaciones interculturales (¿no habría que conocer primero a la otra cultura, así como sus formas de enseñanza y de aprendizaje, antes de intentar construir, desde el aula universitaria, una didáctica “intercultural”?), Investigación etnográfica, Formación de profesores para el programa de educación intercultural, Problemas de aprendizaje en situaciones interculturales (¿desde qué cultura se está definiendo lo que es o no un problema de aprendizaje?), Planeación educativa en el medio indígena (saber que viene del campo organizativo-tecnológico de las empresas) y

Perspectivas político educativas en el medio indígena (que siguen siendo integracionistas, según se aprecia).

Existe también la Licenciatura en Educación Preescolar y primaria para el medio indígena, la cual está integrada por las siguientes áreas: psicopedagógica [para estudiar la práctica docente, despolitizando sus formas y sus fines], sociohistórica [para estudiar la relación sociedad y educación], antropológico lingüística [para estudiar la relación cultura y educación], Conocimiento de La Naturaleza, de Lo Social, de la Lengua y de La Matemática.

Aunado a esto, al existir la tendencia de ingresar al magisterio indígena más por necesidad que por vocación, la cual, según palabras del maestro Emilio Parceró, es extensiva a todo el sistema educativo nacional, entra en juego una *actitud de conformismo*, signada claramente por la tendencia de Ser de la burocracia mexicana y asumida por los maestros indígenas: “yo voy a trabajar, yo cobro y ya no me meto en otro asunto” que implique un compromiso histórico, socio-cultural y político con el pueblo del cual son originarios, dejando tal conciencia y tal compromiso de y con el trabajo que se está realizando, a la iniciativa personal y aislada del maestro.

Sin embargo, cuando maestros, disponen de su “tiempo libre” por las tardes (se señala que algunos maestros prefieren ir a encerrarse en sus cuartos), para dialogar con la gente y buscar comprender la situación en la que viven, de no satisfacción de las necesidades básicas de alimentación y salud por la pobreza a la que han sido confinados por el sistema económico y político dominante, de masacre, de guerra, etc., son acusados de estar organizando a la comunidad para rebelarse, lo cual para las autoridades es un delito gravísimo, no así el etnocidio que ellos cometen.

De esta manera, la actitud conformista, despolitizada y apática de los maestros indígenas, es propiciada y fomentada por las tradiciones burocráticas gubernamentales carentes de una vocación para el servicio y el trabajo para la comunidad (sea local o nacional) y por la misma lógica individualista que el neoliberalismo promueve, en la que cada uno busca su comodidad y beneficio, sin reflexionar ni actuar en función de un bienestar colectivo.

Así, como lo señalan los maestros, es común el ausentismo, es decir, no acuden a dar clases, so pretexto de que tienen que asistir a los cursos magisteriales hasta la Jefatura del Sector Escolar, que en este caso está en San Cristóbal de las Casas, pues éstos no son impartidos en las cabeceras de zona escolar, debido a la falta de interés de las autoridades educativas oficiales de trabajar en zonas alejadas, lo cual representa días perdidos en el traslado de un lugar a otro, más los días efectivos de curso.

A esto se agregan las reuniones sindicales y el derecho sindical a un viernes libre por quincena, por lo menos en las comunidades chiapanecas. Ante esta situación, los maestros tienden a restar importancia a los días mínimos en que sí pudieran

impartir sus clases: *si vamos a salir el martes a medio día* (para trasladarse a un curso que inicia el miércoles, por ejemplo), *¿ya para qué venimos?*

Pero, ¿representan esos cursos una necesidad imperiosa por los beneficios que darán a la formación “intercultural y bilingüe” de los niños indígenas? La realidad nos responde un tajante “No”. Veamos.

Nos comparten los maestros que los responsables de los cursos de actualización (directores, técnicos y muy pocos auxiliares técnicos pedagógicos) están en la misma situación de deficiencia formativa que los maestros. A este respecto, se menciona la estrategia de ‘formación en cascada’, en la que un grupo de directivos es instruido pedagógicamente para que capaciten a los maestros y éstos a otros maestros, por lo cual, la información llega de manera difusa y distorsionada; además de que se carece de una explicación clara de la “operatividad real en el aula” de los conocimientos que se enseñan.

Entonces, lo que se trasmite de directivos a maestros, y de maestros a maestros, no son más que ignorancias. En ese sentido, los representantes sindicales de la DGEI, denunciaron que a “secretarías que apenas terminaron la enseñanza secundaria las mandan a los estados dizque a dar capacitación técnica a los maestros bilingües, y lo que pasa es que no van o van menos días de los que indica su permiso y hacen un servicio completamente deficiente”²⁹, ese es el interés gubernamental por la educación de los pueblos indígenas.

Consecuencia de esto, es que existan muy pocos maestros que intenten modificar los sentidos de sus prácticas docentes (de enseñanza, de diálogo con los niños, etc.) para colocar a los saberes de la comunidad indígena como elemento sociocultural que dialogara críticamente con lo otro (lo occidental neoliberalizado) buscando formar un sujeto intercultural, pues esto representa un esfuerzo extra, solamente solventado por un compromiso personal.

Así, como lo señala Gimeno Sacristán, el currículo (constituido por las líneas de formación y las competencias) “es el marco para el comportamiento profesional docente [...], como selección de contenidos culturales y destrezas, elaborados pedagógicamente y presentados al profesor, es un determinante decisivo de la práctica profesional.”³⁰

Entonces, las prácticas y los sentidos pedagógicos de los maestros se enmarcan dentro de las líneas de formación (Frases de Ser del discurso) y competencias

²⁹ Aviles, Jaime “En el abandono, la Dirección General de Educación Indígena” en *La Jornada*, miércoles 29 de junio de 2005, p. 21. En este mismo artículo, se explica que el sindicato denunció que desde hace dos años y medio no se hace ningún trabajo en la DGEI, que los sueldos se siguen pagando, que el edificio donde se encuentran está en condiciones deplorables porque desde hace dos años los “jefes” ya no se paran por ahí y que la Secretaría de la Función Pública, donde han presentado sus quejas, ha detenido el expediente desde el 2003.

³⁰ Sacristán, Gimeno (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica* México: Ediciones Morata P. 196 y siguientes.

(Frasas de Hacer del discurso) que la DGEI pre-diseñó, tendientes a la centro-uniformidad neoliberal, sin embargo, *algunos maestros le imprimen ciertos matices de “modelación”* que no llegan a ser totalmente contrahegemónicos, pues los elementos socioculturales propios son utilizados como medios didácticos, o bien, son “reforzados” según las prácticas que la cultura escolar hegemónica permite: reproduciendo en el pizarrón, en el cuaderno, etc., y no según las prácticas formativas de los pueblos: en el trabajo y en la acción misma.

Es por ello que *la generalidad de los maestros indígenas se queda en el nivel de la imitación y el mantenimiento*³¹ del discurso educativo centro-uniformista, plasmado concretamente en los libros de texto, en los planes y programas y en el avance programático oficiales, en los que no hay una recuperación de los saberes de las comunidades indígenas, pues centran sus clases en los contenidos nacionales que les marcan estos tres instrumentos educativos, ya que en ellos se explicita, para evitar esfuerzos de los maestros que desvíen del centro, como lo indica la maestra Sandra Cruz, *qué enseñar y en qué página del libro te vas a apoyar*. En este sentido, la falta de una conciencia política e histórica en los maestros, contribuye a que éstos no comprendan que los contenidos nacionales que están enseñando “... resultan estar demasiado ligados a las condiciones sociales de origen [el centro neoliberal], de modo que la escuela acaba distribuyendo a los individuos, de forma semejante a su posición de origen, en las oportunidades sociales y laborales”³², es decir, acaba reproduciendo la centro-uniformidad preestablecida.

Ante tal situación, veamos las expresiones de ambas modalidades de prácticas pedagógicas, imitadoras y modeladoras del currículo.

Para empezar, en cuanto al incumplimiento del principio de interculturalidad que el gobierno ofrece discursivamente, los maestros dicen: *los contenidos interculturales y el bilingüismo, en la práctica no se dan*³³, lo que se enseña en las aulas son los contenidos nacionales y lo intercultural es devenido en estrategia didáctica para que los niños “aprendan” tales conocimientos ajenos y descontextualizados, usando como medio las nociones que tienen de lo que les es familiar en su comunidad.

Esto porque, como lo señala Giroux, “...la escuela no sólo reproduce la estratificación social, sino además el capital cultural, al transmitir y legitimar las formas de conocimiento, los valores, el lenguaje y los modos de vida de la cultura dominante.”

Sin embargo, no todos los maestros realizan mecánicamente lo que el programa oficial les señala, sino que intentan, dicen que “inconscientemente”, en algunos momentos recuperar, hasta cierto punto, una práctica intercultural en la enseñanza

³¹ *Ibidem.*

³² Contreras Domingo, José (1990) *Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. España: Ediciones Akal P. 29

³³ Maestro Emilio Parceró

y en el aprendizaje de los niños. Tales maestros se sitúan un tanto en el nivel de modeladores de caminos más acordes con la realidad sociocultural en la que ejercen su práctica, lo cual implica pensar e investigar antes de hacer, sin embargo, no van más allá de los límites que la cultura dominante (en la cual ya fueron formados en la UPN y en la DGEI) les marca como legítimos.

Así, como ejemplo del *hacer* de los maestros, en cuanto a la clase de matemáticas, se agrega (en el mismo sentido de bloque estático que se le da gubernamentalmente a la cultura) la enseñanza de nociones numéricas y de medida indígenas, como son la cuartilla (aproximadamente veinte kilos de maíz) y el zonte (cuatrocientas mazorcas) y los números en tzeltal y tzotzil.

En cuanto a la enseñanza de formas y colores para los niños de primer grado, se retoman las artesanías y bordados que plasman la noción de forma y de color, además de que se valora el tipo de trabajo que se hace en la comunidad; en la enseñanza de civismo, se incluye una reflexión acerca de la organización comunitaria, la forma de elegir a las autoridades, la noción de servidor de la comunidad y de participación comunitaria, junto con la forma de organización política nacional (poderes, partidos políticos, etc.). Todo esto, desde una evocación abstracta de la realidad cotidiana (como es tradición de la cultura escolar hegemónica) y no desde el trabajo y la vivencia misma de lo que se está aprendiendo (como es tradición en la cultura formativa de los pueblos tzeltales y tzotziles).

En la enseñanza artística, se ensayan bailes tradicionales, aunque no necesariamente los locales, pues se señala que se retoma la danza de los viejitos, la bamba, etc., y aún cuando existen fiestas tradicionales a las que asisten los grupos escolares, éstas no siempre son retomadas como saberes que pudieran ser sujetos de la reflexión intra-áulica o como medio para comprender la cosmovisión comunitaria, por lo que, como lo señala la maestra Sandra Cruz, “son muchas cosas perdidas para enriquecer la clase”, lo que nos muestra que el nivel de formación de los maestros en la cultura propia o, por lo menos, en la investigación, no logra ser el suficiente como para generar prácticas y sentidos pedagógicos que permitan el diálogo intercultural.

Esto, aunado al hecho de que a los maestros se les ha formado institucionalmente desde una visión, como lo advierte Contreras Domingo, neutral y natural de las prácticas pedagógicas que se realizan en la escuela, dejando de lado que éstas son una construcción sociohistórica tendiente al control social.

Aún así, decíamos, se ven ciertos atisbos de modelación de caminos diferentes, por lo que la actualización docente que pretende (con las serias deficiencias que ya notamos) reducir las prácticas pedagógicas de los maestros a lo meramente técnico, es decir, a ejercer pasos didácticos muy puntuales para la enseñanza de contenidos neoliberalizantes, apolíticos y acrílicos (pues no posibilitan la reflexión de lo que se está aprendiendo), pero sí útiles al sistema empresarial (saber lecto-escritura en español y matemáticas básicas), es una tendencia general pero no

única, pues, como mencionábamos al principio, existen en los sujetos espacios de interpretación y acción propia, mismos que posibilitan un grado de análisis previo de lo que están transmitiendo a los niños como contenidos y como formas de pensar la realidad.

Un ejemplo de esto es la experiencia que nos comparte el maestro Rogelio Gómez: señala que él mismo enseñaba con entusiasmo a sus alumnos, la Independencia, la post-independencia y la Revolución como épocas de liberación de los pueblos, y que hasta ahora se ha dado cuenta de que los indígenas no figuraron ahí, que le faltaban saberes para poder comprender qué sentidos y para quiénes fueron en realidad tales liberaciones, lo cual le ha llevado a cambiar el enfoque de tratamiento de tales hechos históricos al enseñarlos a los niños.

Vemos pequeños gérmenes de resistencia a la centro-uniformidad en estos maestros tzeltales y tzotziles, lo cual nos ayuda a comprender el por qué de la posterior alternativa educativa contrahegemónica: la Educación Verdadera.

Ahora bien, el tan nombrado bilingüismo (en el discurso) es pocas veces recordado en la práctica organizativa y de colocación de los maestros en las comunidades indígenas, pues se señala que las clases se realizan en español, al no existir una metodología sistemática para la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena, o simplemente los maestros no hablan la misma lengua que los niños y se utiliza el español como puente, quedando después, por lo menos en la escuela, como la lengua oficial para comunicarse.

Se enseña a los niños a leer y a escribir en español, pero al no ser su lengua materna y no permitirles su aprendizaje a través de ésta (fortaleciéndola, en un primer momento), no comprenden el idioma y aún menos lo que leen o escriben. Esta comprensión es importante pues, como lo señala Giroux, el énfasis se pone en que los estudiantes dominen las herramientas de la lectura (aunque ni esto logran) y no en que se posibilite una lectura crítica de la realidad.

Además, aún para la enseñanza de la lecto-escritura en español, los maestros tampoco poseen un conocimiento sistemático de las metodologías existentes, por lo que se utiliza medianamente “de todo” para lograr tal objetivo: método onomatopéyico, silábico, identificación de palabras en frases hechas, hasta lo lúdico como es el caso de una lotería de letras y trabajos manuales para identificar vocales, sílabas y palabras.

Se señala la existencia de libros en lengua indígena pero, a la par, se expresa que no todos los maestros saben leer la lengua en la que están escritos, aún menos los niños porque aunque sea su lengua materna se supone que asisten a la escuela para aprender a leerla y a escribirla, por lo que tales libros pocas veces son utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, a menos que haya ocurrido la coincidencia de que el maestro sea originario de la comunidad o, por lo menos, conozca la lengua.

Corroboramos que 'el bilingüismo' sólo es una bella máscara que ayuda a neutralizar los posibles conflictos políticos que pudieran surgir al mirar el verdadero rostro de estas prácticas discursivas, donde la lengua materna sigue siendo solamente la "muleta para imponer con mas eficiencia y rapidez el castellano y los valores de la cultura nacional dominante."³⁴

En cuanto a las formas didácticas que son retomadas por los maestros en sus prácticas cotidianas, notamos que se centran en las ya consolidadas por la pedagogía tradicional, las cuales no van más allá de trabajar individualmente haciendo actividades en los cuadernos.

Por compromiso personal y hasta donde los límites que la diferencia de lenguas permite, algunos maestros realizan su clase, a través de preguntas que inciten a los niños a contar sus experiencias cotidianas, qué observan en ellas, para ir desprendiendo de esto la enseñanza de los contenidos, buscando interactuar y dialogar más con los niños, con su realidad y con su visión de las realidades, situación que se ve beneficiada cuando los maestros hablan la lengua que hablan los niños, logrando atraerlos más hacia lo que se esté enseñando-aprendiendo que, desafortunadamente, es lo preestablecido gubernamentalmente.

Esto es, la pregunta es empleada como medio didáctico para relacionar lo ya conocido con los contenidos – competencias establecidos curricularmente, y no como una forma de reflexión crítica de la realidad y de los saberes que de ella se tienen.

A este respecto, se indica el ejemplo de la enseñanza de las señales tránsito en la que se tiene que revisar el funcionamiento del "semáforo", siendo un instrumento vial no existente en las comunidades indígenas, por lo que se cuestiona a los niños acerca de las señales manejadas en la comunidad, llegando al uso de una planta que se deja en el camino o de un machetazo dado a un árbol del camino, para indicar que alguien ya pasó por ahí, buscando relacionar esta noción de tránsito.

Toda esta deficiencia formativa pedagógica de los maestros, es agravada por la existencia de grupos multigrado o unitarios, donde se trabaja con niños de diferentes edades y niveles en un mismo espacio y un mismo momento, por lo que se utiliza la estrategia de los "niños monitores", en la que a éstos les es enseñado un contenido para que después ellos lo enseñen a sus compañeros y el maestro pueda ocuparse de otro sector del grupo.

Son pocas las escuelas que tienen una organización completa en la que un sólo maestro se hace cargo de un sólo grado, por lo que las insuficiencias educativas son percibidas por los adultos de la comunidad, desacreditando el papel educativo

³⁴ Bello Domínguez, Juan (2001) *Políticas educativas de la Educación Indígena* Ponencia presentada en la Segunda Reunión Nacional de Educación Intercultural celebrada en Tepic, Nayarit del 11 al 14 de noviembre de 2001

mínimo que la escuela oficial ha prometido en el discurso: una educación nacional de calidad, por lo que es menos confiable que cumpla con el principio más complejo de interculturalidad y bilingüismo.

Existe un hecho importante que, paradójicamente, es un legado histórico propiciado indirectamente desde el nivel gubernamental. Se trata de que, a partir de las prácticas sociales ejercidas en las Misiones Culturales en las que el maestro representaba una figura de apoyo para el desarrollo de las comunidades (aunque con miras a la integración de los pueblos al centro nacional liberal), éstas siguen exigiendo de la escuela y del maestro una tarea comunitaria, con los matices que sus necesidades requieran.

Así, la escuela es vista como centro de solución de problemas comunitarios, para lo cual el director es considerado como el gestor de asuntos sociales ante las autoridades gubernamentales, cuando éste se presta para ello. En este mismo sentido, para los padres de familia es muy importante la presencia de los maestros en las actividades vespertinas extraescolares (competencias lúdicas y eventos culturales).

Por iniciativa de algunos maestros, que marcan la excepción con respecto a las prácticas y los sentidos pedagógico-políticos centro-uniformistas, la escuela también ha sido utilizada como centro de reunión para explorar las necesidades comunitarias y vincularse a su solución colectiva. Sin embargo, se menciona que se realiza esto como “gancho”, porque entre más interés de los maestros por la comunidad noten los padres, es más fácil que ellos manden a sus niños a la escuela y cooperen en reciprocidad con ella.

No obstante, en el plano académico y aunque el discurso oficial, presente a la escuela como un espacio social que beneficia a aquellos que asisten a ella, teniendo acceso a su cultura, su conocimiento y sus prácticas sociales, para las comunidades indígenas esto no es así, pues tienen la idea de que “la escuela hace flojos a sus hijos” porque después ya no quieren regresar al trabajo en las milpas. Es notorio el contraste entre las necesidades y las experiencias formativas de los pueblos indígenas, basadas en el trabajo, y la cultura hegemónica de la escuela que desvincula la práctica de lo ‘intelectual’.

Es por ello que las únicas demandas educativas de los padres son referidas a la enseñanza de la lecto-escritura solamente en español y de las operaciones matemáticas básicas, conocimientos considerados por los padres como los mínimos necesarios para “sobresalir”.

A este respecto, el maestro Rogelio Gómez señala que esta exigencia no representaría una amenaza a la cultura y al saber indígena, si el maestro no tuviera problemas con su identidad y enseñara, a la par, la lecto-escritura en lengua indígena, lo cual no sucede en todos los casos.

Finalmente vemos que las realidades son diversas, complejas e impredecibles, por ello, aunque en un documento se estipule una finalidad de exterminio lento de los saberes y del ser sujeto indígena, integrándolos, en lo posible, a la lógica de los

modos de ser, pensar y actuar dominantes (individualismo, competencia, eficiencia y eficacia, obediencia y responsabilidad para con el “superior”- que no es otro que el empresario -, etc.), se presenta una paradoja en la educación oficial: en su interior y en su desarrollo va generando, aunque con los límites que la preformación institucional marca, su reflexión, por lo que algunos maestros, gestados en ella, construyen otras prácticas y sentidos pedagógicos más acercados a la interculturalidad, sin llegar a hacerlo conscientemente, lo cual obstaculiza que esos esfuerzos se consoliden como contrahegemónicos.

De esta manera, independientemente del sentido pedagógico-político de la SEP de integración a la centro-uniformidad neoliberal, para algunos maestros su práctica tiene implícito otro sentido: el de que el niño se identifique como niño indígena y como mexicano, es decir, como un sujeto intercultural. Que el niño valore a su comunidad y la formación que en ella recibe, que conozca los conocimientos y las formas de relacionarse propias, pero que también sepa estar en los “espacios mestizos”³⁵, que sepa convivir con los otros. Sin embargo, este sentido pedagógico, con todo, no logra cristalizar en un nivel de crítica de la realidad propia y ajena, buscando evitar ser formado fácilmente, cuando se conoce lo otro, por la “pedagogía perpetua” del sistema neoliberal.³⁶

Dice el maestro Rogelio Gómez que la actitud colonial aún persiste, la superioridad es encarnada en el mestizo y la inferioridad en el indígena, sin embargo, las lenguas indígenas, que hablan de los humanos y del mundo, tienen palabras que equivalen a lo que para la cultura occidental son las cualidades que nos identifican como humanos: alma, corazón y razón, por lo que lo único que busca es que los niños se sientan bien como son: la contraparte del ser que ha interiorizado y ha asumido el ser capitalista moderno, pues en sus prácticas culturales se encuentra, en la mayoría de las comunidades, el trabajo y la resolución de conflictos en colectivo.

Esto no es extensivo a todos los sujetos, pues de alguna manera ya se señaló que actitudes de conformismo, de falta de compromiso y de mecanicidad, se observa en la gran mayoría de los maestros oficiales.

Aunque exista un sector de maestros que, desde sus prácticas y sus sentidos en el aula, fortalezcan el bilingüismo y la interculturalidad, empezando por la lengua materna y por la valoración de la cultura propia, estos esfuerzos no trascienden el límite de lo institucional, pues su formación está traspasada por esa instancia y, por otro lado, no pasan de ser esfuerzos individuales y quizá lejanos unos de otros, imposibilitando la unión y la fuerza para una transformación contrahegemónica general, lo cual no sucede cuando los pueblos se unen en

³⁵ Dice la maestra Sandra Cruz: *si yo les enseño esto o si les enseño el español, sé que van a llegar al pueblo donde hay muchos anuncios y van a saber qué están leyendo, no van a andar ignorantes en esa parte, y el rescatar cosas de la comunidad era para que no todo fuera ajeno, como decir: esto es lo bueno y con esto tienen que aprender, no, sino las dos partes.*

³⁶ Ver el aparatado segundo del primer capítulo de este mismo trabajo.

colectivo, como en el caso de los tzeltales y tzotziles zapatistas, y luchan por un proyecto autónomo común que forme a sus sujetos de acuerdo a sus demandas socioculturales, políticas y económicas propias.

III. Hacia la construcción de una Pedagogía de la Diferencia: Educación Indígena Autónoma e Intercultural

Después de haber mirado el contexto histórico, social, político y económico en el que se está realizando una educación llamada intercultural y bilingüe en las poblaciones indígenas; después de haber comprendido los alcances de la cultura en los procesos formativos de los sujetos concretos; después de haber evidenciado la intención oficial implícita de destruir las culturas existentes en nuestro México; después de haber igualmente evidenciado que al neoliberalismo no le atrae [no le sirve] la formación de los sujetos; después de todo lo catastrófico y deprimente que puede resultar una lectura de nuestro presente, se hace necesario mirar lo que existe y con lo que contamos, es decir, notar, en términos Zemelmanianos, lo dado-dándose (las prácticas y los sentidos pedagógico-políticos con un grado de resistencia sociocultural que miramos en algunos maestros, por ejemplo), lo potencial, lo que aún no existe y que, por lo mismo, es posible de ser construido a través de nuestra praxis social y pedagógica.

Es por ello, que en este capítulo presentaremos, en un primer momento, las enseñanzas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, a través del análisis del discurso de Educación Verdadera, gestada por los propios pueblos indígenas tzeltales y tzotziles, con las prácticas y sentidos pedagógicos de sus promotores, como muestra de que los sujetos pueden interpelar los discursos que se erigen como hegemónicos, generando una propuesta propia autónoma e intercultural.

Siguiendo la técnica de Regine Robin, *las unidades de análisis* fueron las prácticas y los sentidos pedagógicos de los promotores indígenas, la tradición formativa, la historia de los pueblos tzeltales y tzotziles y su lucha por la autonomía a través del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, como categoría histórica que atraviesa al discurso, la formación intercultural y los saberes de los pueblos; y el papel del pedagogo dentro del discurso como parte de la “sociedad civil”.

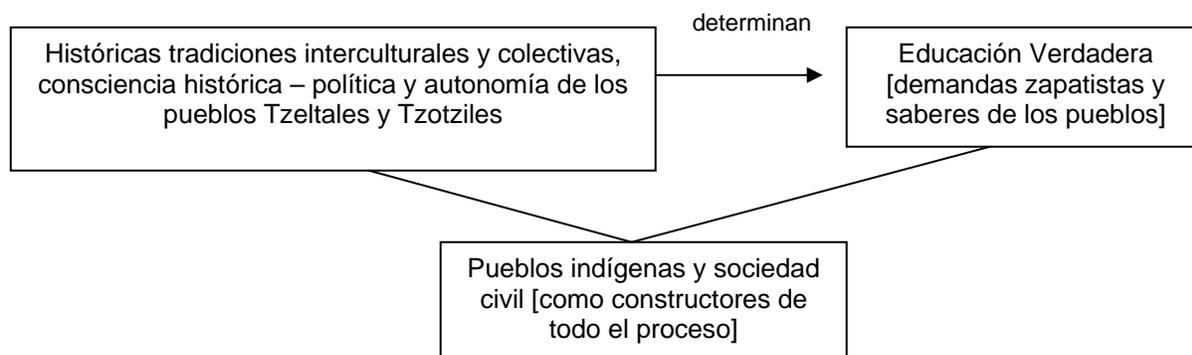
Las clases antitéticas que se formaron fueron: las prácticas y sentidos pedagógicos de los maestros oficiales frente a las prácticas y sentidos

pedagógicos de los promotores de la Educación Verdadera; el discurso de la Educación Verdadera frente al discurso la Educación Indígena Intercultural Bilingüe. *Los actores* son los pueblos zapatistas tzeltales y tzotziles con sus tradiciones formativas, los promotores indígenas y la sociedad civil (entre los que se encuentra el Pedagogo).

Las frases de “ser” las ubicamos en las finalidades de formación que tiene tal educación para sus sujetos: la autonomía, históricamente demandada por los pueblos indígenas, en el aprender a consensar las soluciones para los problemas de las comunidades – plasmadas en las demandas zapatistas – y en el formar en el conocimiento, en la lengua, en la historia y en la vida de los pueblos, fortaleciendo las identidades pensando que, cuando crezcan, tendrán un cargo en el Municipio Autónomo y sabrán cumplir las demandas que les exija su pueblo, para lo cual también deben conocer lo mestizo-occidental, de manera que sepan relacionarse interculturalmente con los pueblos no indígenas y enriquecerse.

Las frases de hacer las ubicamos en las consignas de investigar y discutir en colectivo las problemáticas de las comunidades, construir soluciones y difundir los acuerdos. *El lugar del sujeto* en el discurso está en ser los pueblos tzeltales y tzotziles, el origen y fin de la Educación Verdadera, abriendo espacios para la participación de la sociedad civil, entre ellos los pedagogos, como facilitadores de los conocimientos occidentales.

Con lo anterior, podemos esquematizar nuestro análisis de la siguiente manera:



Finalizaremos, así, con un concreto pensado direccionado hacia la propuesta de una Pedagogía de la Diferencia, la cual será una reconstrucción teórica que parte de la comprensión de dos niveles de la realidad: un nivel teórico general, que surge de la lectura y el análisis de la Pedagogía Crítica y Revolucionaria de Paulo Freire, de Henry Giroux y de Peter Mc Laren, así como de los conceptos abstractos de formación, autonomía e interculturalidad; y un nivel concreto, que da cuenta del análisis de las expresiones particulares de tal pedagogía en el discurso, las prácticas y los sentidos pedagógico - políticos de los pueblos tzeltales y tzotziles zapatistas, de los cuales tenemos conocimiento gracias a los testimonios de promotoras de la Educación Verdadera y los paisajes que nos dibujan.

Ésta será una propuesta que pretende recuperar las grandes lecciones y sabidurías que nos han dejado teóricos críticos y revolucionarios concretos (los pueblos zapatistas) para, a partir de ellas, construir y construirnos como sujetos capaces de transformar la realidad de todos aquellos pueblos y grupos que son marginados por ser diferentes a la norma centro-uniformista, incluyendo, por supuesto, a los indígenas del presente.

3.1 Análisis del Discurso Alterno Educación Verdadera “Te’ M’elel P’ijuptesel” Tzeltal Y Tzotzil

HIMNO A LA EDUCACIÓN AUTÓNOMA

En los pueblos zapatistas
Se nombró a los delegados
Para los niños del pueblo
Enseñando la verdad.
Delegados, delegadas
Formamos una nueva fuerza
Hombres, niños y mujeres
Luchando por la educación.
La bandera con la estrella
Tres colores la iluminan
Nuestra historia la empezamos
Adelante con dignidad.
Lucharemos todos juntos
Por nuestra educación
Que es del pueblo y para el pueblo
Con conciencia y corazón.

Siguiendo el concepto de desarrollo desigual y combinado de Adriana Puiggrós¹, en esta investigación se reconoce no sólo la existencia hegemónica y dominante de un discurso pedagógico en un momento histórico específico (el de la DGEI), con sus prácticas y sus sentidos, sino también el surgimiento y desarrollo de otras pedagogías que lo contradicen desde construcciones socio-históricas hechas por sujetos sociales diversos. Es por ello que aquí analizaremos una de esas pedagogías alternas: La Educación Verdadera, Te’ M’elel P’ijuptesel, como la nombran los pueblos tzeltales y tzotziles.

Este análisis intenta dar cuenta, desde lo pedagógico, de un proceso histórico-político de los pueblos indígenas en el que el discurso dominante ha fracasado en ciertos espacios y con ciertos sujetos, pues ha posibilitado, en su interior, la generación de prácticas que lo contradicen o lo modifican, a partir de la apropiación, de la crítica y de la transformación que los propios sujetos, caminando junto con sus comunidades, han realizado, para ponerlo al servicio de las necesidades e intereses comunitarios, dándole un sentido étnico-libertario.

También se pretende dar cuenta de la rebelión histórica que los pueblos indígenas declaran a las instituciones indigenistas que tanto poder y dinero dieron a sus representantes desde principios del siglo XX hasta nuestros días. Los pueblos lo dicen así: “cuántas veces nosotros y nosotras indígenas de carne y hueso, mal vestidos, mal comidos, nos tomamos el tiempo para asambleas y reuniones para sacar protestas

¹ Puiggrós, Adriana (1984) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* México: Editorial Nueva Imagen p. 14-15.

contra la represión, *mientras que otros y otras disfrazados con huipiles nuevos nos dicen representar a nivel nacional y en otros países*".²

Debido a que, como hemos estudiado, "los diseños curriculares de los sistemas educativos no reflejan la esencia de las cosmovisiones de los pueblos indígenas y originarios puesto que son elaborados sin la participación real de los verdaderos concernidos"³, los pueblos tzeltales y tzotziles propiciaron la generación de una educación que hablara de sí mismos, que posibilitara su autodeterminación y que fuera su arma de lucha contra el neoliberalismo que pretende desaparecerlos: La Educación Verdadera.

Esta educación surge en *Los Caracoles* zapatistas, que son unidades de organización política, económica y sociocultural de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas, mismos que cuentan con una Junta de Buen Gobierno encargada de equilibrar el desarrollo de los municipios y comunidades indígenas, resolver conflictos internos y externos, vigilar la realización de proyectos (incluyendo los educativos), así como el cumplimiento de las leyes acordadas en colectivo, y guiar la cooperación de la sociedad civil. Todo esto como una alternativa a la forma de gobernar por ayuntamiento constitucional y regional (mayores, síndicos, alcaldes, etc.) que se tiene hegemónicamente.

Como se había mencionado, son cinco los Caracoles zapatistas: La Realidad ("Hacia la Esperanza"), Oventik ("Resistencia y Rebeldía por la Humanidad"), La Garrucha ("Resistencia hacia un nuevo amanecer"), Morelia ("Corazón del Arcoiris de la Esperanza") y Roberto Barrios ("Nueva semilla que va a producir"), de los cuales queremos retomar sus enseñanzas de lucha.

Para empezar, el formato del discurso de la Educación Verdadera⁴, nacido en el Caracol de La Garrucha, no tiene el diseño hegemónico y dominante del plan de estudios, con sus objetivos, sus contenidos, sus propuestas didácticas y sus formas de evaluación, sino que es presentado a la manera de una carta o de una declaración del consenso de los pueblos tzeltales y tzotziles acerca de sus necesidades educativas y las formas cómo piensan satisfacerlas en colectivo.

Esta educación, dicen, nace de la comunidad, de las palabras verdaderas y de los conocimientos necesarios para lograr hacer su lucha, la cual responde a la Autonomía históricamente demandada por los pueblos indígenas.

Haciéndose un paréntesis, la categoría de análisis de la autonomía que determina en mucho las consignas de Ser de su discurso, como ellos mismos lo expresan, es una de las formas de ejercer el derecho a la libre determinación interna de los pueblos ("darse sus propias normas" y "ejercer su autoridad"), con una identidad y

² Declaración de la Organización Nación Purépecha.

³ Declaración Indígena en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural, Santiago de Chile, 27 de octubre de 2004.

⁴ Pueblos Tzeltales y Tzotziles (2001) *La Educación Verdadera* México: Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón

conciencia propias, y con la suficiente capacidad de apertura para comunicarse con los demás ciudadanos del país y del mundo.⁵

A partir de los debates y consensos en foros organizados por pueblos indígenas, en especial en la Convención Nacional Indígena y la Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía, se ha acordado que la demanda de autonomía, que se sustenta en el derecho al reconocimiento de la diferencia cultural y política, debe basarse en los siguientes principios: Unidad nacional en la Diversidad (en oposición a la división que el gobierno federal ha propiciado entre las poblaciones indígenas – zapatistas y priístas, en el caso de Chiapas), Igualdad de todos los mexicanos en la Pluralidad e Igualdad entre sí de todos los grupos de identidad indios y no indios.

La autonomía es planteada desde el ámbito territorial, más que étnico, a nivel municipio, comunidad y región. Los pueblos indígenas zapatistas demandan el reconocimiento legal de la autonomía regional, significando para nuestro análisis frases que indican posibilidades de Hacer, lo cual implica:

- ✓ En el plano económico: regular el uso, preservación, aprovechamiento, control y defensa de su territorio, recursos naturales y medio ambiente, en coordinación con las comunidades y municipios de la región; planear y ejecutar programas de desarrollo regional.
- ✓ En el plano político: operar como instancia superior de coordinación entre las comunidades y municipios indígenas, y entre éstos y las instancias nacionales; reconocer y emitir normas generales de acuerdo a los principios que sustentan las formas ‘legales’ de los pueblos; y elección de autoridades de acuerdo a sus propios mecanismos.
- ✓ En el plano jurídico: consolidar las normas sociales y jurídicas que rigen la vida de los pueblos; juzgar la violación a dichas normas por medio de las autoridades tradicionales, siempre que las comunidades que integran la región, manifiesten su voluntad de hacerlo.
- ✓ En el plano educativo: elaborar proyectos de educación intercultural acordes a la realidad y los intereses indígenas; buscar que se respete la co-oficialidad de las lenguas indígenas junto con el español, y potenciar el uso y desarrollo de las mismas.

De esta manera, y en contraste con la educación oficial, que responde a necesidades ajenas a los pueblos tzeltales y tzotziles, construyeron una educación que resolviera “los problemas que hay dentro del Municipio Autónomo”, es decir, parte de consensar cómo solucionar los principales problemas de la comunidad, plasmados en la demandas zapatistas.⁶

⁵ *La autonomía: una forma concreta de ejercicio del derecho a la libre determinación y sus alcances.* Ponencia de Servicios del Pueblo Mixe, A.C., coordinador general, Adelfo Regino Montes, en el Foro Indígena Nacional celebrado en San Cristóbal de las Casas, en enero de 1996.

⁶ Vemos que esta organización política por Municipios Autónomos rompe con la concepción de que el gobierno que está por encima de los gobernados – el pueblo –, para proponer una práctica de

Tales demandas zapatistas, que indican frases de ser y hacer en el discurso de la Educación Verdadera, son trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz, y constituyen el eje pedagógico que articula las áreas de conocimiento Historias, Lenguas, Matemáticas y Vida y Medio Ambiente, pues en éstas se expresa la realidad cotidiana, así como las necesidades prácticas y formativas de los pueblos indígenas.

Así, la relación teoría y práctica, se ve plasmada en el principio expuesto en su discurso: “necesitamos una educación no sólo de palabra, sino que trabaje en nuestras demandas”, lo cual articula el conocimiento con la conciencia de su aportación para la construcción de un camino colectivo propio. Se aprende un saber y se aprende, a la vez, cómo usarlo en la realidad comunitaria. El saber es de y para la comunidad. Como lo señalan también los totonacas, “eso es lo que buscamos, que nuestra palabra se haga hechos; que no quede sólo en palabras como acostumbran los malos gobiernos.”⁷

Los pueblos tzeltales y tzotziles, con su proyecto de Educación Verdadera, logran romper con la concepción equivocada del indígena “menesteroso con la mano tendida esperando la limosna o la caridad de quien todo tiene (...) [o la del indígena] ignorante que no debe opinar sobre lo que está más allá del reducido horizonte de su geografía...”⁸, dejando en claro que “si el mal gobierno no cumple [Los Acuerdos de San Andrés], si no lo hace, pues lo hacemos nosotros porque tenemos el derecho.”

Es por ello, que el trabajo educativo es colectivo y dialéctico: se forma a los niños en el conocimiento, en la lengua, en la historia y en la vida de los pueblos pensando en que, cuando crezcan, tendrán un cargo en la comunidad o en el Municipio Autónomo, y sabrán cumplir con las demandas que les exija su pueblo. Sabrán, de acuerdo a su “gran frase de *Ser*”: “mandar obedeciendo” la voz de su pueblo, del cual son parte, el cual les dio raíz.

Esto es expresado así por ellos: “Tenemos que seguir resistiendo, y los demás compañeros de la región ven si estás cumpliendo tu trabajo porque el mandar obedeciendo es muy importante. Soy autoridad pero no quiere decir que voy a mandar a mis compañeros. Estamos buscando el bienestar de todos, no el beneficio personal. Ya vamos aprendiendo poco a poco, mientras caminamos. Si ya no hago bien mi trabajo otros pueden ocupar mi lugar, o si me canso y quiero salir, tengo la obligación de enseñar a los otros que van a entrar. Les doy una explicación desde el

poder que sirva a los demás. Recordemos que el principio rector de este ejercicio gubernamental es el “mandar obedeciendo”.

⁷ Declaración de la organización Semilla Nueva de los pueblos totonacas de la sierra norte de Puebla.

⁸ Subcomandante insurgente Marcos. “Los zapatistas ni se rinden ni claudican: Marcos” La Jornada Jueves 24 de julio de 2003. p.15

principio del trabajo. Por eso nos organizamos, nos reunimos para resolver los problemas juntos y nos da una orientación como hacemos el trabajo.”⁹

Por esta razón se decidió que los promotores no recibirían un salario, pues esta labor es considerada como un servicio y un beneficio para el pueblo, por lo que parte de la autonomía es buscar que la comunidad ayude al promotor en sus labores de siembra y cosecha para que él se pueda dedicar a su tarea educativa. Esto representa una alternativa a la tendencia parasitaria de los burócratas de la DGEI, los cuales, bajo su principio individualista neoliberal, sólo conciben a su plaza de trabajo como una oportunidad de beneficio personal, desviando los recursos destinados a la educación de los pueblos indígenas.

Por otro lado, el salón escolar, no es concebido como el espacio que normaliza comportamientos, pensamientos y niveles de conocimientos, sino como el “espacio donde la comunidad puede compartir sus ideas de unos a otros, para así todos igual.” Esto tiene relación con lo que señala Zemelman, a decir, con la necesidad de mundo que responde a una *potenciación del sujeto concreto en sus posibilidades de ocupar nuevos espacios*¹⁰, esto es, se está incorporando, escuchando la voz, del sujeto real, pues se lee a la realidad como espacios de autonomía y de creación del sujeto, en este caso, indígena, evitando caer en el error de caer en arquetipos (hablar por el sujeto y decir lo que es el sujeto sin escucharlo).

Entonces, el salón es el lugar donde se congregan las ideas (no se imponen) para llegar a acuerdos que posibiliten el aprendizaje de los saberes que contribuyan a resolver las necesidades comunitarias.

Tales necesidades, no se reducen al ámbito productivo, esto se señala porque se suele caer en el error de considerar que su educación es pragmática, sino que se refieren a la recuperación y fortalecimiento de sus legados históricos de trabajo, justicia, colectividad, autonomía, convivencia, etc., así como a la necesidad imperante de luchar contra la privatización de los bienes comunales y de los recursos naturales que se encuentran en los territorios que habitan los pueblos indígenas.

Por esto, para los tzeltales y tzotziles, la escuela no es la que la modernidad nos ha dejado, a decir, un edificio, salones, pupitres, libros, maestros que todo lo saben, horarios, comportamientos rígidos, etc., sino que la escuela es la comunidad misma, “[...] porque en la comunidad está el conocimiento del pueblo. Queremos que todos y todas las del colectivo compartan las ideas y su conocimiento con la misma comunidad para hacerse escuela y crecer.”

Es por ello que, en contraste con el maestro oficial “que quiere que los niños dejen de hablar su lengua materna y que la comunidad se avergüence de ser indígena,

⁹ Comité Regional de Educación *La Educación y la Autonomía Indígena* en *Boletín Chiapas al día* No. 261, 26 de septiembre de 2001

¹⁰ Zemelman, Hugo (1999) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos p. 26

desconociendo a sus pasados, padres y familiares”, se propuso la figura del “Promotor de Educación”, el cual rompe con la idea hegemónica del maestro que lo sabe todo y que por eso detenta el poder dentro de la escuela y ante la comunidad misma, pues el promotor es quien sabe “sacar su idea a cada quien para compartirla”, además de enseñar lo que hace falta conocer a la comunidad para resolver sus necesidades.

Esto último se refiere al principio de interculturalidad, es decir, esta propuesta pedagógica no se cierra ni se niega a relacionarse y aprender de otras culturas, a la vez que éstas aprenden de ellos, pues reconocen que sólo así, compartiendo el conocimiento, se pueden satisfacer las necesidades de los pueblos indígenas, empezando por el respeto a las diferencias.

Su educación, entonces, no puede ser reducida a un saber único y hegemónico, susceptible de ser parcelado en un currículo para después solamente ser plasmado en un libro de texto que será leído y memorizado por los niños indígenas, a la manera doctrinaria, pues la educación de los tzeltales y tzotziles es el conocimiento vivo de todos que se debe compartir.

Así, dicen, “el libro es la comunidad, es su historia y otras experiencias que sabe la comunidad, pero a cada quien le ha tocado guardar una verdad que es de todos y ya es el tiempo de compartirlas de forma colectiva.” Esto es, la participación y la voz de todos (niños, madres, padres, promotores, ancianos, comunidad entera), en los debates y en las reflexiones, son importantes para aprender y conocer colectivamente en esta educación.

Tal participación y construcción colectiva no es ahistórica, pues la historia en esta educación es concebida por los tzeltales y tzotziles, como la relación entre pasado, presente y futuro, expresados en las “raíces” de la cultura indígena, el “tronco” de la lucha zapatista y el verdor de la vida digna que esperan construir. Esto es, en ellos existe una conciencia de que la historia “se asocia con la necesidad de construcción (...), de apertura de riesgo, de vida, de ‘es posible’, opción que opera en la construcción de sí mismo y, por ende, en la construcción con el otro.”¹¹

Así, el tronco habla de las necesidades que conducirán a construir el camino que los pueblos quieren, por eso las demandas zapatistas representan el punto hacia el cual convergen los saberes y la organización del pueblo.

Señalábamos que son cuatro las áreas de conocimiento propuestas como pretexto para la reflexión: Historias, Matemáticas, Lenguas y Vida y Medio Ambiente, las cuales constituyen en nuestro análisis las consignas de Ser y Hacer.

¹¹ Zemelman, Hugo (1999) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos p. 32

En Historias, se aprende a conocer y a no olvidar cómo hacían los pueblos sus matemáticas, su vida y su lengua, para construir un nuevo conocimiento que parta del de los abuelos y de las necesidades actuales de las comunidades. Es en este conocimiento y reflexión de las historias de los pueblos, donde se va posibilitando el fortalecimiento de las identidades, pues éstas son la “percepción colectiva de un ‘nosotros’ relativamente homogéneo por oposición a los ‘otros’ en función del reconocimiento de caracteres, marcas y rasgos compartidos así como de una memoria colectiva común”¹², misma que, siguiendo a Mariátegui, no puede ser una simple reproducción de la época prehispánica, sino que implica reconstrucción de acuerdo a las necesidades del presente.¹³

Es por ello que se busca que cada uno comparta lo que sabe de las demandas, de su expresión en la situación específica de su comunidad y de los ejes de conocimiento.

Otro elemento rector de esta educación es la Tierra pues, desde los antepasados, se tiene la herencia de sembrar el maíz, de alimentarse de ella, del cuidado de los recursos naturales (árboles, agua, animales) y de formas de expresarla (lenguajes), haciéndolos pueblos independientes que autosatisfacen sus necesidades alimentarias. Con esto, en Vida y Medio Ambiente, lo que se pretende es conservar y desarrollar las culturas de los pueblos, plasmadas en todos aquellos “saberes sobre el mundo natural [las condiciones ecológicas del lugar geográfico que habitan], donde se encuentran los elementos para su reproducción material y cultural.”¹⁴

Fuera de la insistencia hegemónica de imponer el español como lengua única, los pueblos hablan de conocer las lenguas para decir, explicar a los demás y escribir “nuestra propia idea” de libertad, finalidad legada por la historia de rebelión de los pueblos tzotziles y tzeltales.

A partir de lo que nos presenta este discurso educativo, es posible observar sentidos de formación intercultural, en un país donde existen diversas formas de concebir el mundo y de actuar en relación a él. Esto marca el comienzo del fundamento de nuestra propuesta de una práctica pedagógica que reconozca la diversidad sociocultural y política de los pueblos.

Vayamos aclarando nuestras unidades de análisis. La cultura, se ha considerado como *creación y realización de la humanidad* del humano. A este respecto, el filósofo Rodolfo Mondolfo nos aporta un concepto de cultura apoyándose en Hegel, señalándonos que es “el conjunto, organismo y dinamismo de todos los productos de la actividad humana creadora (sociedad, lenguaje, costumbres,

¹² Arriarán Cuellar, Samuel (2001) *Multiculturalismo y Globalización. La cuestión indígena* México: Universidad Pedagógica Nacional p. 82

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Díaz-Couder, Ernesto. Diversidad sociocultural y educación en México en Juárez Núñez, José Manuel y Comboni, Sonia [coord.] (2000) *Globalización, Educación y Cultura* México: UAM Xochimilco p. 119.

educación, vida moral, política, economía, técnica, arte, ciencia, mito, religión, filosofía, etcétera), es decir, de todas las *encarnaciones o realizaciones del espíritu* que pueden recogerse como fórmula hegeliana, bajo el nombre de *espíritu objetivo*.¹⁵

Entonces, la cultura envuelve una gran variedad de creaciones humanas, lo cual supone la *actividad del sujeto*, es decir, su participación intelectual, espiritual, práctica y social en ella, pero no solamente en la producción de objetos sino en la creación de los *sentidos y significados* de esos productos, por lo que cultura nos hablaría de la realización de la “capacidad humana de [construir e] instituir sentidos”¹⁶ de manera colectiva, es decir, intersubjetivamente a partir de determinadas circunstancias socio-históricas vividas en común, y no de manera solitaria o arbitraria.

Tal como lo expresan los pueblos tzeltales y tzotziles, la cultura es *dinámica*, esto es, que al ser el medio de realización humana y al estar ligada al contexto histórico y social en el que los sujetos realizan su praxis (en el sentido de Marx, como actividad consciente y transformadora de la realidad mediante la cual el hombre se crea a sí mismo) dándole un valor y un sentido a sus acciones cotidianas, la cultura es recreada, “adecuada” y transformada por los sujetos de acuerdo a las circunstancias sociales e históricas que estén viviendo, por lo que, como lo señala Bonfil Batalla, *el cambio y la transformación es la forma de ser de la cultura*, es decir, que no existe una cultura pura o estática porque los sujetos y la historia que la crean y la recrean tampoco lo son.

Ahora bien, si la cultura tiene como eje la cuestión de *cómo se concibe el humano a sí mismo y al mundo que lo rodea*, y cómo se concibe dentro de él, entonces, ésta constituye todas esas respuestas inacabables y diversas que los sujetos construyen; es el *sentido que los sujetos construyen con respecto a su existencia misma*.

De ahí que la cultura no pueda y no deba ser ajena al sujeto que la aprehende, porque ella es el resultado de cómo se asumen los sujetos en su realidad histórica y social, es el resultado de una comunidad, como bien lo reflexiona Bonfil Batalla, con una memoria histórica de un pasado común, donde se comparte un lenguaje (“resumen de la historia, cultura plasmada, pensamiento en sí mismo”), una cosmovisión, unos valores, una sabiduría o conocimientos, un sistema de signos y símbolos y la conciencia de un territorio, que permiten concebir un proyecto de futuro igualmente común, es decir, desde un “nosotros”, sin exclusión de los “otros”.¹⁷

¹⁵ Mondolfo, Rodolfo (1959) *En los orígenes de la Filosofía de la Cultura Argentina*: Hachette. P.11

¹⁶ Ramírez, Teodoro. (1996) Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural en Klesing-Rempel, Úrsula [comp.] *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. P. 23.

¹⁷ Estas ideas son manejadas constantemente en los textos de Bonfil Batalla, pero aquí hago referencia específicamente a su texto *Los pueblos indios y las políticas culturales* en García Canlini (ed.) *Políticas culturales en América Latina*.

Así, nos es posible relacionar el proceso pedagógico de formación de los sujetos (como categoría de análisis) con la cultura construida en un determinado contexto histórico y social.

La formación, en el sentido hegeliano de *conocimiento de sí mismo en el otro*¹⁸, es decir, en una integridad individual y social en la que es posible que el sujeto construya y posea una conciencia para sí de cómo ser frente al otro, representa el proceso en el cual el sujeto se inserta en su cultura, es decir, nos referimos a la formación como *proceso de apropiación subjetiva de la cultura*, a la formación del sujeto en los contenidos de la tradición de su entorno¹⁹, donde se aprehende “lo esencial como hombres y lo que es útil para su condición social”²⁰ *Como bien nos lo enseñan los pueblos tzeltales y tzotziles, el sujeto es formado en su cultura y, a partir de ella, interpreta y se relaciona con las otras culturas.*

Entonces, al hablar de formación de los sujetos estamos hablando de la cultura misma que no es arbitraria, ni estática, ni única, ni pura, sino construcción social de sentidos y significados que nacen de una historia común en una sociedad determinada.

Y es esto lo que nos permite hablar de otra categoría de análisis: la interculturalidad como necesidad formativa, es decir, que al no coexistir los sujetos en un mismo espacio social, político e histórico, no se puede hablar de un modelo único de cultura, ajeno a la realidad de los sujetos que se pretende “formar”, ya que entonces no se trataría de formación como tal, sino de enajenación, o bien de una práctica doctrinaria.

Sin embargo, aquí cabe hacer la advertencia de que no estamos pensando a la diversidad cultural como el aislamiento y la separación de las diferentes culturas como si fueran islas irreconciliables, sino que la entendemos como la *virtud de la existencia histórico-social del hombre*²¹, como aquellas valiosas significaciones que dan vida y sentido a la cotidianidad de los sujetos al darles cuenta de sí mismos y de la realidad que día a día viven pero que, además, al no ser construcciones acabadas son susceptibles de complementarse unas con otras, de criticarse y enriquecerse mutuamente, lo que nos estaría hablando ya de un diálogo intercultural que, finalmente, nos acerca al conocimiento de una verdadera ‘cultura mundial’.

¹⁸ Hegel, F. cit. pos. Aviña U. Ma. Elena y Carlos Ángel Hoyos. *Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación: una propuesta de reflexión sobre la Formación desde la Práctica Pedagógica*. P. 223.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Hegel hace una reflexión muy importante con respecto a la formación: que es a través de la lengua propia como el espíritu se familiariza con la cultura: “No puede considerarse como formado a un pueblo que no puede expresar en su propia lengua todos los tesoros de la ciencia y moverse libremente en ella con cualquier contenido [...] Parece una exigencia justa el que la cultura, el arte y la ciencia de un pueblo reposen sobre sus propios pies.” [Hegel, G. W. F. *Escritos Pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica. P. 73 y siguientes].

²¹ Ramírez, Teodoro. (1996) Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural en Klesing-Rempel, Úrsula [comp.] *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. P. 31.

Diálogo intercultural y construcción de una cultura mundial no excluyente de ninguna cultura, son en sí una lucha política de resistencia, como lo señala Mario Teodoro Ramírez siguiendo a Bonfil Batalla, *a la lógica de dominación, a la racionalidad instrumental como norma única de la vida social, al individualismo como valor incuestionable y a la incultura como destino*.

Se trata de una interculturalidad entendida, no desde una concepción simplista de palabra rimbombante que habla de la existencia de una supuesta democracia cuando, en la realidad concreta, subsisten condiciones de desigualdad, de pobreza, de desposesión y de explotación, fungiendo como una categoría que maquilla un rostro con ojos de exterminio, es decir, que reduce la compleja situación de los pueblos indígenas al espacio escolar, pues como lo bien lo advierte González Prada: *Al que diga: la escuela, respóndasele: la escuela y el pan. La cuestión del indio, más que pedagógica, es económica, es social*. Lo cual, tampoco significa que la pedagogía no tenga relevancia en tal problemática, sino que debe entenderse y practicarse desde su articulación con la estructura económica y política existente, pues de por medio está la formación de un tipo de sujeto que responda a tal contexto.

Entonces, con lo planteado por los pueblos tzeltales y tzotziles y siguiendo a García Canclini, ya no se trata de un proceso de multiculturalidad donde se yuxtaponen los diferentes pueblos, admitiéndose sólo la diversidad de culturas segregadas, sino que se está comenzando a construir, por lo mismos pueblos indígenas, un proceso de interculturalidad que "remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos [indígenas y no indígenas] entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos".²²

Lo cual implica el reconocimiento de sus estructuras políticas, económicas y sociales, pues de ellas es derivado el conocimiento, ya que el trabajo como relación con la tierra y con los otros, es considerado como el espacio donde se genera el proceso de aprendizaje de la comunidad, de las formas rituales y de los valores.

Así, la interculturalidad es ese vivir juntos pero respetando el derecho de cada cultura a vivir de acuerdo a su proyecto económico, social e histórico, a sus valores y a sus decisiones autónomas. Es ese conocerse y dialogar, en condiciones de igualdad, es decir, sin la presencia de un dominador y un dominado y sin invalidar la diferencia del otro, para aceptar esa *otredad* como fuente de riqueza cultural y formativa.

De esta manera, como bien lo especifica Walsh para el caso de los pueblos indígenas ecuatorianos, la interculturalidad se centra en la transformación- de la

²² García Canclini, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales, desconectados* Buenos Aires: Gedisa p.14

relación entre pueblos, nacionalidades y otros grupos culturales pero también del Estado, de sus instituciones sociales, políticas, económicas y jurídicas y políticas públicas.

Ejemplo de esto es la formación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), donde, al igual que para los pueblos tzeltales y tzotziles, la interculturalidad también se extiende al campo epistemológico, no parcelando el conocimiento en un conocimiento indígena y otro no indígena, sino emprendiendo un diálogo teórico desde la interculturalidad; construyendo nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando nuevos conceptos, nuevas categorías, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad. Con ello, los indígenas cuentan con conocimientos plurales que les permite moverse en racionalidades distintas que lleven a la construcción de conocimientos que articulan dos mundos de vida.²³

Entonces, se propone el reconocimiento de la existencia de la multiplicidad de culturas como el reconocimiento de que no hay una Humanidad sino humanidades y comenzar a pensar que, como lo dijo alguna vez el subcomandante Marcos, “la línea es que no hay línea”, lo cual significa abrirle la puerta a las posibilidades pedagógicas de los pueblos indígenas para iniciar el diálogo que nos lleve a construir otros mundos y, por ende, nuevas identidades.

Esta es la contestación de los pueblos indígenas a las líneas de formación ‘nacionales’ que la DGEI, siguiendo los mandatos neoliberales, pretende instaurar como hegemónicas. Esta es la respuesta contra el neoliberalismo y por la autonomía que, desde la educación, dan los pueblos indígenas.

Los pueblos demuestran, no sólo en su discurso sino también en las prácticas y en los sentidos pedagógicos que realizan, que no todo está dado para siempre, que es posible una alternativa y, ante todo, que los pueblos y sus saberes, viven y valen lo suficiente como para construir “un mundo donde quepan muchos mundos”, rompiendo “El Mundo Neoliberal” que nos quieren hacer pensar como único.

La lucha y la práctica político-pedagógica de los pueblos tzeltales y tzotziles son el ejemplo histórico de que es posible dar solución a la necesidad intercultural de “construir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, con el afán de confrontar y transformar las relaciones del poder”²⁴ que han impuesto los nacionalismos y ahora el neoliberalismo.

²³ Walsh, Catherine *Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico* Ponencia presentada en el Coloquio sobre Administración de Justicia Indígena, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 20 de febrero del 2002

²⁴ *Ibidem.*

3.2 Prácticas y Sentidos Pedagógicos de los Promotores Indígenas del discurso de Educación Verdadera

“Nuevos Paulos y nuevos Ches regresarán en los maestros que apliquen su sabiduría teniendo ante sí la visión de una sociedad justa, en las aulas y fuera de ellas, todos unidos para darle a la vida un nuevo significado.”

VITALE, Luis

En este apartado se trabajará la categoría de análisis referida a las prácticas y los sentidos pedagógicos interculturales y autónomos, que se están gestando en los pueblos tzeltales y tzotziles de Chiapas, a partir de los testimonios de promotores (actores) de Educación Verdadera²⁵, como un acercamiento a la concreción del discurso, antecedente que fundamenta nuestra propuesta de una Pedagogía de la Diferencia.

Esto para develar que, ante las condiciones político-pedagógicas propiciadas gubernamentalmente, es posible que coexista y se fortalezca también un discurso “alterno” de educación de los pueblos indígenas como contestación al discurso hegemónico, tal como la Educación Verdadera de los pueblos tzeltales y tzotziles de Chiapas.

Tal educación, a través de las prácticas y los sentidos de sus promotores, tiene la finalidad pedagógica y política de sentar, en la historia de nuestro país, que los conceptos de formación intercultural y bilingüe, de respeto a la diversidad y autonomía sociocultural y política de los pueblos, que en lo teórico se han estado trabajando por parte de investigadores (pedagogos y sociólogos) y de los cuales se ha hecho un uso demagógico por parte de funcionarios gubernamentales, se están condensando y construyendo en un ejemplo histórico vivo: la declaración abierta de un discurso pedagógico alterno que contradice al discurso hegemónico

²⁵ Lo que a continuación se escribe estará fundamentado en los testimonios de “capacitadoras” del Centro de Capacitación para Promotores Indígenas La Culebra. Se trata de la Licenciada en Filosofía, Elvia Ruiz Sánchez quien ha trabajado en los periodos de 1994-1998 y 2001-2005 en los proyectos de educación de las comunidades indígenas tzeltales zapatistas del municipio autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón, de la Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Norma Angélica Rico Montoya quien ha trabajado en los periodos de 1995-1998 y 2001-2005 en las comunidades indígenas tzeltales zapatistas del municipio autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón, iniciando como observadora de Derechos Humanos, siendo el último periodo de cuatro años, los que han dedicado al trabajo de la realización del proyecto de la Educación Verdadera, teniendo dos generaciones formadas, como producto; y la Mtra. en Desarrollo Educativo en la línea de Diversidad Sociocultural y Lingüística, Leonora Arias, quien ha trabajado en Oaxaca, en Tierra Blanca con una comunidad zapoteca, con purépechas en Michoacán y, desde el año 2000, con tzeltales zapatistas de Chiapas.

(el de la Educación Intercultural Bilingüe de la DGEI) y que nació de manera autogestiva en los pueblos tzeltales y tzotziles

Para empezar, los educadores de este proyecto de educación, por consenso de la comunidad, se nombran *promotores de educación* por dos razones: para diferenciarse del personaje “maestro” de la educación oficial del cual han tenido, por lo general, experiencias de violencia y desinterés²⁶, y para expresar que su compromiso es promover, en las comunidades, el conocimiento que ellos van adquiriendo en su formación.

Cabe señalar, que la figura del “Promotor” tiene su raíz en las Misiones Culturales de José Vasconcelos, donde los maestros eran “promotores del desarrollo comunitario” (direccionado hacia el progreso industrial y moderno) de los pueblos indígenas. Sin embargo, los pueblos tzeltales y tzotziles le imprimen sus propios sentidos.

Así, la formación del promotor está pensada desde la idea de que en algún momento va a llegar a ser autoridad del municipio autónomo, por lo que debe estar orientada a que conozca a las comunidades, su historia, sus formas organizativas, sus relaciones, sus problemáticas y necesidades, las formas de solucionarlas, etc., pero, además, que conozca “lo otro”, lo mestizo, lo occidental, para que pueda relacionarse con la gente no indígena y se enriquezca.

El promotor es elegido por la comunidad para que vaya (frases que determinan el hacer) a formarse, a aprender, al Centro de Capacitación La Culebra y regrese a platicarles lo que aprendió, es decir, no a vaciar conocimientos en los niños indígenas, sino a compartirles los saberes que él comprendió durante su formación. Esta formación de los promotores no ha sido sencilla, pues, por ser una zona paramilitarizada, en los retenes son detenidos e interrogados quedando, en el soldado, la decisión de dejarlo o no seguir su camino hacia el centro de capacitación.

Según palabras de los promotores, ellos realizan este trabajo, no por una necesidad económica pues en la comunidad ellos no reciben pago alguno, sólo son solventadas sus necesidades básicas (alimentación, casa, aseo), sino por una necesidad de liberación histórica, de resistencia a su exterminio como pueblo, de fortalecimiento de su autonomía y, en un plano más inmediato, para que los niños

²⁶ En las reuniones municipales que se hicieron para gestar el proyecto de Educación Verdadera, los niños denunciaron que los maestros oficiales, no todos pues tenemos la experiencia de nuestros maestros informantes ya mencionados en este trabajo, les prohíben hablar en su lengua por considerarla una “lengua de perros”, les prohíben vestirse con su ropa tradicional, los golpean, les ponen corcholatas en las rodillas y los hincan, los encierran, hasta llegar a casos de violación a las niñas. Ante esta situación, el procedimiento que sigue la SEP, es reubicar en otra comunidad al maestro acusado sin sanción alguna, pues si la comunidad intenta tratar el caso bajo sus leyes, son acusados de violar los derechos del maestro. Este es el concepto y la práctica de “justicia” que el gobierno federal realiza; la pregunta es: ¿es esto lo que se pretende enseñar a los niños en la *línea de formación para la democracia* de la que alardea el Programa Nacional de Educación?

comprendan el por qué de la guerra que viven a diario para que juntos construyan soluciones y futuros para las comunidades.

Dice un promotor que llevaba bajo el brazo sus cartulinas, sus borradores, su regla y demás, al terminar la capacitación: “Ya me voy compañera, aquí llevo mis armas, aquí llevo mis rifles, llevo con lo que voy a luchar para mi pueblo”.

El Centro de Capacitación La Culebra, es resultado del ataque paramilitar que sufrió la cabecera municipal de Flores Magón en 1998 para destruir la organización de las 120 comunidades que la conforman, por lo que ésta había tenido que errar hasta que, por la propuesta de un grupo de griegos de cómo podría ser, arquitectónicamente, una escuela zapatista sustentada en la idea “un mundo donde quepan muchos mundos”, y por el compromiso de las comunidades que afirmaban que con tal ataque paramilitar no habían terminado con su corazón ni con su dignidad, decidieron comenzar conjuntamente la construcción de este espacio.

La Culebra, que también es conocida como el Partenón Zapatista, es una casa de madera en forma de seis hexágonos, los cuales son seis salones con puertas corredizas que, al abrirlas, forman un salón grande para las plenarios que se acostumbran y, al cerrarlas, forman seis salones. Tiene, además, una biblioteca de dos pisos como apoyo para los promotores y capacitadores.

Los capacitadores (fue decisión de las comunidades el llamarles “capacitadores” y reconocerlos como tales, aunque éstos explicaron el sentido neoliberal del término y preferían llamarse “facilitadores”), son civiles formados en diversas áreas del saber: historiadores, biólogos, ingenieros, pedagogos, filósofos, periodistas..., que han llegado a los municipios autónomos por voluntad e interés personal para colaborar, con sus conocimientos y con su trabajo, en los proyectos que éstos han construido.

Algunos forman parte de organizaciones políticas civiles (por lo que cuentan con una formación política concreta) y otros son individuos que decidieron cooperar por sí mismos en este trabajo.

Ellos mismos comentan que al mirar la situación de pobreza, enfermedad y muerte que viven a diario los indígenas, es inevitable involucrarse en la lucha que ellos sustentan, aún más, cuando comienzan a relacionarse con los niños, quienes son los más afectados por la guerra de baja intensidad, pues en ella han muerto sus familiares, sus padres, sus amigos y, como niños, no comprenden por qué tienen que vivir esto.

Anteriormente, el proyecto de Educación Verdadera había sido planteado a otros capacitadores, pero éstos, principalmente del Frente Zapatista de Liberación Nacional, no respetaron lo estipulado en él, a decir, el respeto a su lengua, a sus contenidos y a su forma de realizarla, por lo que el municipio tuvo que buscar nuevos capacitadores que facilitaran los conocimientos que necesitaban las

comunidades y que difícilmente llegan a ellas, invitando a organizaciones y a civiles, entre ellos pedagogos, que ya habían trabajado con ellos en proyectos con los niños, en los que se pretendía que expresaran lo que sentían y lo que pensaban, mediante el diálogo, el juego y la creación, del contexto de guerra que estaban viviendo y para comprenderlo.

Por otro lado, como hemos señalado, el proyecto de Educación Verdadera y, por tanto, de la construcción de un nuevo tipo de escuela para las comunidades indígenas, surge y se realiza a partir de la estructura política de la organización zapatista, municipios autónomos y Juntas de Buen Gobierno, los cuales han sufrido masacres, asesinatos, torturas, destrucciones de escuelas y demás agresiones por parte del ejército federal, permitidos gracias a una situación de no reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, de no reconocimiento de las diferencias culturales, políticas y sociales, de no respeto a los territorios que los indígenas habitan históricamente y de no respeto a los recursos naturales que en ellos existen, consintiendo que las empresas trasnacionales los exploten, desposeyendo a sus habitantes originales.

La Educación Verdadera y las escuelas en las que ésta se realiza, representan la resistencia a tal situación vivida por los pueblos indígenas desde hace siglos, siendo significada por las comunidades, como un espacio para la comprensión de sus problemáticas, históricas y recientes, a través del debate y de la discusión de las ideas propias de los indígenas, buscando construir paulatinamente las soluciones más viables.

Con esto se rompe con la imagen hegemónica del individuo contemporáneo que sólo cumple con papeles sociales preestablecidos y que se acomoda en, no ante, la realidad aceptando pasivamente las circunstancias como si estuvieran dadas para siempre. Por el contrario, el promotor tzeltal y tzotzil se sitúa ante la historia, tomando conciencia de las deficiencias (todas las situaciones de desigualdad y explotación que han sufrido) en forma de un emplazamiento consigo mismo, reconociendo sus posibilidades de autonomía para construir alternativas. La autonomía, en términos de Zemelman, está en que saben reconocer la posibilidad de decidir cómo, qué y para qué pensar en cada momento.

Es por ello que la Educación Verdadera, nacida de la comunidad, es para la comunidad, para comprender-se, comprender la situación en que viven y solucionar las necesidades que ésta presente. El conocimiento, en las comunidades indígenas, es valorado a partir de su contribución para solucionar concretamente sus necesidades pero, no como un aprendizaje y una intervención individual en un ámbito específico de la realidad, sino como un aprendizaje y acción colectivos donde las voces de mujeres, niños, ancianos, jóvenes y hombres, son escuchadas y retomadas para su construcción.

El conocimiento descontextualizado y sin ninguna utilidad para la vida cotidiana es rechazado, como lo fue la educación oficial. Y es que, precisamente, los pueblos indígenas que viven cotidianamente hambre, muerte de sus hijos por falta de atención a su salud y alimentación, y muerte por mandatos internacionales que

son obedecidos nacionalmente, no están para soportar años de recibir pasivamente conocimientos ajenos e inútiles.

No, los pueblos indígenas significan su educación como el camino para la libre determinación, para la decisión propia, para valorar y fortalecer sus lenguas, sus culturas, sus formas de relación comunitaria y sus formas de legislarse, sin encerrarse tras una muralla ilusoria que los salvaguarde de un mundo occidental depredador, sino retomando cuidadosamente lo que consideren que necesitan para relacionarse con los otros en un presente que cambia veloz y contingentemente.

Señalo cuidadosamente, pues las autoridades comunitarias constantemente revisan y atienden a la realización de este proyecto por parte de los capacitadores civiles, buscando comprender y consensar las ideas que se platican en clases a los promotores.

La Educación Verdadera también ha significado un medio para difundir la lucha zapatista, por lo cual, algunas comunidades no zapatistas, al enterrarse de la convocatoria que se hace para el ingreso de nuevos promotores, han tenido conocimiento de la organización de las comunidades zapatistas, de su resistencia y de sus demandas, por lo que se han integrado a ellas.

“Todo ha sido trabajo del pueblo”, se señala, pues desde la construcción del centro de capacitación, que al principio solamente eran tres salones pequeños y con muchas necesidades, las comunidades se han turnado para trabajar en él hasta llegar a ser lo que hoy es: el Partenón Zapatista que es considerado una belleza arquitectónica pero, sobre todo, lleno de vida indígena y no indígena, de vida comunitaria y colectiva.

Ahora bien, los contenidos que articulan el aprendizaje colectivo son las demandas zapatistas, por las que surgió este movimiento de lucha de los pueblos indígenas, a decir, trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz, las cuales son articuladas, para su conocimiento, debate y aprendizaje, en cuatro áreas de conocimiento: Lenguas, Matemáticas, Historias y Vida y Medio.

En cada área de conocimiento se miran, desde la perspectiva que tal permite, las concepciones, las percepciones, las problemáticas y las posibles soluciones que hay detrás de cada demanda: *no es el discurso de “La tierra es...”, sino qué hay detrás de la tierra, cuáles son los problemas de la tierra, por qué la tierra es una demanda zapatista, por qué el desalojo, por qué las trasnacionales, por qué la gente que llega a jalar los conocimientos tradicionales, a querer patentar la medicina tradicional.*²⁷

Otro ejemplo es el área de conocimiento de Lenguas, donde se tratan los derechos indígenas, se analiza y se reflexiona la realidad y se enseña a leer y a escribir la castilla, que es una forma sencilla de entender el español sin cambiar la

²⁷ Explicación de Angélica Rico.

cosmovisión y la historia que la lengua indígena les ha formado, para que después, a través de ella, precisamente nos transmitan a los mestizos su visión del mundo, de la Madre Tierra, de la vida, de sí mismos, así como los demás conocimientos que poseen tradicionalmente.

Además, el hecho de que los promotores y los niños y jóvenes indígenas hablen castilla, es una necesidad que se ha hecho patente porque las comunidades zapatistas tienen contacto constante con “gente de afuera”, con kashlanes que quieren saber de los municipios autónomos, de la lucha zapatista y, en algún momento, colaborar con ellos.

En el área de conocimiento de Matemáticas, se pidió que se enseñara urgentemente el uso de las básculas porque los “coyoteros” no les pagan el precio por los kilos de maíz o de café que están vendiéndoles, sino que los engañan diciéndoles que es menos.

En el área de Historias, se enseñan las historias de las comunidades, de las culturas, que los niños investigan con los ancianos, y las historias de lo que ha sucedido a nivel nacional. Por ejemplo, hay un tema que se llama “soy un niño o una niña zapatista”, donde se ve lo relacionado con la historia de la comunidad, después está “El zapatismo y la lucha de otros pueblos”, donde se va conectando la historia con su propia historia para mirar que a lo largo de toda la historia ha habido pueblos que han luchado por su autonomía, por defender sus derechos, por tener escuela, por terminar con la situación de sojuzgamiento, que hay muchísimos pueblos que han luchado por conservar sus territorios y que ha habido invasores que, al descubrir que tienen una fuente de riqueza, los violentan, como la situación de desalojo que se está viviendo en Montes Azules.

Un contenido que recientemente se hizo necesario incluir para la primera generación que egresó, fue el de Reforzamiento Pedagógico, donde las comunidades pidieron saber “todas las palabras sobre Pedagogía”, cómo enseñarles a los niños los conocimientos, para que sean ahora ellos los capacitadores de los promotores de las nuevas generaciones. Pidieron que se enseñaran palabras y formas pedagógicas.

Los contenidos que se plantean, no pretenden un regreso al pasado tradicional de las comunidades sino la articulación de éste con lo occidental (incluso lo tecnológico), buscando ser recíprocos entre lo que ellos ofrecen y lo que la sociedad civil les ofrece.

Las formas de aprendizaje en la Educación Verdadera que se practican son los debates en equipos de los contenidos que se estén analizando y reflexionando, en lengua indígena, presentando, posteriormente, las conclusiones ante los capacitadores, en castilla, por lo que éstos utilizan las palabras más sencillas y más claras a través de las cuales puedan transmitir su pensamiento.

A nivel general del centro de capacitación se realiza la siguiente dinámica: por grupo, se escoge un problema, se desarrolla en cuanto a sus características específicas en las comunidades, sus consecuencias y las aportaciones de cada área de conocimiento para encontrar una posible solución, integrando el conocimiento en torno a la problemática. Posteriormente, se expone en plenaria su trabajo, se consensan soluciones concretas y los promotores regresan a sus comunidades a platicarlas.

A nivel grupo, el método que se utiliza es la pregunta²⁸ y la representación teatral de las respuestas que hayan previamente reflexionado. Se recurre, así mismo, al juego de roles, a dibujos, a historietas, a debates, a mímica y demás formas en que puedan expresar sus escritos. Mientras un equipo representa su respuesta, los demás equipos registran, lo que les parezca relevante, lo que les hizo falta expresar para, después, llegar a una conclusión conjunta que es la que se expresará en la plenaria general del centro de capacitación.

El uso de la pregunta, representa un elemento que rompe con la tradición escolar de lo 'ya dado' que no causa asombro ni inquietud, pues al propiciar que los niños se cuestionen acerca del sentido y la expresión de los contenidos (las demandas zapatistas) en su realidad comunitaria cotidiana, lo que se está logrando es que busquen, investiguen, duden, interroguen a esa realidad, involucrándose ellos mismos en esa tarea, para darle un nuevo sentido a lo que viven y aprenden, por lo que las respuestas se esperan diversas y no homogéneas, como en el caso de la educación oficial en la que el maestro pregunta esperando oír lo que dice el libro.

Se utiliza el análisis de texto, partiendo de folletos que se realizan previamente de acuerdo a la demanda que se vaya a tratar y con ayuda de documentos, de historias, de literatura. Dichos folletos son leídos en voz alta por las capacitadoras para que los promotores escuchen cómo se habla la castilla, cómo se pronuncian las palabras, y después cada promotor lo relee en voz baja para analizar y comprender el texto, de lo cual van surgiendo preguntas de vocabulario de la castilla, del significado de las palabras, mismas que son explicadas de manera sencilla.

Otro elemento importante es la observación, a partir de la cual, tradicionalmente, los niños se introducen a los saberes y a las prácticas comunitarias, siendo el aprendizaje una experiencia personal pero en relación con los otros, pues entre todos construyen y recrean lo que son y lo que hacen.

Por otra parte, se trata de trabajar las demandas zapatistas como palabras generadoras, según el método propuesto por Paulo Freire, en el que se busca generar un debate y un aprendizaje, a partir de una palabra conocida en la comunidad. Asimismo, dicen, se busca y se está avanzando en decir "esto es en español" y "esto es en la propia lengua", es decir, se trata de trabajar

²⁸ La pregunta es el método general para las cuatro áreas de conocimiento, pero cada una elige sus especificidades.

constantemente tanto en español como en la lengua materna, realizando un proceso de traducción necesario para abrir las dos lenguas y las dos culturas para, entonces, comenzar a dialogar.

Se puede ir vislumbrando el sentido pedagógico - político de la Educación Verdadera, el cual se resume [aunque no de manera reducida porque es un proceso bastante rico en experiencias, en contrastes, en errores y en aciertos], en la liberación de los pueblos indígenas y no indígenas para lo cual, es necesario un sentido pedagógico que posibilite la formación de un sujeto dispuesto a compartir y a trabajar en y para el colectivo.

Paralelamente, se busca formar (Frase de Ser): un sujeto que ame su tierra, que respete su cultura y su lengua, que se enorgullezca de ser indígena, que esté en posibilidad de defender sus derechos, que tenga acceso a lo otro y a lo suyo y que, finalmente, contribuya a la liberación nacional, reconociendo la diversidad y que fortalezca a los pueblos. Es hacer realidad “un mundo donde quepan muchos mundos”.

Se trata de realizar el principio de “para todos todo”, lo que significa que todos luchan por todos, no sólo por uno, sino todos por todos. Es por esto que el que más sabe es el que más compromiso tiene para enseñarle a los más chicos, a diferencia de la sociedad neoliberal, individualista, que piensa en términos de “Yo sé mucho y entonces todo para mí”. Lo que dicen los pueblos es: “si yo tengo mucho tengo más compromiso con todos los demás, para que todos estén igual.”

Entonces, desde el ámbito pedagógico la idea de los pueblos es que todos tengan herramientas para luchar, armas para luchar, y desde el ámbito social la idea de los pueblos es un mundo donde quepan muchos mundos y que todo es para todos.

De manera concreta e inmediata, se ven ciertos resultados en anécdotas como la que nos comparte Elvia Ruiz: “Dicen mis alumnos que ya supieron leer en la báscula y ya les tuvo que pagar más el coyotero; y dicen que detuvieron a no sé quién y ya le supieron decir en español: artículo, dónde dice en la Constitución Mexicana, más los convenios internacionales y que mejor lo soltaron para no meterse en líos con los zapatistas; y dicen que ya hicieron un huerto colectivo, que ya se les arregló la tierra y que de ahí están comiendo todos; y dicen que los abuelitos están contentos porque ahora los niños van, de tarea, a preguntarles la historia de la comunidad.”

Otro propósito es que los capacitadores, paulatinamente, vayan siendo los propios promotores indígenas para llegar a uno de los fines últimos de la lucha zapatista: la autodeterminación de los pueblos indígenas, su independencia y su libertad.

A partir de estas prácticas y sentidos pedagógicos que demandan la autonomía política, económica y sociocultural de los pueblos, que fortalecen los colectivos y respetan las diferencias, podemos empezar a darle forma y color (aunque pueden agregárseles otras formas y otros colores según los pueblos) a una Pedagogía de

la Diferencia que pueda ser reflexionada, criticada, reconstruida y puesta en marcha por pueblos indígenas, pedagogos y maestros de México, buscando llegar a consolidar un pueblo que sepa vivir y trabajar con los suyos, convivir con los otros, permitiendo que afloren nuevos sentidos del mundo que respeten a la Naturaleza y a las Culturas. No olvidemos aquel proverbio africano que dice: «*La belleza del Arco Iris radica en sus diferentes colores*».

3.3 Pedagogía de la Diferencia en la Educación de los Pueblos Indígenas: Respeto a la diversidad y reconocimiento de las autonomías.

“¿Es preferible “pensar” sin tener conciencia crítica de ello (...), es decir, “participar” en una concepción del mundo “impuesta” mecánicamente por (...) uno de tantos grupos sociales (...) o bien elaborar la propia concepción del mundo, consciente y críticamente y (...) participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de uno mismo y no aceptar pasiva y servilmente que nuestra personalidad sea modelada desde afuera?”

Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, p. 34

Como dice Carlos Mariátegui, la solución del problema indígena tiene que ser social y sus realizadores deben ser los propios indígenas; señala, además, que les falta una vinculación nacional porque sus protestas han sido regionales y esto ha contribuido a su abatimiento²⁹, y de acuerdo a lo investigado y presentado en este trabajo, tal afirmación sigue siendo vigente y necesaria. Pues, como también lo advierte el subcomandante Marcos, “la fragmentación de las fuerzas que se le oponen le permite al sistema de partido del Estado no sólo el resistir los ataques, también la cooptación y mediatización de esa oposición.”³⁰

Los pueblos indígenas, llevan a la práctica real una concepción diferente de educación y de significación del espacio escolar: es el encuentro y el diálogo para comprender y solucionar los problemas históricos y presentes que en la comunidad se perciben, no como una práctica vertical en la que un individuo decide y ordena a los demás, sino como una práctica horizontal de consenso y apoyo comunitario. Práctica pedagógica que ya se ha enunciado y teorizado como necesidad por pedagogos como Giroux³¹, Freire³² y Mc Laren³³.

²⁹ Mariátegui, José Carlos (1928) *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* Barcelona: Grijalbo

³⁰ Subcomandante Marcos (2005) *Don Durito de la Lacandona* México: Centro de Información y Análisis de Chiapas A. C. p. 58 Más adelante dirá que “la unidad de esa ‘isla’ representaría un serio problema para el sistema de partido de Estado, pero no bastaría por sí misma para ver derrotado al régimen. Seguiría faltando la presencia y actuación del ‘tercer elemento’: el pueblo mexicano. [...] La unidad de las islas encuentra multitud de obstáculos. Uno, no el único pero sí uno importante, es la diferencia sobre el carácter de esa unidad. [...] Lo mejor es preguntarle al tercer espejo, al que va a ser ‘liberado’ [...] Preguntar, responder. Hablar, escuchar. Un diálogo, pues.” Tal es el sentido de la práctica que está haciendo actualmente el EZLN con la “Otra Campaña”.

³¹ Giroux, Henry y Flecha, Ramón (1994) *Igualdad educativa y Diferencia Cultural* Barcelona: El Roure Editorial

³² Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido* México: Siglo XXI.

³³ McLaren, Peter (2001) *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución*. México: Siglo XXI

La *necesidad de aprender* se deriva de tales problemáticas y necesidades, vinculando lo que ya se sabe con lo que es menester saber. Estas son las prácticas y los sentidos que los pueblos indígenas dan a su educación, ya sea desde el espacio clandestino que brinda una aula oficial, ya sea como todo un proyecto insurgente.

Señala Maritza Gómez³⁴, que en la filosofía maya de Chiapas, educarse es una experiencia comunitaria, de responsabilidad compartida, que se sostiene como proceso de formación de la persona en el saber mítico, oral y en la adquisición del ethos de su pueblo. El saber comunitario identifica a una comunidad.

Entonces, una práctica pedagógica con un sentido intercultural no solamente implica que en el discurso se enuncien esas palabras, si no se está reconociendo el saber de los pueblos y si no es transmitido y reflexionado en las aulas. Los indígenas están empezando a realizar esta práctica histórica, pero no es un trabajo que se deba hacer aisladamente, sino que compromete a los mexicanos en general y a los “profesionales” de las distintas áreas de conocimiento, en un esfuerzo por transformar las relaciones sociales en prácticas interculturales que partan de la búsqueda por también transformar las estructuras políticas y económicas.

Esto lo señalamos porque, finalmente a los “profesionales”, sean maestros, pedagogos, abogados, historiadores, filósofos, antropólogos, etc., que se involucran en la educación de los pueblos indígenas, se les otorga un cierto estatus de “autoridad”, pero tal autoridad debe trascender su concepción hegemónica de técnicos o empleados públicos que implementan prácticas pedagógicas, para llegar a ser, como lo señala Giroux, “autoridades emancipadoras” que se conciben como “intelectuales transformadores”, cuyo trabajo sea una “práctica intelectual relacionada con las cuestiones, problemas, intereses y experiencias que vinculan la vida en el aula con los intereses cotidianos de la comunidad”.³⁵

Con esto llegamos al trabajo colectivo de intelectuales comprometidos con los pueblos, que rechazan los “imperativos privados del éxito material” y el papel de “especialista o ambicioso aislado”³⁶ que vive su éxito en soledad, en su moderna isla.

Es por ello que aquí se propone una Pedagogía de la Diferencia en la que los sentidos y las prácticas pedagógicas promuevan la autonomía de los pueblos.

³⁴ Gómez Muñoz, Maritza *Aprendizajes Comunitarios en los Altos de Chiapas* en Bertely Busquets, María y Robles Valle, Adriana (coordinadoras) (1997) *Indígenas en la escuela* México: COMIE

³⁵ Giroux, Henry y Flecha, Ramón (1994) *Igualdad educativa y Diferencia Cultural* Barcelona: El Roure Editorial p. 74.

³⁶ *Ibid.* p. 76

Aquí partimos de la idea de un pedagogo que no interviene en el otro desde una imposición, es decir, desde una “moral” de lo bueno y lo malo, lo civilizado y lo incivilizado, lo normal y lo anormal, lo productivo y lo no productivo, etc. El pedagogo necesario para la construcción de una educación indígena autónoma tiene que ser, esencialmente, un revolucionario que posibilite una participación ética con el otro. Se trata, como dice Giroux, del concepto de pedagogo, transformador y crítico comprometido, “impregnado de pasión y compromiso con respecto a la justicia, felicidad y lucha colectiva.”³⁷

A este respecto, podemos citar el ejemplo de cómo se están formando los promotores de la Educación Verdadera, a partir de la participación pedagógica ética de los llamados capacitadores.

Al ingresar estos capacitadores al proyecto, las autoridades del municipio les explican lo que quieren para su educación y les piden que decidan si están de acuerdo en realizarlo para evitar conflictos posteriores.

Por ello, aunque los capacitadores son requeridos porque saben de “la palabra del gobierno”, hablan la misma lengua que él y han sido formados en la educación oficial, por lo que pueden facilitarles algunos conocimientos que ellos consideren necesarios, se les mira como civiles que *pueden compartirles (no imponerles)* conocimientos a los cuales ellos no tienen acceso, como puede ser la castilla, los convenios internacionales, los saberes occidentales, etc., *sin que intervengan en cuestiones de enseñanza de la lengua y la cultura indígena*, pues señalan que ellos mismos se hacen cargo de conservarlo y enriquecerlo en el corazón de los niños y jóvenes, esto es, no permiten que los capacitadores sean quienes decidan lo que éstos tienen que aprender.

Esto es, los pueblos tzeltales y tzotziles nos aportan que la enseñanza y los aprendizajes representan una posibilidad de relacionar lo que ya se sabe (los conocimientos cotidianos aprendidos en la experiencia comunitaria) y lo que debe aprenderse. Esto es la práctica cotidiana de lo que ya Giroux señalaba, con respecto a que “capacitar a los alumnos significa algo más que limitarse a analizar y afirmar los relatos, historias y experiencias que se dan en sus vecindarios [aquí diremos comunidades], que proporcionan una conexión orgánica con la red de relaciones que conforman inmediatamente sus vidas. También significa hacerlos ciudadanos de una comunidad mucho más amplia.”³⁸

Aunado a esto, también hablamos de un pedagogo revolucionario³⁹, puesto que estamos convencidos de que la educación por sí sola no logrará acercarnos a la añorada justicia social que reclaman los grupos marginados, los grupos indígenas,

³⁷ *Ibid.* p. 77

³⁸ *Ibid.* p 84.

³⁹ Peter McLaren habla de la Pedagogía de la Revolución a partir de dos grandes revolucionarios: El Che Guevara y Paulo Freire en su libro: *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución.*

si no se propicia una verdadera revolución en el actual sistema neoliberal, hacia lo cual está convocando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional: “una revolución que resulte de la lucha en variados frentes sociales, con muchos métodos, bajo diferentes formas sociales, con grados diversos de compromiso y de participación. (...) [Cuyo resultado será] una suerte de espacio democrático de resolución de la confrontación entre diversas propuestas políticas [el cual], tendrá tres premisas fundamentales que son inseparables, ya, históricamente: la **democracia** para decidir la propuesta social dominante, la **libertad** para suscribir una u otra propuesta y la **justicia** a la que todos deberán ceñirse.”⁴⁰

Es decir, no podemos pensar en una educación autónoma mientras la situación de pobreza extrema, de marginación, de negación, siga existiendo. Este pedagogo revolucionario debe estar consciente del lugar que ocupa en la historia, consciente de su contexto presente y de su capacidad para transformarlo a través de su praxis pedagógica, en colaboración con los otros.

El pedagogo así politizado, debe conocer y poseer, como lo señala Mc Laren, una ética de justicia social y un lenguaje crítico para comprender la historia buscando propiciar que los estudiantes indígenas construyan un lenguaje propio “de análisis social, de crítica cultural y de activismo social” con la finalidad de romper con el poder del capitalismo neoliberal.

Antes que ser un mero asesor técnico, el pedagogo debe ser un crítico de la ideología, es decir, de todas aquellas ideas, valores y creencias que están significando la vida y el mundo de los sujetos indígenas en un sentido de opresión y, aún más, de resignación ante la opresión. Antes que ser un mero asesor técnico, el pedagogo debe buscar construir subjetividades resistentes a la globalización neoliberal. Siguiendo a Giroux, “el significado dominante de la autoridad debe ser redefinido de forma que incluya los conceptos de libertad, igualdad y democracia.”⁴¹ Como lo señala Edward W. Said, el pedagogo debe partir de una “convicción inamovible en un concepto de justicia y de equidad que permita las diferencias entre los individuos sin asignarlos a jerarquías, preferencias o evaluaciones ocultas”.⁴²

Se trata de un pedagogo comprometido, de un “intelectual guevariano”, que al no querer apegarse a la imagen del falso líder protagonista, “no pide una fuerza revolucionaria acéfala [...] [sino que] fomenta el crecimiento y el desarrollo intelectuales desde abajo”⁴³, es decir, que es capaz de creer en el otro o, como lo diría Freire, de creer en el pueblo y, por lo tanto, es capaz de entablar con ellos un diálogo crítico y liberador que les posibilite, en conjunto, descubrir al opresor,

⁴⁰ Subcomandante Marcos (2005) *Don Durito de la Lacandona* México: Centro de Información y Análisis de Chiapas A. C. pp. 56-57

⁴¹ Giroux, Henry y Flecha, Ramón (1994) *Igualdad educativa y Diferencia Cultural* Barcelona: El Roure Editorial p. 74.

⁴² *Ibid*, p. 147.

⁴³ *Ibid*, p. 148.

comprometerse en la lucha organizada por la liberación y, por ende, creer en sí mismos y en su praxis.⁴⁴

Entonces, la práctica pedagógica será esencialmente ética, es decir, pondrá como fin último la colaboración para la liberación de los pueblos indígenas, y política, pues buscará la creación de una sociedad democrática y justa teniendo como base la participación colectiva en su construcción.

Para realizar nuestra propuesta de una Pedagogía de la Diferencia, es decir, construida autogestivamente por los indígenas, dialogando con otras culturas y con la participación comprometida con la autonomía de los pueblos del pedagogo revolucionario del que hablamos, y que pretendemos sea extensiva a los diversos pueblos marginados, indígenas y no indígenas, con las variaciones que sus contextos políticos, económicos y socioculturales propicien, retomaremos las visiones pedagógicas de Henry Giroux, Paulo Freire y Peter Mc Laren.

Así, siguiendo a Giroux, en su texto de *La Pedagogía en la era del postmodernismo*, partiremos de la idea del reconocimiento de la diferencia desde sus bases históricas y sociales de construcción, es decir, no como el reconocimiento de rasgos particulares y superficiales que hagan distintos a los sujetos, permitiendo la discriminación, sino como la historización de las diferencias lingüísticas, discursivas, religiosas, epistemológicas y políticas de los diferentes pueblos indígenas, como constituyentes de la solidaridad y la unidad de los mismos.

Pues, como lo señala Giroux, una Pedagogía de la Diferencia “se caracteriza por un esfuerzo por crear nuevos espacios de discursos, escribir narrativas culturales y definir los términos de otra perspectiva, una perspectiva desde ‘otro lugar’.”⁴⁵

En este proceso de historización social y pedagógica, se hará necesaria la presencia, en los sujetos indígenas, de lo que Foucault llama la *contramemoria*, es decir, de una lectura crítica del presente a partir del pasado, lo cual implica la reminiscencia de los sujetos permitiéndoles hablar, no desde la Historia oficial, sino desde sus historias y con sus voces particulares.

Como dice Giroux, la contramemoria reafirma la reescritura de la historia como práctica pedagógica, mediante el poder de la voz del estudiante, aquí agregaríamos, indígena, buscando recuperar todo aquello que no debe ser olvidado, pues ella pretende proporcionar las bases para la *autorrepresentación y la lucha por la justicia y la sociedad democrática*.

⁴⁴ Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido* México: Siglo XXI. Aquí Freire opone la práctica del diálogo a la práctica del antidiálogo, es decir, de la verticalidad que sólo emite comunicados para domesticar o cosificar al otro.

⁴⁵ Giroux, Henry y Flecha, Ramón (1994) *Igualdad educativa y Diferencia Cultural* Barcelona: El Roure Editorial p. 79.

Frente a la desfragmentación, las soledades y las islas de los individuos modernos, se propone escuchar las experiencias de los sujetos comprendiéndolas, como señala Giroux, “como la acumulación de los recuerdos y los relatos colectivos que proporcionan a los alumnos un **sentido de familiaridad, identidad y conocimiento práctico.**”⁴⁶

En este sentido, la Educación Verdadera propicia, por ejemplo, que los niños se acerquen a los ancianos de las comunidades para preguntarles y conocer las historias que anteceden y sustentan a sus pueblos, mismas que después son compartidas y reflexionadas por todos en colectivo.

Esta pedagogía de frontera, como la llama Giroux, reconoce el conocimiento y las experiencias que constituyen las voces individuales y colectivas que permiten la identificación de los sujetos, así como la significación de sí mismos y de los otros.

Esta pedagogía exige, entonces, que los sujetos “puedan cruzar los límites [que marca el poder en el cuerpo, la cultura, la historia, el espacio, la tierra y la psique] y comprender lo otro en sus propios términos, para así poder crear nuevas zonas limítrofes en las que los diversos recursos culturales permitan la *formación de nuevas identidades* dentro de las configuraciones de poder ya existentes.”⁴⁷

Es aquí, en ese saber escuchar al otro y reconocerlo como sujeto histórico, político, social y pedagógico, donde articulamos el pensamiento freireiano en esa búsqueda de la construcción de una educación indígena autónoma. Esto es, que partiendo de una valorización y de un reconocimiento del otro, podemos tirar, como pedagogos, la terrible imagen del salvador orgulloso o del generoso que, para posibilitar la continuidad de su falsa generosidad, dice Freire, necesita mantener la situación de injusticia. El pedagogo debe romper con el monstruo creado por el poder que se “nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria.”⁴⁸

Antes bien, esta *Pedagogía del oprimido*, que es, en este caso, del indígena, debe ser elaborada con él y no para él, haciendo de la opresión el objeto de su reflexión, y buscando consolidar el compromiso para la lucha por la liberación, por el *ser más* de lo que ha permitido el opresor: el sistema neoliberal, en nuestro presente. Así, señala Freire, ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, pues los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención y en su proceso de permanente liberación.

Esto significa que, con nuestra práctica pedagógica, no vamos a depositar en los indígenas una educación que los libere como si fueran seres menos o incapacitados, sino que esa práctica pedagógica debe partir de la acción y la reflexión propia de los indígenas sobre el mundo para poder transformarlo y crearlo. Pues de lo contrario, se caería en la utilización de una “pedagogía como

⁴⁶ *Ibid.* p. 84

⁴⁷ *Ibid.* p. 140

⁴⁸ Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido* México: Siglo XXI p. 33

violencia”. Freire lo dice así: “violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento.”⁴⁹

Una educación así construida no se basará en una serie de contenidos con los que hay que llenar a los sujetos para conservar, a modo de costumbre o de legado vacío o falta de sentido, una cultura colectiva, sino que se basará en la conciencia de los indígenas en sus relaciones con el mundo.

En la construcción de esta educación indígena autónoma es de crucial importancia la comunicación, el diálogo, puesto que, como Freire señala, los hombres se educan en comunión, mediando entre ellos, no otros hombres, sino el mundo.

Esto es, si quisiera pensarse en una estructura curricular, ésta tendría que pensarse como una práctica discursiva en la que los sujetos son considerados como seres con potencialidades de significados que deben ser escuchados. Tales significados se pensaría en dos niveles estructurales: *los conceptos* “referidos a circunstancias en la perspectiva de su apropiación [...] que muestran el trecho que hay que recorrer por el sujeto para que pueda lograr su propósito de apropiación, como es la situación de cualquier argumentación teórica sobre un problema que se busca comprender; función cognitiva que nos muestra la facilidad o dificultad [...] para desde el conocimiento construido influir en su desarrollo o afrontar sus consecuencias.”⁵⁰ Aquí entrarían todos los conocimientos culturales, sociales, políticos, históricos y económicos de los pueblos, tanto los propios como los ajenos, posibilitando el intercambio cultural.

El segundo elemento son las construcciones que implican al propio sujeto, refiriéndose a sus “espacios de autonomía desde donde puede asumirse, como lo son las estructuras conceptuales relativas al querer ver, autocontrolarse, búsqueda de lo inédito, rompimiento del límite, en cuanto formulaciones orientadas a *la autoexigencia del sujeto para colocarse ante las circunstancias.*”⁵¹ Aquí entra la posibilidad de propiciar en los sujetos un pensamiento crítico que los lleve a asumir una posición ética y política ante la realidad y ante la historia.

Esto es, en una práctica pedagógica de crítica y autocrítica, los sujetos “adquieren el conocimiento y las técnicas necesarias para poder comprender cuál es el grado de implicación, producción, afirmación o marginación de los múltiples intereses que contribuyen sus voces individuales y colectivas en los textos, las prácticas institucionales y estructuras sociales que conforman y otorgan significado a sus vidas.”⁵²

⁴⁹ *Ibid.* p. 94

⁵⁰ Zemelman, Hugo (1999) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento.* México: Anthropos p. 22

⁵¹ *Ibidem.*

⁵² Giroux, Henry y Flecha, Ramón (1994) *Igualdad educativa y Diferencia Cultural* Barcelona: El Roure Editorial p. 86

Se trata de una propuesta en la que se relaciona conocimiento con conciencia, reconociendo las posibilidades de la realidad y acercándose a ellas a través de prácticas concretas.

Así, la voz del indígena es esencial en la construcción de una educación autónoma, pues en el acto de pronunciar el mundo como una forma de existencia realmente humana, éste retornará a él de manera problematizada exigiéndole un nuevo pronunciamiento, exigiéndole la palabra, el trabajo, la reflexión y la acción. Como dice Foucault, “el discurso [lo que las voces de los sujetos digan] no es simplemente aquello que expresa las luchas o sistemas de dominación, sino aquello por lo que y a través de los que uno lucha; es el poder que uno se esfuerza por conseguir. El lenguaje es contemplado [...] como parte de la cuestión más amplia de la voz, como un discurso que produce y confirma determinados modos de vida.”⁵³

A este respecto, para que los capacitadores pudieran acceder al pensamiento de los promotores indígenas y dialogar con ellos sin imponer visiones y concepciones que como kashlanes tienen, se abrió un espacio en los contenidos: Recopilación de Saberes, donde se busca conocer qué entienden, qué piensan, qué problemas les representa, qué soluciones vislumbran de cada demanda, para ubicar en lo cotidiano dónde está el problema, por lo que está basada en informaciones que los promotores traen de sus comunidades.

Queda afirmada la tesis de Freire: “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres [diríamos indígenas y pedagogos] que, en comunicación, buscan saber más”.

Hablando un poco más concretamente, los contenidos de la educación indígena autónoma, ya no serán, por supuesto, aquellos impuestos por los organismos internacionales o por el aparente Estado [aunque tampoco se trata de una cerrazón radical o fundamentalista], sino que serán todos aquellos elementos que el pueblo posee. Aquí los indígenas tendrán la palabra para definir la finalidad de su educación, qué es lo que la integrará y cómo la realizarán en la práctica con los estudiantes.

Los contenidos de la educación autónoma (el currículo, si se quiere llamar así) y su relación crítica con los estudiantes serán reconstrucciones de los saberes hegemónicos (los occidentales), de los saberes de otras culturas y, sobre todo, de los saberes de la realidad misma de los pueblos, de sus historias y de sus vidas cotidianas.

Para esto, como lo dice Giroux, se hace necesario que los pedagogos “trabajen con el *conocimiento que los alumnos realmente utilizan* para dar significado a la verdad de sus, por lo general, difíciles vidas, para **construir significado a partir**

⁵³ Apud en Giroux, Henry y Flecha, Ramón (1994) *Igualdad educativa y Diferencia Cultural* Barcelona: El Roure Editorial p. 82

de sus propias narrativas; en otras palabras, **un conocimiento** que por lo general deriva del contexto de la intersección de la cultura de masas y la cultura popular, [...] de las experiencias familiares y de los recuerdos históricos y narrativas contradictorias que definen el sentido de identidad y de lugar de uno.”⁵⁴

Estos serían contenidos que dieran cuenta de lo propio pero también de lo ajeno (interculturalidad), para lo cual, el pedagogo tendrá la responsabilidad de investigar, como lo sugiere Freire, el pensamiento y el lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción de esa realidad y la visión de mundo de los pueblos indígenas. Investigación dada, como ya lo hemos señalado, por el diálogo y por la experiencia propia del pedagogo en su relación con los pueblos indígenas con los que decida o sea convocado a colaborar.

Del diálogo concienciador, es decir, de aquél que permite el surgimiento de una forma crítica de pensar el mundo, surgirán lo que Freire llama los “temas generadores” que contienen en sí otros tantos temas y otras tantas tareas para ser aprehendidas y realizadas. Todo ello constituirá, si así lo quieren los pueblos indígenas, el eje pedagógico de su educación autónoma, como en el caso de las demandas zapatistas.

Esto coincide con lo que Mc Laren señala como la *pedagogía del Che*, a decir, aquella que está “fundada en las experiencias vividas de los oprimidos que van transformándose en el nuevo hombre con la adquisición de una conciencia revolucionaria, al tiempo que andan el camino del revolucionario”.⁵⁵

Aquí, Mc Laren nos aclara que de lo que se trata en esta construcción de una pedagogía revolucionaria, que nosotros proponemos para la educación autónoma, es de una revolución epistemológica y ontológica en la manera en que pensamos acerca del conocimiento y el ser y de la relación existente entre ellos.

Entonces queda claro que no se trata de repetir antiquísimos errores y llegar a las comunidades, indígenas o no indígenas, y, desde una supuesta autoridad como pedagogos profesionales, imponer una educación que según nuestra perspectiva será liberadora del otro, sino que se trata de repensar la relación entre el ser y el conocimiento creado por él para, partiendo de ello, reconocer al otro, escucharlo, dialogar con él, consensar y construir una praxis pedagógica que nos libere a ambos en una relación dialéctica: al reconocer al otro me reconozco a mí mismo, al reconocer la capacidad de liberación del otro, me reconozco a mí mismo en mi capacidad de liberarme, incluso de ideas, sutiles pero no por ello menos absurdas, de salvación del otro.

Se trata de colaborar juntos en la construcción de posibilidades autónomas, fundamentadas, como se miró en este trabajo, por una conciencia política de la

⁵⁴ *Ibidem*

⁵⁵ Mc Laren, Peter (2001) *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución México: Siglo XXI*

práctica pedagógica que se está realizando y de los sentidos que se le están imprimiendo, por la identidad sociocultural y lingüística de los sujetos y por la búsqueda de la emancipación de los pueblos, indígenas y no indígenas.

Esta práctica pedagógica consciente y revolucionaria, no reducida al espacio escolar, sino vista como una práctica necesaria para la construcción de la organización política, económica y sociocultural autónoma de los pueblos⁵⁶, conduce a proponer lo que ya los zapatistas están comenzando a trabajar, a decir, la construcción de otras formas de gobierno, ya no regidas por el Estado centro-uniformista con su aparato de “políticos especialistas” que, como lo sentencia el subcomandante Marcos, han “estudiado en el extranjero la forma de ‘salvar’ a este país de la única forma en que se concibe su salvación, es decir, ignorando su historia y anexándolo a la cola del veloz tren de la brutalidad y la imbecilidad humana: el capitalismo. [...] Son estudiantes buenos y veloces. Pero resulta que han aprendido una sola y única lección en cada materia que cursaron. La lección es la misma siempre: ‘Aparenta que sabes lo que haces’. Ese es el axioma fundamental de la política del poder en el neoliberalismo.”⁵⁷

Se trataría, entonces, de un Estado comunitario que posibilite, promueva, apoye y equilibre el desarrollo autogestivo de los pueblos, es decir, que éstos mismos constituyan la clase política que vigile, detecte, analice, comprenda, consense y ejecute las posibles soluciones a los problemas y necesidades locales y nacionales que se tengan. La estructura política, ya no estaría dada por una capa superior de gobernantes y una capa inferior de individuos que acatan y aceptan lo que decidan aquellos, sino por un pueblo que ejerce su autonomía, trabajando en las tareas de gobierno en beneficio del mismo pueblo.

El Estado comunitario, que rompería con la tradición de “golpear” a los de abajo, se construiría desde abajo, es decir, desde los pueblos mismos, por lo que sus principios políticos, sociales y económicos constituirían la voz, las experiencias históricas y las exigencias de los pueblos.

Este sería un Estado que promoviera la práctica de la Pedagogía de la Diferencia, fuera y dentro de las instituciones, es decir, que posibilitara una práctica político-pedagógica cotidiana que fortalezca las formas culturales, políticas, alimenticias,

⁵⁶ Recordemos, por ejemplo, que el principio político zapatista del “mandar obedeciendo” se fortaleció en el ejercicio de poder de las autoridades, a partir de una práctica pedagógica que formó cotidianamente a los sujetos en esa postura ética de situarse como servidor del pueblo, rompiendo con la imagen hegemónica de “autoridad = tirano”.

⁵⁷ Subcomandante Marcos (2005) *Don Durito de la Lacandona* México: Centro de Información y Análisis de Chiapas A. C. Pp. 73-74 Más adelante continua diciendo que con en esa simulación de la clase gobernante, apoyados por los medios masivos de comunicación, se han construido diversas y hasta contradictorias realidades virtuales en las que todo funciona a la perfección, llegando a creer y a hacer creer a los mexicanos que esas son la realidad real. Continua señalando que si esas realidades contradictorias no han chocado es porque hay algo que les da coherencia y sistematicidad a los “rebuznos del equipo de gobierno”: Se llama “Estúpida” y se apellida “Improvisación” del neoliberalismo, la cual administra los destinos de nuestro país. p.76

epistemológicas, organizativas, de concepción de mundo y de sujeto de los pueblos, siempre bajo el principio rector del respeto al otro.

Esto porque, como lo advierte Zemelman siguiendo el concepto de 'autoconservación' de Todorov, "a través del cuidado por el otro se tiene la impresión de reencontrar la dignidad y el respeto hacia uno mismo [...]; es así como el sentimiento de dignidad refuerza nuestra capacidad de mantenernos vivos."⁵⁸

Siguiendo las enseñanzas revolucionarias de los teóricos y de los sujetos indígenas zapatistas, direccionamos esta propuesta. La realidad nos muestra que falta mucho por lograr un respeto a la dignidad de todos los mundos que existen en el mundo, incluso desde la participación de las mujeres en los procesos políticos y pedagógicos de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas, sin embargo, lo que vale es que es patente la posibilidad de realizar un balance crítico de los sentidos y las prácticas que se están realizando, abriendo espacios para la colaboración de quien tenga necesidad de mundo.

Finalmente, nos unimos al objetivo del llamado de los pueblos tzeltales y tzotziles zapatistas, a decir, al "en un punto común, 'el anticapitalista de izquierda', abrir un lugar para todos", donde se participe en el esfuerzo de "La Otra Campaña": el de posibilitar "escuchar al que es diferente en lo común, es decir, al que se opone al mismo sistema (que analizamos en el segundo apartado del primer capítulo) pero con modos y medios diferentes".⁵⁹ Nuestra propuesta de una Pedagogía de la Diferencia, se une al esfuerzo político de la Otra Campaña encaminada a la defensa de la autonomía e independencia, en su oposición a la creación de una estructura organizativa centralizada y jerárquica.

Esto, para lograr, en el sentido de la interculturalidad, no una sino muchas organizaciones, con todos los colores que, abajo y a la izquierda, pintan la rebeldía.⁶⁰ Organizaciones que unan las luchas y los esfuerzos pedagógico-políticos que hasta ahora han estado dispersos, para la liberación de todos los marginados.

⁵⁸ Zemelman, Hugo (1999) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos p. 33

⁵⁹ Subcomandante Insurgente Marcos. *Comunicado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, 30 de Agosto del 2005.

⁶⁰ *Ibidem*.

Conclusiones

La estructura gubernamental mexicana se ha caracterizado históricamente por su tendencia a adoptar e implementar, como legítimos, modelos políticos, económicos y socioculturales ajenos a las particularidades de los sujetos diversos del país, destinatarios de los mismos, buscando configurar una sociedad homogénea y, por tanto, excluyente de todas las diferencias que se observen con respecto a esos centros.

Es por esto que la diversidad sociocultural y política de los pueblos indígenas ha significado un problema que se ha solucionado pedagógica y políticamente a través de una educación centro-uniformista que busca difuminar las diferencias que representen resistencias, a la par que acondiciona a los sujetos en las competencias de la lengua española, las operaciones matemáticas básicas, los conocimientos operativos elementales y en la moral de competencia, de individualismo y de consumismo para integrarse, como un pasivo trabajador-consumidor más, al sistema neoliberal.

Así, la finalidad de la actual Educación Indígena Intercultural Bilingüe, no es la de fortalecer las identidades colectivas económicas, políticas y socioculturales de los pueblos indígenas, sino imponer y consolidar las “identidades legitimadoras” de las instituciones dominantes: las empresas.

Desde el fundamento político-económico de la globalización neoliberal, lo que se busca con tal educación es integrar las subjetividades de los pueblos indígenas al concierto mundial de la explotación, producción y consumo bárbaro para que, al ser herederos históricos de territorios vastos en riquezas naturales (petróleo, maderas, minerales y agua, como es el caso de Chiapas), no obstaculicen los proyectos políticos y económicos de las grandes empresas transnacionales que quieren explotarlos.

Esto ha llevado a que tal educación sólo sea una mera instrucción impositiva de los saberes y valores occidentales / mestizos que armonizan con tales pretensiones y que neutralizan las resistencias político-pedagógicas de los pueblos, a través de la instauración de “identidades individuales”, en las que los individuos sólo se involucran de forma parcial en distintos espacios funcionales (el trabajo, el club, la escuela, las comunidades virtuales, etc.) que signifiquen la “realización” y el “triumfo” personal, imposibilitando cualquier forma de cohesión colectiva para mirar la totalidad del mundo, darse cuenta de los desastres económicos, políticos, ecológicos y sociales que en él ocurren y que nos trastocan y, posiblemente, para luchar por bienes comunes que contrarresten a tales desastres.

Uno de esos desastres, fundamental para la sobrevivencia a largo plazo de pueblos enteros, es el hecho de que los conocimientos ancestrales de explotación de la tierra y de sus recursos, de manera controlada, es decir, no con afanes de

acumulación y ganancia, estén siendo sustituidos hegemónicamente por un monocultivo mundial y por alimentos manipulados, que lleva a problemas de salud como el cáncer. Esto, a la par que a los individuos se les acondiciona para que, en el momento de consumir, prefieran una lata de verduras de una empresa renombrada a las verduras que produce naturalmente la tierra.

Sin embargo, los pueblos indígenas no han permitido que este acondicionamiento centro-uniformista que da carta abierta a la explotación de seres humanos y de la naturaleza, arraigue total y fácilmente en sus sujetos, sino que han mostrado una resistencia política y sociocultural trascendente.

Los pueblos tzeltales y tzotziles son muestra de ello, pues han persistido históricamente en su demanda de “seguir siendo pueblos indígenas; es decir, organismos políticos con pleno derecho para manejar colectivamente la tierra, mantener sus tradiciones (usos y costumbres), y conservar la autonomía para nombrar sus autoridades y disponer de sus recursos.

Para estos pueblos, en donde el maíz y la tierra son fundamentales, la educación, específicamente, es concebida como la lenta maduración del alma (ch'ulel), mediante el aprendizaje de cómo llegar a ser un buen cultivador de maíz, por lo que este proceso está vinculado al trabajo y a la comunidad misma.

Empero, los “kashlanes” o mestizos que ejercen el poder económico y político sobre los pueblos tzeltales y tzotziles, encarnados en las figuras del empresario finquero, el gobernador, el maestro, etc., los consideran seres inferiores, por lo que buscan cómo aprovecharse de ellos, situación que ha llevado a que hasta el presente no haya un reconocimiento de la dignidad, ni del valor y legitimidad de la organización sociopolítica de estos pueblos, dando paso a múltiples rebeliones indígenas contra el dominio y la explotación para lograr la autonomía como pueblos, una de las cuales es la del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

El EZLN condensa una lucha contra el neoliberalismo y contra el mal gobierno que lo representa en nuestro país, que busca la dignidad, la paz y la justicia para los pueblos indígenas.

Ese mal gobierno ha dado respuestas de violencia, masacre e injusticias a los pueblos indígenas que integran este movimiento insurgente, por lo que han tenido que resolver las demandas de autonomía y de respeto a los derechos de los pueblos indígenas zapatistas al interior de éstos mismos, generando sus propios proyectos autónomos de manera colectiva.

Esto es muy importante, pues nos muestran que, frente a la “cultura del individualismo, del aislamiento” aún es posible trabajar colectivamente por intereses comunes, que aún es posible el diálogo y el consenso necesarios para la lucha de los pueblos.

Es así como surgen *Los Caracoles* como espacios de resistencia donde se practica la autonomía y, por ello, de unión de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) organizados internamente y comunicados con el mundo a través de las Juntas de Buen Gobierno, mezcla de las tradiciones comunitarias de los pueblos indígenas y de prácticas políticas subversivas.

En estas Juntas de Buen Gobierno, al no existir una autoridad vertical, se practica el principio del “mandar obedeciendo”, es decir, que las “autoridades responsables” deben estar comprometidos en el cumplimiento de los acuerdos de las comunidades, comunicando sus decisiones, para lo cual es fundamental “el peso colectivo” y el “pasa la voz” entre los pueblos indígenas y no indígenas. En este contexto nace el proyecto educativo tzeltal y tzotzil de la Educación Verdadera.

Tal proyecto es una contestación a la Educación Intercultural Bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena, la cual no rompió, desde su gestación, con la perspectiva centro-uniformista de los discursos de educación indígena que hemos tenido en nuestra historia, a decir, la de integrar a estos pueblos a los ritmos, ahora neoliberales, pues las líneas de formación, los contenidos escolares y las estrategias didácticas que maneja, encasillan a la realidad y a los aportes de los pueblos indígenas como un “elemento educativo” más, dejando excluida la posibilidad de que se les reconozca como sujetos socioculturales con los que se debe dialogar para construir una “cultura escolar” diferente. Pues, como lo señala Giroux, las escuelas pueden ser espacios donde se establezcan las “condiciones mediante las que algunos individuos y grupos definen los términos por los que otros viven, resisten, afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades.”¹

Esto se mira desde su propósito central: “lograr una educación intercultural bilingüe que satisfaga las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas con calidad, equidad y pertinencia”, siendo tales necesidades de aprendizaje las que los expertos y los políticos han definido, no las que los pueblos indígenas demandan.

El título que presenta esta educación se va desmoronando cuando vemos la realidad que la precede, pues en cuanto a lo “Bilingüe”, la práctica que se observa es que, de entrada, los libros de texto de educación primaria que se les otorgan a los niños están escritos en español, los libros de apoyo al maestro exigen que se fomente el uso cotidiano del español y los maestros, al no conocer la lengua de la comunidad donde trabajan (hay maestros tzeltales en zonas tzotziles), utilizan el español como lengua estándar en el aula.

En cuanto a lo “Intercultural”, se señala que “la educación que se ofrezca estará orientada por los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico

¹ Subcomandante Marcos (2005) *Don Durito de la Lacandona* México: Centro de Información y Análisis de Chiapas A. C. P 79

nacional”, concretados en ocho líneas de formación no interculturales: Línea de formación para la Identidad nacional, Línea de formación para la democracia, Línea de formación para la solidaridad internacional, Línea de formación para la salud física, emocional y sexual, Línea de formación ecológica para aprovechar los recursos naturales, Línea de formación estética, Línea de formación científica y Línea de formación tecnológica, mismas que no fueron ni están siendo construidas desde el diálogo entre los pueblos indígenas y la cultura occidental neoliberalizada, sino que son impuestas unilateralmente desde las concepciones de ésta última, relegando a las concepciones de los pueblos a lo meramente simbólico: religión, cultura (vista como folclor: artesanías, danzas, vestimenta, etc.) y sólo algunas lenguas.

Es por esto que se habla del aprendizaje y del desarrollo de competencias (capacidad de hacer) que encierran una serie de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores, todos construcción occidental, pues el discurso mismo señala que el conocimiento presentado tiene una estructura de organización en áreas como matemáticas, biología, psicología, tecnología, lingüística, siendo tal organización la construida desde occidente, dejando fuera la posibilidad de conocer la organización que pueden tener los saberes de los pueblos indígenas.

Con esto queda claro que desde la visión hegemónica sólo se ha trabajado una noción de interculturalidad como adhesión de las culturas a la cultura dominante, práctica que está más acercada a un reconocimiento de la pluriculturalidad de nuestro país, sin llegar a la transformación que implica la interculturalidad, en el sentido de construcción de nuevas formas de relación entre los conocimientos y las prácticas de los pueblos (indígenas y no indígenas) buscando transformar las estructuras de poder que han situado a los indígenas en desventaja.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se propone está basado en el constructivismo, lo que nos permite mirar que al no existir la voluntad para realizar un estudio serio de las “necesidades educativas” de los pueblos indígenas, tampoco existen estudios que den cuenta de su concepto de aprendizaje, de sus conocimientos, de sus formas de enseñanza, ni de las finalidades que esto tendría para su organización sociopolítica, sino que sólo se hizo una copia de la teoría pedagógica constructivista, sin ningún esfuerzo teórico-práctico para construir una pedagogía más cercana a los pueblos indígenas.

Por otro lado, el constructivismo, siguiendo a da Silva, significa una regresión para la pedagogía, al volver al predominio de la psicología, la cual, históricamente, ha brindado a los que han planeado los sistemas educativos “la justificación científica y de dirección del comportamiento humano que exigían sus fines de regulación y control”, colaborando así para que “la población se considerara a sí misma libre y sin coacciones y que aceptara la democracia burguesa en vez de optar por la rebelión”, despolitizando la educación y reduciendo el ámbito social a relaciones interpersonales.

Se tiende a “interpretar el conocimiento como un proceso biológico y natural, aislado de las funciones sociales y políticas de la educación institucionalizada”, naturalizando la cultura y la historia, lo cual explicaría el hecho de que se mire el saber y las formas de organización política y social de los pueblos indígenas como ingredientes desfragmentados y estáticos que pueden ser “mezclados” en las mentes de los niños, junto con los otros ingredientes occidentales que más importancia tienen: las competencias.

Para la traducción pedagógica de las líneas de formación y las competencias en contenidos y prácticas didácticas concretas, se instituyó para esta educación a un pedagogo preformado desde la racionalidad técnica, apolítica y descontextualizada para que fungiera como un facilitador de la dominación de los pueblos indígenas.

Esto porque, de acuerdo a las exigencias del mercado, se ha legitimado una pedagogía orientada hacia la operatividad técnica, es decir, hacia la aplicación de teorías organizacionales en la capacitación laboral o en la administración escolar, de pruebas y soluciones psicológicas que re-funcionalicen a los niños anormales que tengan problemas de aprendizaje o de conducta en el espacio escolar, etc., la cual embona perfectamente con los propósitos centro-uniformistas de la DGEI.

Lo pedagógico es reducido, desde esa racionalidad técnica, al conjunto de medios didáctico-programáticos psicologizados para facilitar la enseñanza de contenidos ajenos a los pueblos indígenas y que, por lo tanto, pretenden someterlos como culturas diferentes, pues, siguiendo a Mc Laren, tales métodos didácticos que prescribe el pedagogo, no son más que “parámetros de cómo la gente ha de inquirir, organizar y comprender su mundo y su ‘sí mismo’”.

Es por esto que las prácticas y los sentidos pedagógicos de los maestros se enmarcan dentro de las líneas de formación y competencias que la DGEI pre-diseñó, tendientes a la centro-uniformidad neoliberal, aunque *algunos maestros le imprimen ciertos matices de “modelación”* que no llegan a ser totalmente contrahegemónicos, pues los elementos socioculturales propios son utilizados como medios didácticos, o bien, son “reforzados” según las prácticas que la cultura escolar hegemónica permite: reproduciendo en el pizarrón, en el cuaderno, etc., y no según las prácticas formativas de los pueblos: en el trabajo y en la acción misma.

Siguiendo a Sacristán², la generalidad de los maestros indígenas se queda en el nivel de la imitación y el mantenimiento del discurso educativo centro-uniformista, siendo muy pocos los que se sitúan en el nivel de modeladores de caminos más acordes con la realidad sociocultural en la que ejercen su práctica.

² Sacristán, Gimeno (1988) *El currículo: una reflexión sobre la práctica* México: Ediciones Morata P. 196 y siguientes.

Aún así, entre los maestros tzeltales y tzotziles se pueden mirar pequeños gérmenes de resistencia a la centro-uniformidad, lo cual nos ayuda a comprender el por qué de la posterior alternativa educativa contrahegemónica: la Educación Verdadera, como discurso pedagógico que contradice desde construcciones socio-históricas hechas por los sujetos, al discurso de la DGEI.

Los pueblos tzeltales y tzotziles propiciaron la generación de una educación que hablara de sí mismos, que posibilitara su autodeterminación y que fuera su arma de lucha contra el neoliberalismo que pretende desaparecerlos. Su educación nace de la comunidad, de las palabras verdaderas y de los conocimientos necesarios para lograr hacer su lucha, la cual responde a la Autonomía históricamente demandada por los pueblos indígenas.

Y, como los mismos pueblos indígenas lo expresan, autonomía no es más que es una de las formas de ejercer el derecho a la libre determinación interna de los pueblos (“darse sus propias normas” y “ejercer su autoridad”), con una identidad y conciencia propias, y con la suficiente capacidad de apertura para comunicarse con los demás ciudadanos del país y del mundo.

Así, los pueblos tzeltales y tzotziles, construyeron una educación que resolviera “los problemas que hay dentro del Municipio Autónomo”, plasmados en las demandas zapatistas: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz, mismas que constituyen el eje pedagógico que articula sus áreas de saber: Historias, Lenguas, Matemáticas y Vida y Medio Ambiente, pues en éstas se expresa la realidad cotidiana, así como las necesidades prácticas y formativas de los pueblos indígenas.

El trabajo educativo es colectivo y dialéctico: se forma a los niños en el conocimiento, en la lengua, en la historia y en la vida de los pueblos pensando en que, cuando crezcan, tendrán un cargo en el Municipio Autónomo, y sabrán “mandar obedeciendo” la voz de su pueblo, del cual son parte, el cual les dio raíz.

Es por ello que se decidió que los promotores no recibirían un salario, pues esta labor es considerada como un servicio y un beneficio para el pueblo, por lo que parte de la autonomía es buscar que la comunidad ayude al promotor en sus labores de siembra y cosecha para que él se pueda dedicar a su tarea educativa.

El promotor es quien sabe “sacar su idea a cada quien para compartirla”, además de enseñar lo que hace falta conocer a la comunidad para resolver sus necesidades, lo cual se refiere al principio de interculturalidad, es decir, esta educación no se niega a relacionarse y aprender de otras culturas, a la vez que éstas aprenden de ellos, pues reconocen que sólo así, compartiendo el conocimiento, se pueden satisfacer las necesidades de los pueblos indígenas, empezando por el respeto a las diferencias.

Por otro lado, subrayan la importancia de conocer las lenguas para decir, explicar a los demás y escribir “nuestra propia idea” de libertad, finalidad legada por la historia de rebelión de los pueblos tzotziles y tzeltales.

Tal proyecto educativo, nos permite mirar lo que teóricamente se ha construido, a decir, que al hablar de formación de los sujetos estamos hablando de la cultura, misma que es la construcción social de sentidos y significados que nacen de una historia común en una sociedad determinada, por lo que la interculturalidad se devela como necesidad formativa para un país socioculturalmente diverso como el nuestro, pues al no coexistir los sujetos en un mismo espacio social, político e histórico, no se puede hablar de un modelo único de cultura y de formación, ajeno a la realidad de los sujetos.

Las culturas, por tanto, fuera de la concepción gubernamental de éstas como problema, son diversas significaciones que dan vida y sentido a la cotidianidad de los sujetos al darles cuenta de sí mismos y de la realidad que día a día viven pero que, además, al no ser construcciones acabadas son susceptibles de complementarse unas con otras, de criticarse y enriquecerse mutuamente, lo que nos estaría hablando ya de un diálogo intercultural.

Es por ello que las prácticas y los sentidos pedagógicos de los promotores de la Educación Verdadera, tienden a abrir, para los pueblos indígenas, el camino para la libre determinación, para la decisión propia, para valorar y fortalecer sus lenguas, sus culturas, sus formas de relación comunitaria y sus formas de legislarse, sin encerrarse tras una muralla ilusoria que los salvaguarde de un mundo occidental depredador, sino retomando cuidadosamente lo que consideren que necesitan para relacionarse con los otros.

Esta educación busca formar un sujeto que ame su tierra, que respete su cultura y su lengua, que se enorgullezca de ser indígena, que esté en posibilidad de defender sus derechos, que tenga acceso a lo otro y a lo suyo y que, finalmente, contribuya a la liberación nacional (lo cual politiza a esta educación), reconociendo la diversidad y que fortalezca a los pueblos.

Entonces, los pueblos tzeltales y tzotziles, aportan una nueva concepción de educación y una nueva significación del espacio escolar: es el encuentro y el diálogo para comprender y solucionar los problemas históricos y presentes que en la comunidad se perciben, no como una práctica vertical en la que un individuo decide y ordena a los demás, sino como una práctica horizontal de consenso y apoyo comunitario. Todo esto parte de la *necesidad de aprender* que se deriva de tales problemáticas y necesidades, vinculando lo que ya se sabe con lo que es menester saber. Estas son las prácticas y los sentidos que los pueblos indígenas dan a su educación como proyecto insurgente.

De ahí nuestra propuesta de generalizar una Pedagogía de la Diferencia en la que los sentidos y las prácticas pedagógicas promuevan la autonomía de los pueblos y donde el pedagogo sea un revolucionario que posibilite una participación ética con el otro.

El pedagogo políticamente consciente, debe conocer y poseer, como lo señala Mc Laren, una ética de justicia social y un lenguaje crítico para comprender la historia buscando propiciar que los estudiantes indígenas construyan un lenguaje propio “de análisis social, de crítica cultural y de activismo social” con la finalidad de romper con el poder del capitalismo neoliberal.

Además, pensamos en un pedagogo capaz de creer en el otro o, como lo diría Freire, de creer en el pueblo y, por lo tanto, es capaz de entablar con ellos un diálogo crítico y liberador que les posibilite, en conjunto, comprometerse en la lucha organizada por la liberación de los pueblos.

Con la práctica pedagógica, ya no se pretendería depositar en los sujetos, indígenas y no indígenas, una educación que los libere como si fueran seres menos o incapacitados, sino que esa práctica pedagógica debe partir de la acción y la reflexión propia de los pueblos sobre el mundo para poder transformarlo y crearlo, posibilitando que éstos se sitúen ante la historia como sujetos utópico-constructores, bajo una posición consciente ética y política.

Los contenidos que se integren dentro de la perspectiva de la Pedagogía de la Diferencia, autónoma e intercultural, no serán impuestos por los organismos internacionales o por el aparente Estado [aunque tampoco se trata de una cerrazón radical o fundamentalista], sino que serán todos aquellos elementos que el pueblo posee. Aquí los pueblos y los sujetos tendrán la palabra para definir la finalidad de su educación, qué es lo que la integrará y cómo la realizarán en la práctica con los estudiantes.

Los contenidos de la educación autónoma (el currículo, si se quiere llamar así) y su relación crítica con los estudiantes serán reconstrucciones de los saberes hegemónicos (los occidentales), de los saberes de otras culturas y, sobre todo, de los saberes de la realidad misma de los pueblos, de sus historias y de sus vidas cotidianas.

Se trata de una propuesta en la que se relaciona conocimiento con conciencia, reconociendo las posibilidades de la realidad y acercándose a ellas a través de prácticas concretas.

Así, la voz de los pueblos será esencial en la construcción de una educación autónoma, pues en el acto de pronunciar el mundo como una forma de existencia realmente humana, éste retornará a él de manera problematizada exigiéndole un nuevo pronunciamiento, exigiéndole la palabra, el trabajo, la reflexión y la acción. De ahí que la forma de enseñar y de aprender los conocimientos que los pueblos consideren necesarios, será expresión de la acción y del trabajo propio, es decir, de sus tradiciones sociohistóricas de formación.

Entonces, lo que se propone es que se retomen los esfuerzos político-pedagógicos autónomos de los pueblos tzeltales y tzotziles zapatistas, para generalizarlos (con las particularidades que los contextos, los colectivos, las

subjetividades y las demandas concretas presenten) a los pueblos de México, indígenas y no indígenas, con la colaboración de profesionales que esta tarea se quieran comprometer.

Tal generalización es necesaria pues, más allá de un simple rescate nostálgico de un pasado-presente pensado como absolutamente bueno, las prácticas y los sentidos de formación de los sujetos indígenas representan modos de vida alternos que posibilitarían empezar a contrarrestar los efectos negativos de la globalización neoliberal, al contraponer el **colectivo** que hace fuertes a los pueblos frente al individualismo que los debilita, la **vida** basada en una alimentación natural frente a la **muerte** lenta dada por el consumo bárbaro de productos industrializados y genéticamente manipulados, y la **formación** que nace de la construcción autónoma de sentidos y concepciones de mundo y de sujeto frente a la alienación-acondicionamiento de los individuos bajo una sola lógica ajena a ellos.

Aquí podemos aludir a una afirmación que hace el subcomandante Marcos a través de su personaje Durito: “Esta ciudad está enferma de soledad y de miedo. Es una gran colectividad de soledades. Es muchas ciudades, una por cada uno de los que la habitan. No se trata de una suma de angustias, sino de una potencia; cada soledad se multiplica con el número de soledades que la circundan. Es como si la soledad de cada uno se metiera en una de esas ‘Casas de los Espejos’ que hay en las ferias de provincia. Cada soledad es un espejo que refleja la otra soledad que, como espejo, rebota soledades.” Pero esto no termina aquí, pues, sigue el subcomandante Marcos: “Tallado por el lado inverso, un espejo deja de ser espejo y se convierte en cristal. Y los espejos son para ver de este lado y los cristales son para ver lo que hay del otro lado.”³

Pues bien, dejemos los espejos narcisistas que fomenta el neoliberalismo y comencemos a mirar a través de nuestros cristales a los otros. No olvidemos aquel proverbio africano que dice: «*La belleza del Arco Iris radica en sus diferentes colores*».

³ Subcomandante Marcos (2005) *Don Durito de la Lacandona* México: Centro de Información y Análisis de Chiapas A. C. p. 60-61

Bibliografía

- AGUIRRE Beltrán (1973) *Teoría y práctica de la educación indígena* México: SEP-Setentas
- ARRIARÁN Cuellar, Samuel (2001) *Multiculturalismo y Globalización. La cuestión indígena* México: Universidad Pedagógica Nacional
- AVIÑA U. Ma. Elena y Carlos Ángel Hoyos. *Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación: una propuesta de reflexión sobre la Formación desde la Práctica Pedagógica.*
- BAZANT, Milada (compiladora) (1985) *Debate pedagógico durante el Porfiriato* México: SEP
- BECK, Ulrich (2001) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas* México: Paidós.
- BELLO Domínguez, Juan (2001) *Políticas educativas de la Educación Indígena* Ponencia presentada en la Segunda Reunión Nacional de Educación Intercultural celebrada en Tepic, Nayarit del 11 al 14 de noviembre de 2001.
- BENÍTEZ, Fernando (1967) *Los indios de México Tomo 1* México: Biblioteca Era
- BERTELY Busquets, María (coordinadora) (2003) *Educación y Diversidad Cultural Tomo 1* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- BONFIL Batalla, Guillermo. (1987) *México profundo. Una civilización negada.* México: Grijalbo
- CARRIZALES Retamoza, César. *A propósito de una estética de la identidad en Paisajes pedagógicos I* México: Lucerna Diógenis
- CASTELLS, Manuel (1999) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad red* México: Siglo XXI
- COMBONI Sonia y José Manuel Juárez. *Educación para la diversidad. Una mirada al debate latinoamericano* en Bertely Busquets, María (coordinadora) (2003) *Educación y Diversidad Cultural Tomo 1* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- CONTRERAS Domingo, José (1990) *Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica* España: Akal
- CORAGGIO, José Luis. (1995) *Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?* Buenos Aires: Miño y Dávila-CEM
- DA SILVA, Tomaz Tadeu *La deconstrucción del constructivismo pedagógico*
- DE LA GARZA Toledo, E. (comp.) (1988) *Hacia una metodología de la reconstrucción* México: UNAM-PORRÚA
- DÍAZ Polanco, Héctor (1997) *La rebelión zapatista y la autonomía* Meció: Siglo XXI
- FLORES Olea, Víctor (1999) *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo* México: Fondo de Cultura Económica
- FREIRE, Paulo (1969) *La educación como práctica de la libertad* México: Siglo XXI
- FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido* México: Siglo XXI
- GARCÍA Canclini, Néstor (ed.) (1987) *Políticas culturales en América Latina* México: Grijalbo

- GARCÍA Canclini, Néstor (1999) *La Globalización imaginada* México: Paidós
- GARCÍA Canclini, Néstor (2004) *Diferentes, desiguales, desconectados* Buenos Aires: Gedisa
- GIROUX, Henry. *La pedagogía en la era del postmodernismo*
- GIROUX, Henry y Flecha, Ramón (1994) *Igualdad educativa y Diferencia Cultural* Barcelona: El Roure Editorial
- GÓMEZ Muñoz, Maritza *Aprendizajes Comunitarios en los Altos de Chiapas* en Bertely Busquets, María y Robles Valle, Adriana (coordinadoras)(1997) *Indígenas en la escuela* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- GÓMEZ Sollano, Marcela (1997) *Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas* México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras
- GRAMSCI, Antonio. (1967) *Cultura y Literatura* Barcelona: Península
- HARDT, Michael y NEGRI, Anthony (2002) *Imperio* México: Paidós
- HEGEL, G. W. F. (1991) *Escritos Pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica
- HOYOS Medina, Carlos Ángel “Epistemología y discurso pedagógico, razón y aporía en el proyecto de Modernidad” en Academia Epistemológica Metodológica (compiladores.) *Fundamentos epistemológicos del conocimiento educativo*
- JORDÁ Hernández, Jani (2003) *Ser maestro bilingüe en Suljaa’*. *Lengua e identidad* México: Universidad Pedagógica Nacional
- JUÁREZ Núñez, José Manuel y COMBONI, Sonia [coord.] (2000) *Globalización, educación y cultura* México: UAM Xochimilco
- JUEGER, Werner. (1942) *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica
- KLESING-REMPEL, Úrsula [comp.] (1996) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural* México: Plaza y Valdés
- LYOTARD, Jean-Francois (1990). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. México: Rei- México
- LUHMANN, Niklas (1996) *Teoría de la sociedad y Pedagogía*. España: Paidós
- MARIÁTEGUI, José Carlos (1928) *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* Barcelona: Grijalbo
- Mc LAREN, Peter (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* Argentina: Rei Argentina
- Mc LAREN, Peter (1995) *Pedagogía Crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna* España: Paidós
- Mc LAREN, Peter (2001) *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la Revolución* México: Siglo XXI
- MIGNOLO, Walter (compilador) *Capitalismo y Geopolítica del conocimiento* México: Paidós
- MONDOLFO, Rodolfo (1959) *En los orígenes de la Filosofía de la Cultura* Argentina: Hachette
- MUÑOZ, Héctor *Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México* en Bertely Busquets, María (coordinadora) (2003) *Educación y Diversidad Cultural Tomo 1* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

- PUEBLOS TZELTALES Y TZOTZILES (2001) *La Educación Verdadera* México: Municipio Autónomo en Rebeldía Ricardo Flores Magón.
- PUIGGRÓS, Adriana (1984) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* México: Nueva Imagen
- RAMÍREZ, Rafael (1976) *La escuela rural mexicana* México: SEP
- REVUELTAS, José *México 68: Juventud y Revolución* México: Era
- SACRISTÁN, Gimeno (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica* México: Morata
- SHIVA, Vandana *El mundo en el límite* en Giddens, Anthony (2001) *En el límite: la vida en el capitalismo global* México: Paidós
- SUBCOMANDANTE Marcos (2005) *Don Durito de la Lacandona* México: Centro de Información y Análisis de Chiapas A. C.
- WALSH, Catherine *Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico* Ponencia presentada en el Coloquio sobre Administración de Justicia Indígena, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 20 de febrero del 2002.
- ZEMELMAN Merino, Hugo. (1999) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento* México: Anthropos
- ZEMELMAN Merino, Hugo. (2000) *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente.* México: Colegio de México

DOCUMENTOS OFICIALES

- SEP-DGEI, *Educación Intercultural Bilingüe para niñas, niños y jóvenes indígenas 2001-2006.* México: Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Indígena
- SEP-DGEI, *El Asesor Técnico Pedagógico y los Centros para la Aplicación y Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe 2001* México: Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Indígena
- SEP-DGEI, *El profesor bilingüe y la Formación Docente. Proceso de Inducción a la Docencia*, 1997, México: Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Indígena
- SEP-DGEI, *La enseñanza del español oral a niños hablantes de lenguas indígenas (inicial)* México: Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Indígena
- SEP-DGEI, *Práctica Docente* Tomo 1., 1992, México: Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Indígena
- SEP, *Proyecto Nacional de Educación 2001-2006* México: Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Indígena
- SEP-DGEI, *Reglas de Operación e Indicadores de Gestión y Evaluación del Programa Asesor Técnico Pedagógico en la Educación Intercultural Bilingüe.* México: Secretaría de Educación Pública – Dirección General de Educación Indígena

HEMEROGRAFÍA

- AVILES, Jaime *En el abandono, la Dirección General de Educación Indígena en La Jornada*, miércoles 29 de junio de 2005

- DE LA PEÑA, Guillermo (1999) *Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada*. Desacatos. Revista de Antropología Social CIESAS, No. 1
- FLORESCANO, Enrique. *Siete tesis equivocadas sobre los grupos étnicos*. La Jornada, 12 de marzo de 1998.
- LATAPÍ, Pablo *La exigencia de educación indígena* Proceso 4 de abril de 1994.
- MUÑOZ Ramírez, Gloria (2004) *Los Caracoles: reconstruyendo la nación* en revista Rebeldía No. 23 Septiembre de 2004
- SEMO, Enrique. *El nacionalismo mexicano hoy*. Proceso. 21 de septiembre de 2003.
- SICILIA, Javier. *Del zapatismo, de los Caracoles y de los peligros de la escuela*. Proceso 10 de agosto de 2003.
- COMITÉ REGIONAL DE EDUCACIÓN *La Educación y la Autonomía Indígena* en Boletín Chiapas al día No. 261, 26 de septiembre de 2001
- *Declaración Indígena en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural*, Santiago de Chile, 27 de octubre de 2004
- Subcomandante insurgente Marcos. *Los zapatistas ni se rinden ni claudican: Marcos* La Jornada Jueves 24 de julio de 2003.
- Subcomandante insurgente Marcos. *Chiapas, la treceava estela (segunda parte): una muerte* La Jornada viernes 25 de julio de 2003
- Subcomandante insurgente Marcos. *Chiapas: la treceava estela (cuarta parte): un plan* La Jornada, 27 de julio de 2003.
- Subcomandante insurgente Marcos. *Chiapas, la treceava estela (quinta parte): una historia* La Jornada lunes 28 de julio de 2003
- Subcomandante insurgente Marcos. *Leer un video* en revista Rebeldía No. 23 Septiembre de 2004
- Subcomandante insurgente Marcos. *Comunicado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional*, La Jornada 30 de Agosto del 2005.

PÁGINAS DE INTERNET

- CHRISLIEB, Paulina (1997) *Cronología de cuatro años de levantamiento zapatista* en la página www.ezln.org
- *Declaración Indígena en el IV Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural*, Santiago de Chile, 27 de octubre de 2004 en la página www.mapuche.info.scorpionshops.com
- Regino Montes, Adelfo *La autonomía: una forma concreta de ejercicio del derecho a la libre determinación y sus alcances*. Ponencia de Servicios del Pueblo Mixe, A.C., coordinador general, Adelfo Regino Montes, en el Foro Indígena Nacional celebrado en San Cristóbal de las Casas, en enero de 1996 en la página www.laneta.apc.org
- www.revistarbeldia.org
- www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Educacion_Indigenista (acceso a la página de la Dirección General de Educación Indígena).